



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v26n01/2019p295-320>

## ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA: UM CAMINHO PARA O TRABALHO COM AS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

\*\*\*

## EPILINGUISTIC ACTIVITY: A PATH TOWARDS WORKING WITH LANGUAGE OPERATIONS WHEN TEACHING A NATIVE LANGUAGE

Camila Arndt Wamser<sup>1</sup>

Letícia Marcondes Rezende<sup>2</sup>

**Data de recebimento:** 05/05/2019

**Data de aceite:** 30/05/2019

**RESUMO:** Este artigo apresenta alguns dos resultados obtidos com a pesquisa que desenvolvemos no curso do doutorado sobre a atividade epilinguística e a sua aplicação no ensino de língua materna, à luz da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Mais especificamente, o presente artigo defende a importância dessa atividade no ensino por meio de um modelo de exercício parafrástico aplicado a alunos de nono ano da rede pública estadual da cidade de Caçador/SC a partir da marca *como*; marca que desdobra diferentes sentidos e evidencia operações de linguagem. Defende também a existência de uma variação constitutiva à língua e que permeia toda a atividade de linguagem dos indivíduos, abrindo espaço para a apropriação da língua e a operacionalização de uma metalinguagem autônoma pelo aprendiz, em detrimento da memorização de nomenclaturas e das classificações tão presentes no que convencionamos chamar de ensino tradicional.

**PALAVRAS CHAVE:** Atividade Epilinguística; Ensino de Língua materna; Teoria das operações predicativas e enunciativas; Marca “como”.

**ABSTRACT:** This article discloses some of the results obtained during a doctorate program's research effort related to epilinguistic activity and its application to native language teaching, in light of the Theory of Enunciative and Predicative Operations (TOPE, in the Portuguese acronym). More specifically, it advocates the importance of such activity when teaching with periphrastic exercise models as applied to ninth grade students at the city of Caçador's (State of Santa Catarina) public school system, using the *como* marker; a marker that unfolds different meanings and evinces language operations. It also subscribes to the existence of linguistic variations which permeate all language activities by individuals, allowing students to appropriate the language and operationalize an autonomous metalanguage to substitute the memorization of ubiquitous grammatical nomenclatures and classifications that is an integral part of what is conventionally called traditional teaching.

**KEYWORDS:** Epilinguistic Activity; Native Language Teaching; Theory of Enunciative and Predicative Operations; "como" marker.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Université de Paris VII - Université Denis Diderot (1980). Professora titular aposentada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.





## 1. Introdução

Os falantes, tendo se apropriado da língua, a tornam tão heterogênea e complexa como o próprio ser humano. Por essa razão, tratar a língua simplesmente como um manual do bem falar e escrever que se acessa, principalmente, por meio de inúmeras regras e exceções é reduzir sua importância enquanto ferramenta de liberdade e autonomia dos indivíduos. Por isso insistimos em um ensino que considere essa complexidade e heterogeneidade, pois é justamente nelas que encontramos o que é relevante para o aluno.

Com esse questionamento sobre o modo de promover a apropriação da língua pelo discente, desenvolvemos nossa pesquisa de doutorado com foco na aplicação prática do ensino por meio das atividades epilinguísticas. Trabalhamos com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual na cidade de Caçador/SC – Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga Sampaio. Trata-se de uma escola de periferia que recebe alunos oriundos de diferentes cidades da região, pois muitas famílias trabalham nas lavouras de tomate da cidade. A turma que frequentamos possuía vários alunos fora da idade certa para a relação idade/série, o que lhe conferia um caráter ainda mais particular e desafiador no sentido de motivá-los a participar ativamente da aula. De modo geral, nossa prática seguiu os seguintes passos: a) motivação para a leitura; b) discussão oral sobre o tema; c) análise de enunciados com a ocorrência da marca *como*. Essa análise foi realizada a partir de exercícios de parafraseagem, substituição da marca e reflexão sobre as alterações semânticas ocorridas. Tal reflexão foi balizada por nós com foco na sensibilização dos alunos para os fenômenos e possibilidades que a marca *como*, sua ausência ou outra marca considerada equivalente produzia no enunciado;



para isso utilizamos questionamentos do tipo: vocês acham mesmo que estamos dizendo a mesma coisa (com a marca, sem ela ou com outro termo)? Qual outro termo poderíamos utilizar para termos o sentido mais próximo do enunciado principal?

Essas aulas foram gravadas e posteriormente transcritas para que não houvesse perdas importantes das contribuições dos alunos; além disso, as transcrições serviram para a seleção de enunciados da língua oral na composição do corpus da nossa pesquisa. A análise que apresentamos, neste artigo, refere-se justamente a um desses enunciados da língua oral oferecidos pelos alunos.

A princípio, com o intuito de delinear o que é estudado no ensino com relação à marca *como*, realizamos uma pesquisa bibliográfica em gramáticas diversas e verificamos que ela ocorre sob diversas classificações morfológicas, porém, a principal é como conjunção subordinativa, seja causal, comparativa ou conformativa, como nos exemplos a seguir:

a) Marca *como* tipicamente causal:

Como choveu → o menino não foi à aula.

b) Marca *como* tipicamente comparativa:

Ele é → como → o pai <é>.

c) Marca *como* tipicamente conformativa

Ele agiu → como → as regras exigiam <que ele agisse>.

Assim, a questão que se coloca com relação ao ensino a partir da análise estritamente sintática ou morfológica é que se deixa de lado importantes relações semânticas e enunciativas estabelecidas e mantidas no enunciado pelo arranjo sintático e também pela marca em si. Essas relações e operações são executadas



pelos enunciadores na enunciação, por meio da atividade epilinguística e do exercício parafrástico.

Sobre o exercício parafrástico, Franckel (2002 apud VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011) explica que enquanto o sentido das palavras e dos textos é parte da língua e esconde uma ordem própria que não é uma etiqueta do pensamento, nem um referente externo, a atividade de paráfrase e de reorganização são os únicos meios de acesso aos significados da representação linguística. Trata-se, portanto, de uma metalinguagem específica da linguagem humana, que necessita fazer o sentido movimentar-se para depreender seus diferentes significados. Assim, o sentido se constrói a partir de uma dinâmica, de uma plasticidade da linguagem e das formas linguísticas.

Desse modo, cabe-nos, enquanto linguistas e professores de língua, tentar explicitar esse trabalho parafrástico com base nas marcas linguísticas e nos arranjos léxico-sintático-semânticos dos enunciados; e, principalmente, determinar outros sentidos atribuídos às marcas, bem como às operações de linguagem por elas desencadeadas. Para atingir esse objetivo, apresentamos, neste artigo, um recorte da nossa tese de doutorado em que analisamos o enunciado “Como que não pode ir para a cadeia?”, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE – conceitos também explicitados neste artigo. Nesse exemplo ocorre uma quebra de expectativa desencadeada pela ocorrência da marca *como*, com determinação quantitativa, significado não delimitado pela gramática normativa, conforme os exemplos que listamos acima. Além dessa análise, apresentamos também uma sucinta revisão da bibliografia que sustenta tanto nossa tese sobre o ensino de língua materna quanto a própria teoria proposta por Culioli com relação às atividades epilinguísticas.





## 2. Atividade eplinguística e ensino de língua materna

Iniciamos essas considerações sobre a atividade eplinguística estabelecendo que, conforme postula Culioli, há uma clara articulação entre as línguas naturais e a linguagem. Nessa linha de pensamento, linguagem seria, segundo Culioli (1990), a capacidade dos indivíduos de criar representações mentais, constituir um sistema de referência e gerar um movimento de equilíbrio de si próprio ou do outro durante as interações linguísticas em que estão inseridos. Trata-se respectivamente, das operações de representação, referenciação e a equilíbrio, às quais ocorrem num processo dialógico, visto que a própria linguagem tem essa natureza. Esse diálogo é feito com o outro, enquanto outro, ou consigo próprio, pois, não exige, via de regra, a presença física de um segundo indivíduo, porque em muitos casos o próprio sujeito enunciador regula a si mesmo, num diálogo interno entre o eu e o outro-eu. Logo, legitimar esse caráter dual da linguagem exige, de acordo com Rezende (2008), assumir que o sujeito é muitas vezes um estrangeiro para si mesmo, de modo que as diferenças interlínguas e intralínguas nada mais são do que um agravamento dessa situação dialógica constitutiva do ser humano e, portanto, da linguagem.

Os três níveis de operação de linguagem mencionados acima (representação, referenciação e regulação) correspondem, respectivamente, a capacidade de criar representações mentais, de relacionar experiências e conhecimentos e ajustar esses conhecimentos e experiências em função do melhor desempenho e aproveitamento da interação comunicativa. Assim, de acordo com Culioli (1990) tem-se aí a própria atividade da linguagem; dessa forma, assumimos



---

que toda produção de texto, oral ou escrita, na escola ou na vida cotidiana, constitui-se uma prática de linguagem manifestada na língua.

Atividade epilinguística, portanto, é um conceito que se confunde com o de linguagem, que por sua vez, se constitui pelas três operações mencionadas (representação, referenciação e regulação). Logo, compreender o que é a atividade epilinguística significa compreender o próprio conceito de linguagem. E ainda, assumir a linguagem estudada por meio das línguas, conforme proposto por Culioli (1990), como o objeto de estudo da linguística, exige que o olhar do linguista se volte para as relações léxico-gramaticais da língua. Segundo Rezende (2009, p.15), é desse olhar que

[...] decorre a relevância da atividade epilinguística, definida como atividade metalinguística pré-consciente ou não consciente. Epi- é o que se superpõe (explicando) ou se antepõe (sustentando) ao linguístico (expressão oral ou escrita) explicando a língua ou permitindo atribuir significados às expressões linguísticas.

Outras questões que se relacionam com conceito de atividade epilinguística na TOPE dizem respeito a identidade e alteridade entre noções e enunciados. Quando Culioli discute essas questões traz para o debate o problema da variação radical da linguagem. Fato que é muito mais uma consequência da imbricação entre língua e linguagem e do trabalho dialógico do sujeito do que um tópico específico a ser estudado dentro de linhas específicas da linguística, como variação dialetal, diatópica, diastrática, diafásica, dentre outras possíveis subcategorias de língua. De acordo Wamser (2013), considerar a variação na linguagem não somente como radical, mas como constitutiva, significa desconsiderar qualquer contorno já existente, como língua, sistema ou estrutura. Esses contornos se construíram naturalmente no condicionamento espaço-temporal das representações da língua.

Sobre isso Rezende (2009, p.23 ) explica que





[...] a atividade epilinguística, sustentando a variação radical de experiência e de expressão, nos remete a uma cisão original que é o céu e o inferno. Céu porque é o trabalho, o investimento que nos garante a liberdade; inferno, porque o trabalho de tradução (ou equilibração) é sem trégua.

A estudiosa relaciona a operação de regulação ou equilibração com a tradução, pois, de acordo com a TOPE, ambos processos são equivalentes, quer dizer que mesmo na língua materna, a atribuição de significados nas mais diversas interações comunicativas exige a desambiguação dos enunciados. As diferenças ficam a cargo da facilidade e da rapidez com que as paráfrases serão elaboradas pelo enunciador. Assim, o que interessa ao linguista nesse processo de tradução, parafraseagem e desambiguação não é o valor final atribuído ao enunciado, mas a trajetória pela qual o sujeito construiu tal significação: os valores agregados ou os rejeitados de acordo com sua experiência empírica. Rezende (2008, p.99) explica que essas operações de linguagem “[...] dão conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambiguação ou a atividade epilinguística”.

A TOPE também relaciona as atividades epilinguísticas com as atividades metalinguísticas e a operação de referenciação, pois, por meio dessa última é possível a constituição de glosas linguísticas e famílias parafrásticas, as quais possibilitam a estabilização (regulação) da significação. As paráfrases resultam da atividade metalinguística, pois são controladas e avaliadas criticamente; já as glosas relacionam-se com as atividades epilinguísticas, por serem anteriores e espontâneas. Trata-se de um jogo de construção de arranjos léxico-gramaticais e avaliação da pertinência ou não de tais arranjos.



---

Culioli (1999b, p.74) afirma que

[...] as glosas epilinguísticas formam uma boa parte do nosso discurso cotidiano e têm um papel importante no discurso explicativo de um informante que queira compreender o significado de uma frase em uma língua estrangeira ou o significado de um enunciado mal interpretado. Mas, quase sempre negligenciamos essas glosas epilinguísticas enquanto elas são uma valiosa fonte de informações linguísticas e, à sua maneira constituem um sistema de representação interno à língua, ou seja, uma metalinguagem não totalmente controlável.<sup>i</sup>

Os enunciados elaborados pelos enunciadores apresentam arranjos léxico-gramaticais que resultam desse intenso e “sem-trégua” trabalho de procura e de ajustamento que tem como base os recursos linguísticos e extralinguísticos de que dispõem. Nesse contexto, a atividade epilinguística se refere ao termo “busca”<sup>iii</sup>, pois esse trabalho de determinação ocorre de modo pré-consciente e dará suporte às operações de linguagem que garantirão a estabilização dos significados postos em relação na ação linguística.

Toda essa descrição do processo de equilíbrio significa que o sujeito busca sempre a representação do mundo físico-cultural por meio das mais variadas possibilidades de produção de textos orais ou escritos. Embora fala e escrita suscitem atitudes diferentes do enunciador, o processo de constituição de significados é basicamente o mesmo.

Assim, todo enunciado parte de um mesmo ponto para todos os indivíduos e a partir daí uma pluralidade de sentidos se manifesta. É justamente nesse primeiro ponto que a linguagem se manifesta em toda a sua grandeza, sutileza e complexidade, por isso entendemos que o ensino da língua deve assumir o trabalho com a linguagem e com o texto de modo claro e explícito, pois somente assim será





possível um ensino realmente efetivo e articulado da língua materna. Esse lugar de manifestação da linguagem é chamado por Culioli de invariância linguística, e a partir dela as noções se desdobram em inúmeras possibilidades de arranjos léxico-gramaticais e de sentidos.

Falamos anteriormente em variação radical de experiências e de arranjos léxico-gramaticais e agora falamos de invariantes linguísticas. Cumpre-nos, portanto, esclarecer como esses dois conceitos se relacionam na TOPE. De acordo com a teoria culioliana a língua varia constitutivamente, quer dizer, só é língua porque varia, porém, a comunicação entre as pessoas seja na mesma língua, seja em línguas diferentes só é possível por conta da existência das invariantes linguísticas. São elas que permitem a comunicação entre os indivíduos e também é a partir delas que a variação, radical e constitutiva, pode ocorrer.

Sintetizando esses conceitos, Onofre (2009, p.91) explica que as atividades epilinguísticas são

[...] desenvolvidas pelos sujeitos no momento de busca em seu repertório linguístico-cognitivo de uma melhor possível organização linguística no processo de produção e interpretação de texto. Esse processo não tem um ponto de chegada ideal, está em constante produção.

Quanto à aplicação das atividades epilinguísticas no ensino de língua, essas se relacionam diretamente com as atividades linguísticas e metalinguísticas, porém de modo anterior a elas. Didaticamente, concebemos que o trabalho linguístico atua sobre os textos orais e escritos, quer dizer, atua diretamente sobre a língua no seu nível mais palpável, materializável. Isso quer dizer que nessas atividades, o trabalho do professor, em sala de aula, tem como ponto de partida a língua em suas marcas mais visíveis. Já as atividades ditas metalinguísticas tratam de um posicionamento do enunciador diante de um fato da língua, a sua reflexão crítica.





Essas atividades (meta) têm o objetivo de levar o sujeito à apropriação da sua língua materna em todos os seus aspectos, sejam eles categorias, regras, funcionamento ou sentido. De acordo com Wamser (2013) isso, porém, só será possível a partir do momento em que todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem abandonem a metodologia do classificar, do decorar, do rotular e assumam a difícil e incessante reflexão dos processos formadores da significação dentro da sala de aula, construindo o conhecimento dos alunos e desenvolvendo amplamente a sua competência linguística.

Logo, o trabalho com as atividades epilinguísticas deve partir do processo de construção da significação por meio do trabalho com as formas da língua, priorizando e enfatizando aos alunos o caráter flexível e plástico da linguagem e garantindo a consciência linguística de que a língua está em constante processo de construção e de reconstrução.

É, portanto, nessa brincadeira com a linguagem, como disse Franchi (1988), que os aprendizes chegarão a uma metalinguagem real, quer dizer que assim serão capazes de reintroduzir na gramática o seu aspecto criativo, porém desta vez constituindo uma teoria gramatical consciente e própria. Rezende (2011) diz que esse trabalho com a linguagem permite que os indivíduos e também as línguas tracem sua trajetória evolutiva.

Em suma, a atividade epilinguística é a própria linguagem no seu estado mais puro, é a base de sustentação para o processo de representação linguística e, por fim, a estabilização da significação. É a atividade que une os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos indivíduos. É também a invariância linguística que proporciona a comunicação entre os enunciadores e sustenta a variação radical de arranjos léxico-gramaticais e de sentidos. Mais do que isso, levar as atividades



---

epilinguísticas para a sala de aula implica romper com muitas das polarizações existentes no próprio ensino, tais como: ensino e pesquisa, teoria e prática, pois, o trabalho dinâmico com a linguagem, gera uma prática, e também uma análise: observação e avaliação constantes da própria linguagem (teoria).

### 3. Pressupostos teóricos e metodológicos

Apresentamos a seguir um breve explicação e definição dos itens da metodologia da TOPE empregados na análise. Reforçamos que a análise de enunciados que segue, tem como objetivo ilustrar uma possibilidade de trabalho com as atividades epilinguísticas, com a linguagem e com as estruturas léxico-gramaticais da língua.

#### 3.1 Noção e domínio nocional

Segundo Culioli, a noção

pode ser definida como um complexo feixe de propriedades físico-culturais estruturadas e não deve ser equalizado com rótulos lexicais ou itens reais. Noções são representações e devem ser tratadas como tais; elas sintetizam propriedades (o termo é usado aqui em sentido amplo) derivadas da interação entre pessoas e pessoas, pessoas e objetos, restrições biológicas, atividade técnica, etc. (CULIOLI, 1990, p.69)<sup>iii</sup>

Como explicado pelo autor na citação em nota de rodapé e traduzida acima, as noções se estabelecem em situações de interação, o que não significa que se estabilizam com este ou aquele significado especificamente. O ajustamento da noção movimenta o lugar chamado domínio nocional, é neste lugar que são avaliados os valores, as propriedades atribuídas a uma determinada noção, bem como podem ser negados valores e propriedades.





O domínio nocional é constituído de uma abertura, justamente por estar sempre em movimento, de modo que uma noção relacionada a certos termos, pode se estabilizar de um modo *x*, porém, numa segunda relação pode estabilizar-se de modo *y*. Por exemplo, o termo *neve* que é percebido e estabilizado pelos esquimós de maneira diferente do que para alguém que vive nos trópicos. Desse modo, esse lugar apresenta diferentes zonas de estabilização.

Assim, uma dada noção pode ocupar o interior, a fronteira ou o exterior do domínio nocional. No interior, encontra-se o centro organizador, esse comporta um objeto considerado, representativamente, real ou típico da noção em questão. Desse modo, a fragmentação da noção ocorre em relação a esse termo típico, aproximando-se ou distanciando-se dele. Quando a identificação (aproximação) é tamanha que a noção corresponde a um grau máximo, e seu único referente é a própria noção temos a constituição do atrator. Nesse lugar, obtemos valores do tipo: “Isso é que é um cão!”.

Temos uma ocorrência tipo quando as propriedades constitutivas tornam possível a distinção do que é verdadeiramente um <cão> (*p*), ou o que é um quase <cão>, ou não é um <cão> (*p'*). No caso de um resultado do tipo <isso não é um cão> (*p'*) temos a passagem à zona exterior do domínio nocional. Já a fronteira constitui um lugar de transição, de transformação entre o verdadeiramente *p* e o verdadeiramente *não-p*. Nesse limiar de transformação podemos encontrar valores que constituem um gradiente da noção: <quase-cão>, <não totalmente cão><sup>iv</sup>

Entre o interior e o exterior do domínio nocional constrói-se o complementar da noção, que não se trata da sua negação, mas sim da construção da fronteira dessa noção em direção oposta ao sentido já estabilizado. Para a noção <cão> teríamos como complementar <não cão> <aquilo que não se pode chamar de



cão>, se a base de análise fosse o interior, de modo que teríamos o esquema fronteira + exterior. Já tomando por base o exterior, ou seja, *não-p*, teríamos como complementar <verdadeiramente cão>, <não verdadeiramente não cão>.

### 3.2 Organização dos enunciados

Quanto à formação dos enunciados o autor estabelece três níveis de organização, sendo eles: a relação primitiva, a relação predicativa e a relação enunciativa. A primeira diz respeito à constituição de uma *lexis*, uma tripla em que são colocadas em relação as noções pertinentes a este ou aquele enunciado. A uma *lexis* são adicionadas informações, pelo enunciador, com vistas a torná-las mais individualizadas. Culioli fornece a seguinte notação para o esquema de léxis:  $\langle \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi \rangle$ , sendo que  $\varepsilon_0$  e  $\varepsilon_1$  correspondem aos argumentos relacionados por um predicado ( $\pi$ ). A relação primitiva é o lugar gerador das relações predicativas e enunciativas mencionadas que consistem em instanciar a relação primitiva. Exemplificaremos mais abaixo cada uma das relações.

A relação predicativa consiste na ordenação da *lexis* de modo a estabelecer os termos origem e objetivo. Tal ordenação não ocorre aleatoriamente, é orientada por preconstitutos que são os valores culturais e empíricos atribuídos pelos sujeitos às noções, constituindo-se como a primeira operação sobre o pensamento (operação de localização). Esse é o lugar também das operações de determinação. Preparada a *lexis* na relação predicativa temos, então o enunciado, que comporta, entre outras, as operações de localização em relação à situação de enunciação, pelo posicionamento do sujeito enunciador. Além disso, o estabelecimento de uma relação predicativa em um enunciado depende também da aplicação das



modalidades (asserção, ênfase, etc), são elas que darão forma ao que quer dizer o sujeito enunciador ao seu interlocutor; mais do que isso, são as modalidades e o aspecto que possibilitam a organização do domínio nocional, de acordo com as experiências de cada indivíduo.

Exemplificando:

Dada a *lexis* (relação primitiva): <Pedro – Maria – Gostar> ( $\langle \epsilon_0, \epsilon_1, \pi \rangle$ ), é possível diferentes arranjos sintáticos:

<Pedro – gostar – Maria> ( $\langle \epsilon_0, \pi, \epsilon_1 \rangle$ )      <Maria – gostar – Pedro> ( $\langle \epsilon_1, \pi, \epsilon_0 \rangle$ )

Determinada a localização das noções, são aplicadas às marcas de modalização (assertivas, interrogativas ou injuntivas), e de aspecto, elevando a relação predicativa ao estatuto de enunciado:

- |                            |                                       |
|----------------------------|---------------------------------------|
| a) Pedro gosta de Maria.   | d) Pedro não gosta de Maria.          |
| b) Maria gosta de Pedro.   | e) Maria gostava muito de Pedro.      |
| c) Pedro gostava de Maria. | f) Maria gostou de Pedro, no passado. |

A teoria proposta pelo linguista francês busca as relações mais intrínsecas entre a linguagem e as línguas naturais, indo ao encontro das operações da linguagem e de um lugar onde nada mais varia, chamado por Culioli de invariância. Contudo, esse lugar de regularidade e estabilidade apenas é acessado por meio das marcas linguísticas deixadas nos textos orais ou escritos produzidos e reconhecidos pelos sujeitos.



### 3.3 Operações de determinação

As operações de quantificação e qualificação têm relação direta com a natureza da noção. Essa apresenta-se, originalmente, indeterminada, apenas podendo ser apreendida pelos sujeitos por meio da sua determinação, fragmentação. Tal processo é marcado por quantificação (QNT), que torna a medida da noção considerável na interação entre os sujeitos. Parafraseando Culioli (1999a, p.82), a quantificação é a “operação pela qual construímos a representação de qualquer coisa que possamos distinguir e situar num espaço de referência”<sup>v</sup>

A qualificação (QLT) ocorre cada vez que se determina a identificação/diferenciação de uma noção. Cada vez que manipulamos as representações transformando-as. Segundo o autor citado acima, qualificar “desencadeia um conjunto complexo de operações”<sup>vi</sup> (p. 84), não apenas anexa um qualitativo. É importante salientar que essas duas operações (QNT/QLT) ocorrem simultaneamente, e estão intrinsecamente ligadas.

### 4. Análise da marca como no enunciado “Como que não pode ir para a cadeia?”

Analisaremos a seguir o seguinte enunciado: Como que não pode ir para a cadeia? o qual foi adicionado ao nosso *corpus* após um encontro com alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual<sup>vii</sup>. Temos especial interesse nesses enunciados provenientes da língua oral por entender que nesses momentos estamos em contato direto com a linguagem em seu estado mais natural e espontâneo.



---

A presença da marca *que* no enunciado evidencia uma modalização assertiva, mesmo no enunciado interrogativo, pois a partir dela o enunciador assume a nova informação e aciona o seu sistema de regulação intersubjetivo; trata-se, portanto, de um termo que marca uma retomada ao preconstruído contextual, que nesse caso, significa que cometer crime implica ir preso/ir para a cadeia. A mobilização dessa base desencadeia-se entre o eu e o outro-eu, de modo que, por meio de uma operação metalinguística o enunciador busca o refinamento do próprio conhecimento. O que aconteceu é que o aluno questionou a si mesmo sobre a impossibilidade de um adolescente ser preso quando suas atitudes implicam em crime, que conseqüentemente implicaria em ir para a cadeia.

Esse processo de regulação/equilíbrio é uma característica marcante desse enunciado, e a que mais nos interessa no processo de descrição das operações desencadeadas pela marca. Por essa razão, iniciamos a análise pela recuperação de preconstruídos que servem de base ou contexto para tal questionamento, além de possíveis projeções que explicitem as relações estabelecidas pela marca no contexto. De certo modo, reconstruímos contextos à esquerda e à direita como se eles estivessem em um paradigma dinâmico a fim de estabilizar a cadeia sintagmática.

### **Preconstruídos:**

- a) Aquele adolescente cometeu um crime, mas não pode ser preso.
- b) Qualquer pessoa que cometa um crime deve ir para a cadeia, menos um jovem.
- c) Um adulto que cometa um crime será preso, porém, um adolescente não pode ir para a cadeia.







d) Eu não consigo entender que adolescentes infratores não possam ser presos.

e) Me contaram que jovens e adolescentes não podem ser presos.

**Projeções:**

a) <Como que não pode ir para a cadeia?> Não entendo como isso é possível.

b) <Como que não pode ir para a cadeia?> Se cometeu um crime tal e tal.

c) <Como que não pode ir para a cadeia?> O adolescente deve ser preso assim como um adulto.

d) <Como que não pode ir para a cadeia?> Eu não imaginava que menores não possam ser presos.

e) <Como que não pode ir para a cadeia?> Por que não podem ir para a cadeia?

Os preconstrutos e as projeções constituem o sistema de referência do enunciador em relação ao que se sabe sobre quem deve ir para a cadeia ou não. Além disso, eles evidenciam o momento em que o enunciador se dá conta de que uma determinada noção – criminoso – não se aplica a todos os contextos em que poderia ocorrer. Nesse caso, adolescentes não se encaixam nessa generalização conceitual feita por ele do que é um criminoso. Daí o questionamento “Como que não pode ir para a cadeia?” o qual indica uma quebra de expectativa da relação de causalidade colocada entre o preconstruto e a continuação lógica estabelecidos pelo enunciado.



---

Esse tipo de quebra de expectativa pode ser visto também em enunciados do tipo “Mas como você adivinhou?” (SOUSA, 2013, p.110), em que se percebe o espanto e a surpresa do enunciador quanto ao fato de o interlocutor ter adivinhado o que ela fazia<sup>viii</sup>. Algo como: quero manter segredo do que estou fazendo, então disfarço/escondo o que estou fazendo para ninguém descobrir o que é. Mas como/de que forma/de que maneira você adivinhou? Essa última paráfrase tem o valor da quebra da expectativa reforçada pela ocorrência da marca *mas*, a qual apresenta, invariavelmente, uma estreita relação com a operação de negação<sup>ix</sup>.

Análises semelhantes também podem ser feitas com os seguintes enunciados:

- a) “Como você pode dizer isso?” (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p.30),<sup>x</sup>
- b) “Como você sabe?” (DAVIS, 2014, p18)<sup>xi</sup>
- c) “Como assim?” (DAVIS, 2014, p.113)

Esses enunciados também percorrem o mesmo caminho, evidenciando a quebra da expectativa criada em relação ao sistema de referência construído pelo enunciador.

Para a: Isso não deve ser dito LOGO você não deve dizer isso; isso é não dizível.

→ Como você pode dizer isso? / Como você teve coragem de dizer isso?

Para b: Eu tenho um segredo LOGO você não pode saber do meu segredo.

→ Como você sabe? De que maneira você descobriu o meu segredo?

Para c: Estou já muito cansada, LOGO já deve ser tarde/meia noite.



→ Como assim? Ainda são oito horas?

Retomando o enunciado “Como que não pode ir para a cadeia?”, temos o estabelecimento das seguintes relações:

*A pessoa que comete um crime deve ir para a cadeia.*

*Adolescente é uma pessoa. LOGO → se adolescente comete um crime, deve ir para a cadeia.*

Nesse enunciado, relacionam-se, primeiramente, as seguintes *lexis*:

a) <adolescentes – cometer – crime>

b) <adolescente – ser – preso (para a cadeia)>

Em que entre a A e B há uma relação de causa e consequência:

<adolescentes – cometer – crime> LOGO <adolescente – ir – preso>

O enunciado com *como* descontrói essa relação de causa e consequência, colocando em jogo um terceiro argumento a partir da negação e da quebra da expectativa – *deveria ir para a cadeia, mas não vai*.

SE <adolescente – cometer – crime> COMO <adolescente – não – ir – preso>.

A noção que movimenta o enunciado nesse contexto é *cadeia* e o domínio nocional é construído a partir da *lexis* <adolescente – ir – cadeia> e a relação complementar é <adolescente – não – ir – cadeia>. A noção até então estabilizada para o enunciador passa por uma desestabilização, por meio de um processo que desencadeia relações de alteridades e, conseqüentemente, a seleção de um novo conceito relacionado à noção.

Esse processo de ajustamento e mudança de sentido é a construção do próprio conhecimento, momento em que o aluno avalia o que sabe em relação a



uma nova informação. Assim, o enunciado, pelo fato de materializar o trabalho de regulação intersubjetiva, é um exemplo claro da atividade epilinguística do sujeito em movimento, ou seja, é a própria atividade de linguagem em seu pleno processo equilibrativo.

Outro aspecto interessante do enunciado é o processo de atribuição de significados que se verifica. Se entendermos que há um estranhamento, uma surpresa em relação ao fato de jovens não irem para a cadeia caso cometam um crime, evidencia-se que o enunciador prevê que quem comete um crime, seja adulto ou jovem, deve ir para a cadeia, portanto, generalizando, criminosos devem ir para a cadeia.

Dessa forma, a noção *criminoso* adquire força no enunciado e leva o enunciador a construir e validar o seu complementar.

Logo, <p = criminoso> e <p' = não criminoso>, em que p' não se refere a alguém que nunca tenha cometido um crime, mas a qualquer coisa que se afaste da qualificação do que é *ser criminoso*. Assim, um adolescente, por mais que cometa um crime, constitui o complementar dessa noção, não por não receber a culpa pelo ato cometido, mas por apresentar uma característica que não se aplica a qualquer outro tipo de criminoso, nesse caso *ser menor de idade* e, principalmente, *não ir para a cadeia*.

Primeiramente, a noção *criminoso* é isolada e analisada enunciativamente em relação à discussão sobre a possível redução da maioridade penal; e por meio de uma diferenciação quantitativa do que é *ser criminoso* estabelece-se a propriedade diferencial *não ir para a cadeia*, que se origina a partir da noção *ser menor de idade*. Ou seja: *Um adolescente pode ser um tipo de criminoso retirado da classe de criminosos que possui a característica de não ir para a cadeia por ser menor de*



*idade, o que não é verdadeiro para os demais criminosos que são maiores de idade e que vão para a cadeia.*

Essa operação valida o complementar da noção criminoso, afastando-a (a noção) do interior do seu domínio nocional em direção à fronteira (não ao exterior), pois não ocorre uma invalidação da noção criminoso, mas a sua alteridade por meio de uma propriedade diferencial. A partir desse lugar, constitui-se um novo domínio nocional, agora com a atribuição de propriedades à *lexis* <adolescente – ser – criminoso>, em que uma série de valores, identificações e diferenciações construirão a classe de ocorrências dessa *lexis*.

Tomando como base a modalização marcada no enunciado originalmente – Como é que não pode ir para a cadeia? – por meio da interrogação, chegamos a um novo arranjo dessa última *lexis*: Então, o adolescente é um criminoso ou não? Pois a ele não cabe a punição por meio da prisão em uma cadeia, como é feito com os demais criminosos. Refazendo o esquema temos: <adolescente = não-p> que se refere a qualquer coisa que não criminoso (aquele que se comete um crime deve ir para a cadeia); assim, <adolescente = não criminoso>.

Reestruturando o enunciado que analisamos, teríamos como possibilidade: o adolescente não pode ir para a cadeia como qualquer criminoso. Nesse contexto, a marca *como*, estabelece uma determinação quantitativa e qualitativa, com predominância quantitativa, pois indica o quanto as duas noções em foco se aproximam ou se distanciam, quer dizer, em que medida um adolescente é ou não um criminoso.



## Considerações finais

As análises que compõem este artigo, como explicado anteriormente, fazem parte da nossa pesquisa de doutorado, defendida em maio de 2018 e reflete nosso interesse de contribuir com o ensino de língua materna, por meio de uma metodologia que reconheça a variação como constitutiva da língua e a complexidade do sujeito como operador da língua, ou melhor da sua língua. Acreditamos que o enunciado aqui apresentado demonstra que é possível partir do conhecimento tanto linguístico quanto de mundo dos aprendizes e transformá-lo por meio da experiência com a língua, com as formas da língua.

O exercício parafrástico realizado acima evidencia o quanto o estudo de uma simples marca linguística como “como” pode proliferar em termos de construção do vocabulário e apreensão dos processos constitutivos da linguagem. Isso fica evidenciado na construção do sentido da noção *criminoso*, pois, nesse caso, além da compreensão do que é um criminoso, foi necessário que o aprendiz revisasse todo seu sistema de referência em busca de uma propriedade diferencial que se enquadrasse no contexto de produção em que se encontrava. Uma aula de língua que privilegie e que parta dessas situações é uma aula realmente relevante e que promove a autonomia dos seus aprendizes.

Quanto à TOPE, as análises realizadas revelaram que a marca *como* desencadeia, invariavelmente, uma operação de determinação quantitativa e qualitativa. Esse traço invariante possibilita a identificação ou alteridade entre e valores referenciais e noções determinadas contextualmente, conforme pudemos comprovar pelas análises feitas. Além disso, a questão da significação para Culioli trata de analisar sutilezas da língua muito próximas, mas ainda assim muito



---

distantes, critério também comprovado pelo exercício proposto neste artigo, pois partimos de uma noção aparentemente estabilizada para o enunciador – criminoso – e chegamos a um novo conceito dessa mesma noção por meio do reconhecimento da propriedade diferencial do que é um adolescente criminoso.

Perceber essa plasticidade da linguagem, dos sentidos das noções e de seus valores referenciais significa reconhecer a variação como constitutiva da linguagem. Ou melhor, significa assumir que a língua é variação; e, assim, assumir a complexidade do próprio ser humano como operador ativo da sua língua e, conseqüentemente, proporcionar a apropriação, em sentido amplo, da língua pelo aprendiz.

Tal conceito de variação escapa a análise puramente gramatical, como apresentamos na introdução deste texto, com os exemplos: a) Como choveu o menino não foi à aula; b) Ele é como o pai <é>; c) Ele agiu como as regras exigiam <que ele agisse>.

a) <menino – ir/não ir – aula> PORQUE <chover> em que o fato de ter chovido é causa de menino não ter ido à aula.

b) <pai – ser – assim> LOGO <ele – ser – assim>, em que o comportamento de *ele* é causado pelo comportamento do pai.

c) <regras – exigir – agir> LOGO <ele – agir – assim>, em que regras são causa de determinado comportamento.

Nessa rápida análise, as relações causais são estabelecidas a partir do mesmo caminho utilizado na análise do enunciado “Como que não pode ir para a cadeia?”, desnecessário dizer que essa possibilidade semântica não é explorada numa análise puramente gramatical.



Por fim, o ponto em comum de “como” nos exemplos aqui citados a partir do enunciado acima, opera como um dispositivo de mensuração aproximando e distanciando pontos dentro dos domínios nocionais envolvidos. Assim, quanto mais temos ocorrências diferenciadas e inusitadas no uso de uma marca – a diversidade linguística – mais fortalecemos as explicações de pontos em comum – a linguagem. Por essa razão, defendemos um ensino de língua pautado nas atividades epilinguísticas e acreditamos que somente a partir desse tipo de reflexão metalinguística o ensino da língua materna levará seus educandos a alcançar o sucesso, quer dizer, a autonomia e apropriação da língua.

## Referências

- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. Tome 1.
- \_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation**: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999a. Tome 2.
- \_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999b. Tome 3.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1988.
- ONOFRE, M. B. **A enunciação linguística**: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: ONOFRE, M. B; REZENDE, L. M. (Org.). *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João, 2009. p.83-94.





REZENDE, L.M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v.5, p.95-108, 2008.

\_\_\_\_\_. Articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção. In: ONOFRE, M. B; REZENDE, L. M. (Org.). **Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2009. p.13-42.

\_\_\_\_\_. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.40, n.2, p.707-714, 2011.

VOGÜÉ, S. de; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. Organização de textos e traduções, Márcia Romero, Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

WAMSER, C. A. **Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2013.

<sup>i</sup> Texto original: “[...] *les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicative d’un informateur qui veut faire saisir le sens d’une phrase dans une langue étrangère ou la signification d’un énoncé mal interprété. Mais, on néglige presque toujours ces gloses épilinguistiques alors qu’elles sont une précieuse source de renseignements linguistiques et, à leur manière, constituent un système de représentation interne à la langue, c’est-à-dire une metalangue non totalement contrôlable*”. (CULIOLI, 1999b, p.74).

<sup>ii</sup> Em francês o termo correspondente é *rèpérage*.

<sup>iii</sup> Texto original: *A notion can be defined as a complex bundle of structured physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such; they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons and persons, persons and objects, biological constraints, technical activity, etc.* (CULIOLI, 1990, p.69).

<sup>iv</sup> Usamos a termo “cão” para falarmos de valores como quase-cão para mantermos o mesmo exemplo, porém reconhecemos a estranheza de uma tal afirmação.





---

v (...) l'opération par laquelle on construit la représentation d'un quelque chose que l'on peut distinguer et situer dans un espace de référence. (CULIOLI, 1999a, p. 82).

vi (...) c'est déclencher une chaîne complexe d'opérations, et non pas se contenter d'adjoindre un qualificative. (CULIOLI, 1999a, p.84).

vii Trata-se de uma escola localizada em um bairro de classe média-baixa à baixa, da cidade de Caçador/SC, denominada Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga Sampaio.

viii Trata-se de um enunciado de tirinha da Mônica em que conversam Magali e ela: "Praticando tiro ao alvo, hein, Mônica? É, sim! Mas como você adivinhou?" (SOUSA, 2013, p.110).

ix Essa afirmação faz parte dos resultados obtidos na nossa pesquisa de mestrado, momento em que analisamos a marca *mas*. (WAMSER, 2013).

x BROWNE, D.; BROWNE, C. **O melhor de Hagar, o horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2013. v.6.

xi DAVIS, J. **Garfield sem apetite**. Tradução de Alexandre Boide. Porto Alegre: L&PM, 2014. (Coleção L&PM POCKET, v.1172).