



DOI: 10.30681/issn23163933v29n02/2020p438-455

A CONCEPÇÃO CULIOLIANA DE LINGUAGEM: DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DA ESCRITA

THE CULIOLIAN CONCEPTION OF LANGUAGE: UNFOLDINGS IN TEACHING OF WRITING

Milenne Biasotto (UFGD) ¹

Recebimento do texto: 11/06/2020

Data de aceite: 05/07/2020

RESUMO: Este artigo tem por objetivo demonstrar como é possível articular, no ensino da escrita, a concepção de linguagem desenvolvida por Antoine Culioli (1990; 1999a; 1999b) e a noção de reconstrução da discursividade na escrita, proposta por Guedes (2009) e testada por Biasotto e Conceição (2015) e Conceição (2000; 2016). Esta articulação é observável no processo de escrita/reescrita desenvolvido com alunos do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em uma disciplina denominada Escrita e Ensino. A prática pedagógica da reconstrução da discursividade, aliada à concepção de linguagem culioliana, permite aos escreventes desenvolver melhor suas habilidades de escrita, manifestando um maior controle sobre as atividades de linguagem (representação, referenciação e regulação).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da escrita; Teoria das Operações Enunciativas; Reconstrução da discursividade; Qualidades discursivas; Concepção de linguagem.

ABSTRACT: This paper aims to demonstrate how it is possible to articulate, in the teaching of writing, the conception of language developed by Antoine Culioli (1990; 1999a; 1999b) and the notion of discursivity reconstruction in writing, proposed by Guedes (2009) and tested by Biasotto and Conceição (2015) and Conceição (2000; 2016). This articulation is observable in the writing/rewriting process developed with students of the Language course at Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), in a discipline called Writing and Teaching. The pedagogical practice of reconstructing discursivity, combined with the culiolian concept of language, allows writers to better develop their writing skills, showing greater control over language activities (representation, referencing and regulation).

KEYWORDS: Teaching of Writing; Theory of Enunciative Operations; Discursivity reconstruction; Discursivity qualities; Language conception.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa e professora adjunta na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: milennebiasotto@yahoo.com.br; milennebiasotto@ufgd.edu.br





No ensino/aprendizagem de uma língua, o modo de se conceber a linguagem é determinante e incide nas opções metodológicas adotadas pelo professor. Neste trabalho, procuramos mostrar como a concepção de linguagem elaborada no bojo da Teoria das Operações Enunciativas (TOE), de Antoine Culioli, pode ser vislumbrada no ensino da escrita a partir de uma prática pedagógica que prioriza, entre vários outros aspectos, a reconstrução da discursividade na escrita.

Na primeira parte do artigo, apresentamos alguns pressupostos teóricos fundamentais para compreender a concepção de linguagem proposta na teoria culioliana. Em seguida, apresentamos os princípios norteadores do trabalho com a escrita que realizamos junto a acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados em uma disciplina denominada “Escrita e Ensino”. Por fim, procuramos demonstrar de que modo é possível articular a concepção de linguagem em foco ao trabalho desenvolvido na referida disciplina.

1 A concepção de linguagem na teoria culioliana

Ao retomar a questão da natureza da Linguística e de seu objeto de estudo, Culioli argumenta que o objeto da Linguística não é a língua (eleita por Saussure), nem a fala (excluída por Saussure), nem a linguagem (que não pode ser apreendida diretamente pelo linguista e da qual várias áreas poderiam se ocupar – psicologia, medicina, informática, por exemplo), mas a articulação entre língua e linguagem, isto é, o objeto da Linguística é, para ele, a linguagem apreendida através da diversidade das





línguas naturais (e através da diversidade dos textos, orais ou escritos). Culioli insiste sobre estes dois pontos:

De um lado, eu afirmo que a linguística é a atividade de linguagem (ela mesma definida como operações de representação, referenciação e de regulação); de outro lado, afirmo que essa atividade nós podemos apenas apreender, a fim de estudar seu funcionamento, por meio de configurações específicas, de agenciamentos em uma língua dada. A atividade de linguagem remete a uma atividade de reprodução e reconhecimento de formas, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas. (CULIOLI, 1990, p.14).

A linguagem, como se percebe no trecho acima, é concebida como a capacidade inata de representar, referenciar e regular, que permite ao ser humano construir a significação. Todos os indivíduos seriam munidos desse mecanismo cognitivo construtor da significação. Em outros termos, na TOE, podemos afirmar que a atividade de linguagem coincide com a própria construção da significação.

Uma das propriedades essenciais da linguagem é, segundo Franckel (1989, p.10), “comportar o traço das operações que a constituem”. Esses traços de operações, na TOE, são o que denominamos “marcas linguísticas”. É pelo agenciamento dessas marcas, variáveis de uma língua para outra, que formamos enunciados, ou seja, formamos textos, orais ou escritos.

O conceito de marca, na teoria culioliana, é definido como “[...] uma espécie de resumo, de concentrado de procedimentos que



desencadeiam e ativam representações” (CULIOLI, 2002, p.172), o que justifica sua importância nesse quadro teórico: “[...] essa noção de marca me parece, na verdade, fundamental, pois é ela que mostra, em um determinado momento, que todo termo desencadeia uma representação”. (CULIOLI, 2002, p.180)

Para manipular os enunciados, no intuito de compreender como funciona a linguagem (ou como se constrói a significação), Culioli estabelece três níveis de estudo. O primeiro nível, Nível 1, é aquele das representações mentais (de ordem cognitiva e afetiva), ao qual nós não temos acesso. O Nível 2, que é acessível ao linguista, é onde estão as representações das representações mentais, ou seja, constitui-se de traços da atividade de representação do Nível 1. Por fim, há um terceiro nível, metalinguístico, que diz respeito às manipulações ou reformulações efetuadas pelo linguista. O Nível 3 é o nível formal, e é constituído por diversas ferramentas metalinguísticas. O linguista parte daquilo a que tem acesso (nível 2), realiza um tratamento formal desses dados, recorrendo ao aparato metalinguístico que a TOE fornece para, então, chegar ao nível 1, o nível das operações mentais, o nível da linguagem. A TOE é elaborada a partir desses três níveis, a que se atribui, respectivamente, a seguinte terminologia: é chamado *linguageiro* o que resulta da atividade de linguagem; *linguístico* o que concerne às operações complexas cujos traços são as configurações textuais; *metalinguístico* o domínio da atividade do linguista que descreve e representa os fenômenos observados.



Interessa-nos, neste artigo, compreender mais a fundo as relações entre o nível languageiro (nível 1) e o nível linguístico (nível 2). A linguagem, como já dissemos, se caracteriza como a capacidade de representar, referenciar e regular. Vejamos do que se trata cada uma dessas capacidades.

A atividade de representação é uma atividade individual e psicológica. Cada indivíduo, com seu modo particular de experienciar o mundo físico e mental, constrói representações mentais, isto é, organiza as experiências que elabora desde a infância e que são construídas a partir de suas relações com o mundo, com os objetos, com o outro. Essas representações coincidem com o processo de categorização, que é baseado nos universos extralinguístico e linguístico, e dá origem às noções, conceito central na TOE. Tomemos, como exemplo, a noção /festa/. Ao longo de nossas vidas, vamos construindo nossa noção de festa, a partir das propriedades que identificamos e atribuímos a esta noção: é preciso ter música, diversão, bebida e comida, várias pessoas, etc. Assim, a cada festa que vivenciamos, acumulamos uma experiência, e a soma dessas experiências dá origem a nossa representação mental de festa.

A atividade de referenciação é o estabelecimento, pelo enunciador, de uma relação entre os elementos do nível 1 (noções) e do nível 2 (marcas linguísticas), por meio de operações de referenciação. A construção da referência ocorre da seguinte forma: um primeiro enunciador produz um enunciado agenciado de tal maneira que permitirá a um segundo enunciador (ou co-enunciador) construir um sistema de



coordenadas que o auxiliarão na construção de valores referenciais que serão atribuídos ao enunciado em questão. A construção da relação entre a noção e a marca linguística pelo primeiro enunciador e a tentativa de reconhecimento dessa relação pelo segundo enunciador é o que constitui a atividade de referenciação. Esta relação não é fixa, é uma estabilização temporária para que haja compreensão.

A atividade de regulação, em termos gerais, pode ser definida como uma adequação do discurso do enunciador dependendo de seu ouvinte ou leitor. É uma atividade em que há um ajustamento entre as representações dos interlocutores, ou melhor, um enunciador regula suas representações de acordo com o que pensa a respeito das representações de seu co-enunciador, isto porque a linguagem não é transparente, embora se tenha a ilusão de que ela seja. A relação entre dois sujeitos não é simétrica, isto é, o ouvinte não é a imagem refletida do enunciador, e vice-versa. (CULIOLI, 1999a).

Para que se torne mais clara a compreensão da linguagem tal como a concebe Culioli, transcrevemos o diálogo abaixo:

- (A) - Ela melhorou?
(B) - Melhorou, mas ainda está ruizinha...Acho que ela pegou gripe de novo no churrasco.
(A) - Falando nisso, a festa tava joia!
(B) - É, tava bom. Pena que choveu né?
(A) - Choveu? Não, eu tô falando da festa de depois.
(B) - Que festa?
(A) - A festa de segunda.





(B) - Que festa de segunda, não tô sabendo de nenhuma festa?!

(A) - A festa do lançamento...

(B) - Ah, tava boa então? Tinha bastante gente?

(ZAVAGLIA, 2006, p.41-42)

Neste exemplo, cada uma das enunciadoras (A e B) mobiliza determinadas propriedades da noção /festa/ e realiza o processo de referenciação, ou seja, tenta estabelecer uma relação entre a experiência de festa que vivenciou a partir do agenciamento de determinadas marcas linguísticas. Em um primeiro momento, o reconhecimento das relações estabelecidas por (A) para a noção /festa/ não são reconhecidas por (B). A partir desse não reconhecimento, inicia-se um intenso processo de regulação, em que as duas enunciadoras tentam, ajustando suas representações, buscar a compreensão. Evidencia-se, no último turno de (B), o reconhecimento: ambas se referem, neste momento, à mesma festa, ou seja, ocorre uma identificação provisória entre as noções de /festa/ mobilizadas pelas enunciadoras.

Demonstrada a compreensão de linguagem a partir da teoria culioliana, vejamos de que forma essa concepção torna-se produtiva ao pensarmos o processo de escrita/reescrita. Antes, porém, faz-se necessário compreender a noção de escrita/reescrita que subjaz os trabalhos realizados na disciplina Escrita e Ensino e o trabalho pedagógico que nela se realiza, em que se pode observar a linguagem em prática.



2 Princípios norteadores do trabalho com a escrita: reconstrução da discursividade

Desde o ano de 2014, em nossa atuação como docente na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vimos desenvolvendo, com os graduandos de Letras, o que Guedes (2009) denomina “a reconstrução da discursividade na escrita”. Este processo foi testado ao longo de vários anos por Conceição (2000; 2016) em uma disciplina chamada Escrita e Ensino, a qual atualmente ministramos, dando continuidade a este processo.

A reconstrução da discursividade na escrita parte do pressuposto de que os escreventes, ao longo de sua escolarização, vão sendo tolhidos em sua criatividade, o que, conseqüentemente, leva à minimização de sua autoria e de seu discurso. Passam, assim, a produzir “redações escolares” e não textos de fato. Essas redações

[...] não passam de conjuntos de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de reproduzir (1) um padrão de linguagem; (2) um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição; (3) um conjunto de ideias obrigatoriamente alheias e oriundas de um repertório reconhecido como comum, considerados – esse padrão, esse modelo e esse conjunto – por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola (GUEDES, 2009, p.51-52).

Se houve a desconstrução da discursividade, em algum momento, é preciso reconstruí-la. Guedes (2009), a partir de sua longa experiência no



ensino da escrita, propõe a reconstrução da discursividade, transformando redações escolares em discurso:

Reconstruir a discursividade dos alunos significa levá-los a produzir textos que apresentem deliberados efeitos de sentido, subordinados ao gênero e aos interlocutores pretendidos, e não à reprodução de modelos fixos que desconsideram o trabalho e a reflexão com e sobre a linguagem (BIASOTTO e CONCEIÇÃO, 2015, p. 40).

Na perspectiva da reconstrução, para que o discurso seja recuperado e os efeitos de sentido sejam potencializados, o processo de reescrita deve ser orientado por quatro qualidades discursivas primordiais: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Para Guedes (2009, p. 60), “a incorporação dessas qualidades discursivas a uma redação escolar transforma-a em texto, isto é, em discurso”.

As qualidades discursivas, de modo bastante sintético, podem ser assim conceituadas: **unidade temática** é a qualidade que dará o sentido global ao texto, requerendo sua construção em torno de uma única questão central. Um texto sem unidade temática não propicia uma interlocução com um leitor, trata-se, antes, de um amontoado de períodos e parágrafos em forma de texto; **questionamento** é a qualidade em que a questão central escolhida é tratada de modo problemático e inusitado, com o intuito de prender a atenção do leitor. Ao trabalhar o questionamento, o escrevente deve evitar a repetição de modelos (que não prenderão a atenção do interlocutor), fugir do lugar-comum, dos discursos prontos; **objetividade** é a qualidade relacionada à suficiência das informações para que o leitor, à distância, possa tirar suas próprias conclusões. Com esta





qualidade, o escrevente antecipa as possíveis dúvidas e objeções que o leitor possa ter. Em outros termos, trata-se da justa medida de informações; **concretude** é a qualidade que prioriza a especificidade dos sentidos atribuídos aos termos; trata-se da realização da descrição “miúda” das cenas, dos fatos, dos personagens ao leitor, ou a apresentação dos dados referentes à questão trabalhada (dependendo do gênero em questão), para que ele avalie as afirmações e tire suas conclusões, concordando ou não, assumindo uma atitude responsiva diante das proposições.

As qualidades discursivas, na disciplina de Escrita e Ensino, servem para dirigir o olhar dos escreventes à qualidade do próprio discurso e para orientar a reescrita durante o processo vivenciado. São utilizadas, ainda, como critério da correção discursiva² realizada pela docente.

A disciplina em foco, que totaliza 72 horas/aula semestrais, caracteriza-se por aulas teórico-práticas, nas quais os alunos realizam escritas, análise/reflexão sobre a escrita em processo, correção textual coletiva (dirigidas pela docente) e reescritas constantes, sempre orientadas por critérios bem estabelecidos, no caso, as qualidades discursivas já explicitadas. No início do semestre, dois temas são propostos aos escreventes, ambos no gênero relato pessoal: apresentação pessoal e emoção forte. Eles têm a liberdade de reescrever seus textos quantas vezes julgarem necessárias para que as qualidades discursivas se reconstituam.

² Trata-se de um tipo de correção denominado misto-discursiva, desenvolvido por Conceição (2016)



Assim, além de vivenciarem um intenso movimento de reescrita, sendo orientados por uma forma de correção dialógica, que prioriza aspectos discursivos (as qualidades discursivas), os alunos compreendem que o texto escrito se constitui como um processo de interlocução à distância. Ao criarem a imagem de potenciais interlocutores, estabelecendo o texto como espaço dialógico, passam a se preocupar com os efeitos de sentido que causarão em seus leitores.

Abaixo, apresentamos dois textos de uma escrevente da disciplina de Escrita e Ensino (de agora em diante E1 – escrevente 1) para que se observe a reconstrução da discursividade. Como exemplo, selecionamos a primeira versão, realizada previamente ao contato com as qualidades discursivas, e a última versão (no caso dessa escrevente, a sexta), que finaliza o processo de reescrita.

Na primeira versão, é possível visualizar a ausência (ou pequena incidência) das quatro qualidades discursivas no texto:

Apresentação pessoal (1ª versão)

Eu, E1, estou no 4ª de Letras/Inglês, não participo de nenhum programa científico. Tenho 35 anos, sou casada com A. e não tenho filhos.

No ano passado, eu trabalhava em um mercado como operadora de caixa, mas por causa dos estudos e dos estágios da faculdade, saí do trabalho.

Atualmente dou aulas de música (órgão) em minha casa, que é algo que eu gosto muito. Inclusive nas horas vagas fico tocando o meu instrumento e toco na igreja que frequento, a congregação cristã no Brasil.

Nasci em Dourados MS e resido até os dias de hoje. Meu esposo era de São Paulo capital, mas ele veio residir em Indápolis, distrito de Dourados, onde nós nos conhecemos.

Em dezembro de 2011, tive que acompanhar o meu esposo até a cidade do Rio de Janeiro, pois ele passou por uma cirurgia no joelho. Fomos no dia 17 de dezembro, pois no dia 19 ele teria que se apresentar no hospital para a internação, no INTO, que é um hospital específico de traumatologia e ortopedia.





Passei uns dias difíceis com ele, mas graças a Deus ele já está andando sem as muletas. Está fazendo a fisioterapia, já não sente muita dor como antes.

Eu sou uma pessoa que acredita muito em Deus, e creio que ele nos ajuda nas provações e dificuldades. Pretendo, com a ajuda de Deus, terminar a faculdade e concluindo ter um (a) filho (a).

Concluindo, é isso: sou uma pessoa feliz, sonhadora. Gosto de estudar, ler e escrever, e hoje dou graças à Deus pela saúde, pela oportunidade de estudar e principalmente pela minha família.

A partir de uma breve análise, é possível perceber que o texto não apresenta unidade temática: a escrevente aborda uma série de questões que não dialogam entre si: graduação, casamento, trabalho, religião, gosto pelo instrumento musical, problema de saúde do marido, pretensões futuras, características de personalidade e gosto pelos estudos. Como não há uma questão central no texto, automaticamente, as outras qualidades discursivas são prejudicadas. O questionamento, por exemplo, não é desenvolvido: não há uma questão problematizada que instigue o leitor, não há um tratamento inusitado de alguma questão. Em outros termos, o texto fica desinteressante, não prende a atenção do leitor. A objetividade também apresenta problemas: ora faltam informações para que o leitor tire conclusões (o que levou o marido à cirurgia do joelho? Como foram esses dias difíceis ao lado do marido?), ora há informações em excesso (detalhes sobre a cirurgia do marido em vez de algo que apresente a escrevente). A concretude também não aparece: afirma-se mais do que se mostra e, assim, o leitor não consegue visualizar as cenas, não consegue ter a dimensão dos sentimentos e dificuldades vivenciados pela escrevente.

Abaixo, apresentamos a sexta versão da apresentação pessoal de E1, já com a discursividade reconstruída:



O primeiro toque

Eu tinha apenas treze anos quando minha mãe decidiu realizar um dos meus sonhos de menina. Ela esperou que eu chegasse da escola para me contar que já estava tudo combinado: data, hora, local, e eu deveria ir me preparando para levar muito a sério. Disse também que eu já estava ficando mocinha e deveria ser mais responsável. Enquanto ela falava, eu mal ouvia sua voz: meus olhos estavam brilhantes, meu pensamento estava longe... Fiquei imaginando como seria, se sentiria medo, vergonha ou prazer.

O dia marcado era uma segunda-feira. Eu não via a hora desse dia chegar. Em casa, ficava ensaiando a minha chegada, como eu cumprimentaria o rapaz (minha mãe disse que ele tinha, mais ou menos, vinte e quatro anos e era muito experiente). Eu imaginava até como ele era: moreno claro, olhos verdes, alto...

Enfim, chegara a segunda-feira. Às treze horas, já estava pronta para o meu compromisso, que seria às quatorze horas. Quando faltavam trinta minutos, saí de casa e fui em direção à casa dele, que ficava a uns quinze minutos da minha.

Seria lá porque ele não tinha dinheiro para alugar outro lugar mais confortável, mas me garantiu que ninguém nos incomodaria.

Ao chegar, toquei a campainha, esperei um momento e escutei o som de passos vindo em minha direção. Quando a porta se abriu, eu estava de cabeça baixa, sentindo a timidez que eu tanto temia sentir por estar ali pela primeira vez. Percebi que ele já estava à minha frente e me disse: “Olá...”.

Tomei coragem e fui elevando os meus olhos bem devagar, olhando para ele a partir dos pés e conferindo em minha memória se as minhas expectativas se confirmariam. Ele não era tão alto e nem tinha os olhos verdes, mas era muito bonito. Pedi para que eu entrasse. Eu estava tão trêmula que parecia prestes a desmaiar. Sentei em uma cadeira enquanto ele conversava comigo para que nos conhecêssemos melhor. Depois de alguns minutos de conversa, eu já estava mais calma.

Ele, então, me chamou para entrarmos numa outra salinha e pediu para que eu me sentasse. Depois, deu algumas orientações básicas e me mostrou como fazer. Enquanto isso, eu olhava fascinada o modo como ele fazia tudo tão suavemente.

De repente, ele se sentou ao meu lado e pediu para que eu tocasse suavemente, da mesma forma como ele havia feito. Nesse momento, minhas mãos suavam frio, meu coração batia acelerado, mas tomei coragem e toquei: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó! No mesmo dia, aprendi a tocar a “escala de dó maior”. Meu professor me elogiou muito e disse que eu aprenderia muito rápido.

Dito e feito: depois de cinco meses, meu pai teve que comprar um órgão eletrônico para mim. Já não dava mais para treinar as músicas no tecladinho de brinquedo.

Nesta versão, as qualidades discursivas aparecem bem evidenciadas no texto. A qualidade unidade temática constrói-se em torno do gosto musical da escrevente, aliás, tema recuperado da primeira versão



do texto, em que havia várias questões sendo abordadas, entre elas, a relação com o instrumento musical órgão. Essa escolha foi certamente uma atitude responsiva da escrevente às correções efetuadas pela docente disciplina, que a orientou a escolher apenas uma questão central para se apresentar, preferencialmente, aquela de que mais gostasse, conforme orientações de Guedes (2009). É possível perceber, já no título (*O primeiro toque*) da sexta versão, a unidade temática se construindo. A “amarração” temática entre o título e o restante da narrativa se firma ao final do texto, quando o leitor “descobre” que o “primeiro toque” se deu no instrumento musical. A estratégia utilizada por E1 para desenvolver o questionamento no texto, isto é, deixá-lo interessante e problemático aos olhos do leitor, envolve a ambiguidade e o suspense: o leitor é direcionado a pensar que o primeiro toque esteja relacionado a uma relação entre um rapaz e uma moça, e não uma relação entre uma moça e um instrumento musical; cria-se, assim, um clima de expectativa sobre o que acontecerá entre a moça e o rapaz. Além disso, o recurso da quebra de expectativa no penúltimo parágrafo, momento em que a personagem toca a escala de dó maior, desconstrói a ambiguidade, gerando um efeito cômico no leitor.

Em relação à qualidade objetividade, fica evidente que E1 oferece a quantidade suficiente de informação para que o leitor consiga tirar suas conclusões a partir dos dados mostrados. As informações estão organizadas devidamente, sem haver antecipações que prejudiquem o encadeamento do texto, sem deixar que o leitor se perca na narrativa, ficando com dúvidas ou criando objeções. A concretude também se destaca. Há vários momentos em que E1 faz a “descrição miúda” para que



o leitor consiga visualizar as cenas e reconstruir os sentidos pretendidos. Um exemplo disso é o seguinte trecho do texto: “[...] *toquei a campainha, esperei um momento e escutei o som de passos vindo em minha direção. Quando a porta se abriu, eu estava de cabeça baixa, sentindo a timidez que eu tanto temia sentir por estar ali pela primeira vez. Percebi que ele já estava à minha frente e me disse: “Olá...”. Tomei coragem e fui elevando os meus olhos bem devagar, olhando para ele a partir dos pés e conferindo em minha memória se as minhas expectativas se confirmariam. Ele não era tão alto e nem tinha os olhos verdes, mas era muito bonito*”.

Após esta sucinta análise nas versões de E1, utilizando como critério as qualidades discursivas, que orientam todo o processo de escrita e reescrita na disciplina Escrita e Ensino, acreditamos ter demonstrado como é possível reconstruir a discursividade dos estudantes. De uma “redação escolar” desinteressante (1ª versão de E1) construiu-se um “texto” atrativo ao leitor.

No próximo item, buscamos estabelecer como a noção de reconstrução da discursividade, por meio das qualidades discursivas, coloca em evidência a concepção de linguagem defendida por Culioli.

3 A compreensão culioliana de linguagem e as qualidades discursivas no ensino da escrita: algumas considerações finais

Ao articular a compreensão culioliana da linguagem e a noção de reconstrução da discursividade, podemos destacar que a escrita e a reescrita são um constante e intenso processo de representação,



referenciação e regulação entre escritor-leitor (escrevente-professor/escrevente-potenciais leitores). Em outros termos, nos atos de escrever e reescrever, buscando-se a compreensão, a significação é construída e reconstruída por meio da produção e reconhecimento de formas linguísticas.

A produção de formas inicia-se no momento em que o escrevente marca linguisticamente suas representações por meio do léxico e da sintaxe de sua língua em concordância com sua experiência individual. O reconhecimento de formas dá-se quando o leitor se depara com as formas linguísticas agenciadas e as investe de significado. Trata-se do processo de referenciação, momento em que o nível 1 (noções) e o nível 2 (marcas linguísticas) são relacionados, isto é, as representações mentais são marcadas linguisticamente pelo escrevente. No caso do leitor, a referenciação se dá no sentido inverso: este tem acesso às marcas linguísticas e procura, nas suas representações mentais, reconstruir os sentidos atribuídos. Nessa via de mão dupla, não há garantia de sucesso na interlocução. O mal-entendido pode acontecer, tendo em vista que a linguagem é aqui concebida como fundamentalmente ambígua e indeterminada, passível de uma estabilização apenas temporária, momento em que a interlocução é bem-sucedida.

As qualidades discursivas permitem ao escrevente um maior controle sobre a atividade de linguagem, à medida que promovem a interlocução à distância, condição fundamental para uma concepção dialógica de texto. Instaurado o texto como espaço de diálogo, o



escrevente terá em vista a adequação do seu discurso ao leitor, ou seja, buscará regular suas representações de acordo com o que pensa a respeito das representações do outro.

No processo de escrita e reescrita orientado pelo professor – o leitor mais imediato do texto – as correções são fundamentais para apontar aos escreventes os pontos frágeis de seu texto, momentos em que a atividade de referenciação encontra-se problemática, gerando problemas na compreensão. Na correção, a partir do diálogo (direcionado pelas qualidades discursivas) que se trava entre o professor-leitor e o escrevente, este último pode reiniciar as atividades de referenciação e regulação, buscando atingir a compreensão.

Cabe observar que quando falta unidade temática em um texto, mostra-se a dificuldade do escrevente em *propor um diálogo*, representando, referenciando e regulando aquilo que quer dizer ao leitor. A ausência de questionamento, por sua vez, denuncia uma dificuldade em *manter o diálogo*, prendendo a atenção do leitor. A objetividade prejudicada não permite ao leitor reconstruir os sentidos atribuídos ao texto: o reconhecimento das formas falha. A falta de concretude desestabiliza a significação, o que dificulta a reconstrução, por parte do leitor, da significação pretendida pelo escritor.

A partir do exposto, torna-se essencial que, no ensino da escrita, o professor tenha clareza da concepção de linguagem que subjaz a esse processo e dos aspectos discursivos que podem direcionar e imprimir maior qualidade aos textos dos escreventes.



Referências

- BIASOTTO, M.; CONCEIÇÃO, R. I. S. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. **Raído**, Dourados, MS, v.9 , n.18, jan./jun. 2015.
- CONCEIÇÃO R.I.S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 3, n. 2, p.109-133, 2000.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Opérations et représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.
- _____. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Opérations et représentations. Tome 2. Paris: Ophrys, 1999a.
- _____. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Domaine notionnel. Tome 3. Paris: Ophrys, 1999b.
- _____. **Variations sur la linguistique**: Entretiens avec Frédéric Fau. Paris, Klincksieck, 2002.
- FRANCKEL. J-J. Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. In: **Langage**, v.32, n° 129, 1998. p.52-63.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**. O ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ZAVAGLIA, A. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2010.