

Da atividade epilinguística à metalinguística: uma perspectiva operatória no ensino de língua portuguesa

From epilinguistic activity to metalinguistic activity: a processual approach to Portuguese Language teaching

Marília Blundi Onofre¹
Universidade Federal de São Carlos

Stéfano Grizzo Onofre²
Instituto Federal de Mato Grosso

♦ **RESUMO:** A pesquisa versa sobre a criatividade no processo de ensino e aprendizagem de produção textual sob o escopo da Teoria das Operações Enunciativas. O modelo enunciativo em questão postula que a linguagem é concebida como uma atividade constitutiva. Para sustentar a relevância de tal hipótese de trabalho, é apresentada a análise de uma ocorrência linguística, recortada de um corpus de tese de doutorado, que desafia as classificações em relação à instanciação da temporalidade. Diante disso, sustenta-se que a atividade discursiva em si mesma é criativa e, muitas vezes, pouco visível em modelos cuja concepção de linguagem é estática. Dessarte, concluiu-se que o conceito de criatividade não remete apenas ao ápice de um processo de linguagem, mas também aos rastros da atividade epilinguística subjacentes ao produto textual dos sujeitos enunciadore.

♦ **PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; Enunciação; Criatividade; Tempo; Atividade Epilinguística.

♦ **ABSTRACT:** This research approaches, by the means of the Theory of Enunciative and Predicative Operations, the theme of creativity in the process of teaching and learning argumentative essays. The enunciative model postulates that language is a constitutive activity. To argue in favor of the selected approach, the paper aims to discuss, through one representative example, how traditional tense and time classifications can be challenged. Therefore, the discussion concluded that creativity in essays is more than the apex of the language process, it's also responsible for leaving traces of the utterer's epilinguistic activity.

♦ **KEYWORDS:** Language; Enunciation; Creativity; Time; Epilinguistic Activity.

A Teoria das Operações Enunciativas, TOE, cuja autoria remete-nos a Antoine Culioli (1976, 1985, 1990, 1999a, 1999b), caracteriza-se por ser um modelo que leva em conta o processo gerador da atividade de linguagem desenvolvida por sujeitos em interação, nesse sentido, adotar tal modelo nas práticas de ensino-aprendizagem de língua significa conceber a linguagem como atividade humana constitutiva de significação resultante de configurações linguísticas que se fazem por meio das línguas naturais. Considera-se que todo processo de construção de significação sustenta-se por relações psicossociológicas mediadas por fatores físico-culturais. Tem-se, pois, em causa a relação linguístico-cognitiva, à medida que os sujeitos experienciam processos

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Professora Associada do Departamento de Letras, da área de Linguística, na Universidade Federal de São Carlos.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Professor do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT – Alta Floresta.

de significação como enunciadores (enunciador/enunciatório) e é nesse contexto que compreendemos os processos de autoria, de criatividade, momento em que as enunciações se formalizam, aproximando-se mais ou menos dos modelos já estabilizados.

Uma primeira questão a se considerar é o fato de que essa abordagem confronta-se com os modelos que concebem a linguagem sob a perspectiva comunicativa, posição que muito se difundiu no ensino. Segundo Franchi (2002)

[...] entende-se, nessa tendência, que os princípios universais da linguagem somente se isolam e compreendem satisfatoriamente em referência à noção de “comunicação”, básica na definição de diferentes funções da linguagem. Esta se situa em relação a seu uso social, aberta aos fatores que a condicionam e determinam na interação dos interlocutores, em suas relações com o mundo e a cultura. Tal assunção básica forma o tom de fundo a diversas correntes linguísticas. Corresponde-lhes uma filosofia da linguagem, embora a diferença de propósitos, de métodos, conduza em cada caso a desenvolvimentos teóricos divergentes. (FRANCHI, 2002, p. 40)

Essa perspectiva da funcionalidade ganhou grande representatividade no ensino, em um movimento paralelo à relevância dada ao trabalho com o texto na sala de aula, desde que se definiu que o ensino de língua tem por objetivo preparar o aluno para ter domínio da língua, tanto na modalidade oral como escrita, nas mais diferentes situações discursivas. Dentre as correntes linguísticas que passaram a figurar nas propostas didáticas, podemos citar as contribuições da Linguística Textual, com base nos princípios de textualidade, de coerência e coesão textual; da Sociolinguística, por meio do reconhecimento das variantes linguísticas; da Teoria da Comunicação, acerca dos fatores e funções da linguagem, bem como dos mecanismos enunciativos expressos pelos embreadores (shifters); da Semântica e Pragmática, sobre processos sinonímicos, sobre ambiguidade, implicatura, inferência, pressuposição, sobre os contextos de produção discursiva; da Teoria dos Atos de Fala, a partir dos quais se diferenciam enunciados de dizer, mais ou menos subjetivos; e dos Estudos Discursivos, em especial, sobre os Gêneros Discursivos, que passaram a ser os norteadores das reflexões linguísticas desenvolvidas no ensino.

Todas essas vertentes, a que chamamos comunicativas, têm influenciado as práticas didáticas como referenciais a serem consideradas, ou aplicadas, nos processos de produção e interpretação de texto, em geral, apresentadas como instrumentais para se atingir o ideal de um leitor ou produtor de texto. Fazem-se recortes dos modelos linguísticos e não se polemiza sobre questões teórico-metodológicas cujas fundamentações são divergentes, e até mesmo contraditórias. Até que ponto essa “colcha de retalhos” é problemática, não se discute no ensino. Parece-nos que o importante, nessa ótica, é oferecer ao aluno uma variedade de recursos linguísticos, apresentados a ele por meio de textos considerados exemplares, tendo em vista levá-lo a aproximar-se desse lugar exemplar. Podemos observar que os conceitos de autoria e de criatividade, nesse contexto, coincidem com o lugar da idealização, por meio do domínio linguístico que possibilita que se assumam lugares discursivos convergentes, no caso da autoria, e divergentes, no caso da criatividade. Consideramos que as atividades modelares contribuem para o desenvolvimento da criatividade linguística em uma via de mão única. Há um outro lado a ser considerado, que é o trabalho com a criatividade concebida não somente como resultante de processos geniais, cujos produtos são reconhecidos pela academia, mas no sentido que foi descrito em Franchi (2002), e retomado por Rezende (2008). Segundo Rezende,

o que defende Carlos Franchi (...) é que criatividade como arte é o ápice, o ponto flagrante, do processo básico de apropriação; é o ápice de um grande conhecimento de si próprio e do outro. Desse modo, a apropriação seria a assunção por um sujeito do cenário de origem de sua produção, no nosso caso específico, produção verbal, oral e escrita. Apropriação é o que os estudiosos em produção de texto chamam de autoria. Desse modo, quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência. Há apenas uma questão de grau entre a apropriação e a criatividade, dita artística. As polarizações entre o estável, aquilo que já está construído, e o instável, aquilo que está em construção, impedem a visibilidade do processo que sustenta um e outro, ora desestabilizando, ora estabilizando. E se há um espaço no qual essa distinção é irrelevante é o pedagógico. É por meio da indistinção que conseguimos trabalhar a variação radical de experiências e de expressões, quer dizer, as distinções. Ou, em outras palavras, será preciso apostar na indeterminação da linguagem para melhor entender o que é a determinação. (REZENDE, 2008: 101)

A autora afirma que a visão instrumental que se propagou no ensino de língua, pautou-se pelas idealizações a serem alcançadas no ensino, como se todos aprendessem para os mesmos objetivos. A pesquisadora considera que o ensino tem de trabalhar de modo que o “para que se aprende o que se aprende” deveria poder ser respondido pelos alunos e professores, tendo em vista que não se pode supor o mesmo projeto de vida para todos.

Essa perspectiva de ensino, defendida por Rezende e por Franchi³, fundamenta-se em uma teoria da linguagem que não se centra nos aspectos sociais da linguagem, mas nos aspectos construtivos da atividade de linguagem, conforme os pressupostos da TOE.

Franchi faz o seguinte questionamento: *“Em termos mais adequados à perspectiva em que nos devemos situar agora: como se hão de representar em uma linguagem formalizada os elementos e relações que, nas expressões, são relevantes para a significação?”*

E responde por meio da seguinte hipótese:

Uma primeira forma de ensaiar a resolução desse problema está em partir da hipótese de que, sob a aparente irregularidade e multiplicidade dos fatos idiomáticos, subsistem sempre certos esquemas de construção que se podem abstrair das expressões elas mesmas. (FRANCHI, 2002, p. 46)

A hipótese levantada por Franchi (2002) encontra-se, podemos dizer, indiretamente, na articulação proposta por Culioli (1999) entre a invariância e as variantes linguísticas processo a partir do qual pretendemos responder as seguintes questões:

³ Carlos Franchi foi responsável por introduzir, no Brasil, o conceito de atividade epilinguística, apresentando-o, no final dos anos 80, em um material pedagógico denominado “Criatividade e Gramática”, distribuído para a rede estadual de ensino de São Paulo. As discussões que apresenta neste material fundamentam-se, em parte, em Culioli.



Como trabalhar com ocorrências linguísticas presentes nas produções de textos de alunos, que apresentam instanciações deslocadas quer de pessoa, de espaço ou de tempo, e que não se resolvem pela exposição de modelos exemplares?

Como o professor pode contribuir com o aluno, como recomendam as propostas curriculares, levando-o, por meio da sua produção, a desenvolver movimentos linguístico-cognitivos?

A questão que trazemos aqui diz respeito ao fato de que ao trabalhar com modelos ideais não se consideram marcas que possam surgir nos textos dos alunos e que ficam na emergência do dizer. Tais marcas seriam, a nosso ver, as pistas, ou inferências a serem referenciais para o trabalho do professor, à medida que o exercício de produção de texto proposto no ensino objetiva o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Pensamos que o trabalho com a produção de texto não deva ser somente exemplar, mas que deva poder identificar pontos no texto, seja na produção seja na interpretação, a serem trabalhados pelo professor-aluno visando ao refinamento linguístico-cognitivo.

No excerto apresentado abaixo, identificamos duas ocorrências, sobre as quais desenvolveremos as análises que traduzem os deslocamentos aos quais nos referimos acima:

Hoje em dia, no nosso país, a saúde está sendo deixada de lado, pelos governantes desse país. **Só escutam os promessas em épocas de eleições, e não vimos benefícios nenhum ao longo do ano. Porém em certos lugares ainda temos ações preventivas, nesse assunto entramos em outro problema que é a dificuldade que os estados encontraram ao lançarem ações preventivas.**

(Excerto de redação de vestibulando, parte do corpus de doutorado, acessível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9219>)

Dado o excerto acima, podemos reconhecer nele a instauração de dois eixos espaço-temporais, descritos a seguir, nas sequências apresentadas em (1) e (2):

1. Em (1), o espaço-temporal referenciado não se discretiza, não se singulariza, à medida que esse espaço não está quantificado, e está qualificado em um continuum, um traço denso, dado pelas marcas:

Hoje em dia < Noção Temporal < Presente Contínuo

< Em um espaço de tempo, contínuo, concomitante ao tempo da enunciação;

A saúde **está sendo deixada** de lado

< Noção Temporal < Presente Contínuo

< Em um espaço de tempo, contínuo, concomitante ao tempo da enunciação < algo está ocorrendo;

Só escutam promessas em épocas de eleições

< Noção Temporal < Presente Contínuo

< Há promessas < sempre que ocorrem eleições;

<Escutamos somente promessas <Escutamos senão promessas < sempre em época de eleições

< Em um espaço de tempo, contínuo, concomitante à época de eleição <sempre que há eleições <quando escutamos promessas;

Em certos lugares **temos** ações preventivas < **temos** ações preventivas

< **Noção Temporal** < **Presente Contínuo**

< Em um espaço de tempo, contínuo, concomitante ao tempo em que a saúde está sendo deixada de lado < ocorrem ações preventivas < em certos lugares;

2. Em (2), o espaço-temporal referenciado discretiza-se, à medida que esse espaço está quantificado e qualificado, singularizando o processo descrito, dado pelas marcas:

[...] não **vimos** benefícios nenhum ao longo do ano < **Noção Temporal** < **Passado Perfectivo**

< Em um espaço de tempo passado < não **vimos** benefícios nenhum ao longo do ano

< *de um determinado ano* < *quando algo ocorreu*

Nesse assunto **entramos** em outro problema < **Agora** < **Quando falamos** de ações preventivas **entramos** em outro problema < **Noção Temporal** < **Presente Pontual**

< Em um espaço de tempo presente, concomitante ao tempo da enunciação, quando, ao falar de ações preventivas, entramos em outro problema;

Outro problema < que é a dificuldade que os estados **encontraram** ao lançarem ações preventivas < **Noção Temporal** < **Passado Perfectivo**

< Em um espaço de tempo passado < **houve a dificuldade** < a dificuldade que os estados **encontraram** < quando lançaram ações preventivas

Sob as lentes da TOPE: um modelo operatório no ensino de língua

A Teoria das Operações Enunciativas chama a atenção para as articulações entre campos que, em geral, são apresentados em oposição, a começar pelos conceitos de linguagem e línguas naturais, lugares em se manifestam, respectivamente, a subjetividade e a objetividade, e, por sua vez, a produção de texto e a gramática. Propondo uma gramática geradora, essa teoria volta-se para os processos linguagísticos responsáveis pela constituição da significação, e que são geradores das possíveis estabilizações enunciativas e discursivas. Para desenvolver sua proposta teórico-metodológica, a TOE considera as relações de ordem psicossociológicas, estabelecendo uma relação entre as atividades de linguagem espontâneas, produzidas por interlocutores em interação, e atividades de linguagem programadas pelos analistas, e assim, relacionando aspectos empíricos e formais. Ao observar esse movimento, o modelo trabalha com uma noção de variação experiencial e linguística, não prevista ou estabilizada, interessante para ser explorada no processo de ensino-aprendizagem de língua. É essa variação que, acreditamos, pode ser responsável por desenvolver os processos criativos, quer positivos quer negativos, entendidos aqui como processos de apropriação do dizer. Tal noção de apropriação, que se identifica à de criatividade, tem

a ver com o modo de construção de significação, pelo qual o sujeito traduz e se traduz, aproximando-se mais ou menos dos modelos estabilizados sociodiscursivamente.

Nessa perspectiva, Culioli (1990) fala de três níveis de operações de linguagem, cuja dinâmica se explica pela noção de invariância linguística, que corresponde ao próprio conceito de linguagem, entendida como atividade humana de construção de significação. Esse princípio de invariância funciona como lugar gerador das variantes linguísticas, intralinguísticas e interlinguísticas, desencadeador das relações primitivas, de caráter semântico, e ponto de partida para o processo dialógico. Culioli define esse processo embrionário como atividade epilinguística, que vem a ser uma atividade linguística não-consciente, correspondente ao primeiro nível de operação de linguagem, onde se dão as representações mentais dos indivíduos. Por ser de ordem mental, esse nível não é acessível ao analista que somente pode intuí-lo por meio das marcas presentes na manifestação linguística. Esse nível da manifestação linguística é considerado pelo autor como o segundo nível de operação de linguagem, lugar das representações linguísticas, que traduzem, então, operações experienciais resultantes de fatores físico-culturais. A relação entre esses dois níveis, o mental e o linguístico, é mediado pela regulação intersubjetiva, o que significa que esse processo é dialógico, gerado em situações de enunciação. Esses níveis apontados pelo autor, que se dividem somente por uma questão de apresentação metodológica, correspondem a operações de linguagem de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica, que ocorrem concomitantemente na atividade de linguagem, e que se identificam, respectivamente, como operações de representação mental, referência linguística e regulação intersubjetiva.

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem de língua, sustentados nas fundamentações da TOPE, assumimos a posição tanto de enunciador como de analista, o que significa desenvolver uma atividade metalinguística, que consiste em observar e formalizar as articulações entre as atividades epilinguísticas e linguísticas, sobre as quais discorreremos acima. Essa articulação torna-se o objeto de análise entre professor-aluno, que atuam, simultaneamente, como tradutores, leitores e autores. E essa articulação será, ainda, objeto de observação do linguista, que também atuará nesses papéis.

Essas diretrizes que assumimos caracterizam-se por ser uma atividade metalinguística sobre outra atividade, também, metalinguística. São vários processos de leitura, ou tradução, em dependência, dado que envolvem analistas, sejam eles, linguista-professor-aluno, pondo em exercício relações empírico-formais. Em resumo, o linguista como tal exerce sua função de tradutor-leitor-autor, e desse lugar, ao mesmo tempo, intuitivo e experiencial, ele formaliza suas observações ou traduções sobre as atividades de linguagem do professor-aluno.

Como meio de formalizar o paralelo que se estabelece entre as atividades epilinguística e linguística, por meio da atividade metalinguística, a TOE propõe a relação entre glosas e famílias parafrásticas. Ambas, em espelhamento, referem-se ao conjunto de possibilidades de formulação do processo de enunciação. Culioli (1999) afirma que “Lorsque le sujet énonciateur se fait (à sa manière) linguiste, il produit des gloses. Lorsque le linguiste se fait sujet énonciateur, Il construit des familles paraphrastiques, c’est-à-dire, des classes d’équivalences (...)” (CULIOLI, 1999, p. 74).

Segundo Culioli (1999b), o trabalho com as glosas/famílias parafrásticas é um modo de tornar visível o que não estava acessível à observação. Trata-se de um exercício de proliferação das formas instanciadas que se faz na relação entre as variantes linguísticas e suas respectivas invariantes. Para tanto, não se separam questões

lexicais, gramaticais e enunciativas, e uma enunciação será observada a partir da instanciação de noções em relação, que se instauram a partir das marcas de:

- Qualificação-Quantificação: responsáveis pelos movimentos de determinação ou indeterminação nocional;
- Causalidade-Transitividade: que se referem ao trânsito entre os argumentos de uma predicação, marcando mais ou menos a afetação entre eles;
- Modalização: que se caracterizam quer pela asserção (afirmativa, negativa ou dúvida), quer pela possibilidade, pela apreciação ou pela ênfase;
- Tempo-Aspectualização e Espacialidade: que dizem respeito às localizações de tempo, de intervalo de tempo e de espaço, instanciadas em relação ao Eu, Aqui, Agora da enunciação.

Da conjunção de algumas dessas marcas, configuram-se os funcionamentos enunciativos, característicos das predicções, que se definem como:

- Discretos: esses se particularizam; se individualizam, por meio de marcas que indicam a quantificação, e, como tais, se deixam contar quer como nomes (um **leão** < o leão determinado a que o enunciador se refere), como ações (Já fiz o meu **caminhar** / **a minha caminhada** < A caminhada determinada que fiz) ou como processos (A **chuva** / O **chover** da madrugada **fez estragos** < A chuva ocorrida na madrugada / O **chover** ocorrido na madrugada fez estragos);
- Densos: diferentemente dos discretos, esses não se deixam particularizar ou quantificar à medida que se definem como uma classe que tem a propriedade X. e são marcados pela qualificação, quer veiculados pelos nomes (**um leão** é sempre um leão < **Um leão, qualquer que seja**, tem as propriedades de ser leão, ações (**Caminhar** faz bem à saúde < **Todo caminhar** faz bem à saúde), ou processos (
- Compactos: tais funcionamentos caracterizam-se por uma predicação que se constrói por meio de atribuições da propriedade evocada pela noção a um suporte. Percebemos essa atribuição, por exemplo, nos empregos de predicativos, tais como: *Pedro é obediente, A obediência de Pedro*. Tais construções não marcam instancicações que se efetivam no espaço-tempo. Elas constroem, sobretudo, uma representação na qual se atribui uma propriedade a algo ou alguém.

Esse referencial teórico apresentado acima coloca-nos como sujeitos autores-produtores-tradutores, uma vez que nos permite operar entre as atividades epilinguística-linguística e metalinguística, tal como exemplificamos abaixo. Para tanto, consideramos um exemplo extraído de uma produção de texto de aluno de ensino médio, que compõe nosso corpus de pesquisa.

No exemplo dado abaixo, observaremos os mecanismos enunciativos a serem trabalhados com os alunos à medida que a ocorrência selecionada envolve um Deslocamento Espaço-Temporal-Aspectual:

Hoje em dia, no nosso país, a saúde está sendo deixada de lado, pelos governantes desse país. Só escutamos promeças em épocas de eleições, e não **vimos** benefícios nenhum ao longo do ano. Porém em certos lugares ainda temos ações preventivas, nesse assunto entramos em outro problema que é a

dificuldade que os estados **encontraram** ao lançarem ações preventivas. (Excerto de redação de vestibulando, parte do corpus de doutorado, acessível em XXX)

Na ocorrência apresentada abaixo, em I, ressaltamos uma confluência de funcionamentos enunciativos à medida que identificamos, no texto do aluno, dois eixos espaço-temporais distintos e em conflito. Um, no presente contínuo, que é predominante no texto, que identificamos como Sit 1 (Situação Enunciativa 1 > Hoje em Dia); e outro, no pretérito perfeito, que identificamos como Sit2 (Quando houve a eleição), que é responsável por gerar um deslocamento espaço-temporal em relação ao tempo instaurado pela Sit1, tal como exemplificamos abaixo em:

I. Sit 1 = Presente Contínuo <Hoje em dia> < Sit 2 = Pretérito Perfeito <Quando houve a eleição>

<Só escutamos promessas em épocas de eleição < e não vimos nenhum benefício ao longo do ano

Se considerarmos a coesão temporal esperada a partir da instauração de **Sit 1, Hoje em dia**, teríamos, então, a relação que indicamos abaixo, em A, como **Sit 1 < Sit1'**:

A. Sit 1 = Presente Contínuo <Hoje em dia> < Sit 1' = Presente Contínuo <Hoje em dia>

<Só escutamos promessas em épocas de eleição < e não vemos nenhum benefício ao longo do ano>

E ainda, se considerarmos o espaço-temporal dado em **Sit 2, Pretérito Perfeito**, a coesão temporal esperada seria, então, a relação que indicamos abaixo, em B, como **Sit 2 < Sit 2'**:

B. Sit 2 = Passado Perfeito <Quando houve a eleição X> < Sit 2' = Pass. Perfeito <Quando houve a eleição X>

< Só escutamos promessas na época da eleição < e não vimos nenhum benefício ao longo do ano>,

No mesmo excerto, podemos identificar, ainda, outro deslocamento da mesma natureza espaço-temporal, dada em **II**, que possibilita duas leituras, tais como dadas abaixo em A e B:

II.
Sit 1 = Presente Contínuo < Hoje em dia < Sit3 = Infinitivo # Sit 2 = Pretérito Perfeito < Quando houve a eleição>

Hoje em dia <Ao lançarem ações preventivas # os estados encontraram dificuldade>

Se considerarmos a coesão temporal esperada a partir da instauração de **Sit 1, Hoje em dia**, teríamos, então, a relação que indicamos abaixo, em A, como **Sit 1 < Sit 1'**:

A. **Sit 1 = Presente Contínuo** <Hoje em dia>
 <a dificuldade que os estados encontram que se lê

< Sit 1' = Infinitivo Pessoal <Hoje em dia>
 <ao lançarem ações preventivas>, em

<Sempre quando lançam ações preventivas < os estados encontram dificuldade>

E ainda, se considerarmos o espaço-temporal dado em **Sit 2, Pretérito Perfeito**, a coesão temporal esperada seria, então, a relação que indicamos abaixo, em B, como **Sit 2 < Sit 2'**:

A. **Sit 2 = Pretérito Perfeito** <Quando houve a eleição X>

< Sit 2' = Pass. Perfeito <Quando houve a eleição X>

<Ao lançarem ações preventivas < os estados encontraram dificuldade> em que se lê:

<Quando lançaram ações preventivas < os estados encontraram dificuldade>

La difficulté que les états ont trouvée (vécue) en proposant des actions preventives...

A partir das análises desenvolvidas levantamos a seguinte hipótese:

Tais ocorrências explicitariam a própria atividade epilinguística desenvolvida pelos sujeitos que, para compreender a generalização de um processo, compreende-o por meio de sua particularização, ou vice-versa, em uma relação de complementaridade.

Por exemplo, uma dada generalização como a encontrada na seguinte ocorrência <**Temos promessas em eleições**>, resulta, podemos dizer, de uma sequência de discretizações desse mesmo fato, que já se repetira em determinados tempos e espaços, levando a generalizar-se, tal como:

- a) <Tivemos uma promessa X em uma eleição Y> e <não vimos benefícios>,
- b) <Tivemos uma promessa Y em uma eleição Z> e <não vimos benefícios>,
- c) <Tivemos uma promessa Z em uma eleição W> > e <não vimos benefícios>, logo
- d) <Temos promessas em eleições> e <não vemos benefícios>.

Tais ocorrências têm como invariante a relação:

<Haver promessas> não faz que <ver benefícios>

O fato a que nos referimos como deslocamento ocorre pela conjunção, em um mesmo enunciado, de traços espaço-temporais de generalização e de discretização,



como se o aluno recuperasse em seu texto parciais dos movimentos em extensão (qualificação) e intensão (quantificação) que marcam a sua construção dialógica, tal como exemplificamos abaixo:

Generalização < **Temos promessas em eleições** > e < **não vimos benefícios** >

< **Temos promessas em eleições e não vemos benefícios** > = **Generalização**

< **Tivemos uma promessa X em uma eleição Y e não vimos benefícios** > = **Discretização**

O trabalho de análise desenvolvido a partir das ocorrências selecionadas constituiu-se pela relação entre as atividades epilinguística, linguística e metalinguística, tendo em vista que atuamos como analista, professor, aluno, assumindo o lugar dos enunciadores em questão. Tais atividades levaram-nos às seguintes operações:

Atividade Epilinguística = explicitaram-se as operações com as noções de discretização e generalização;

Atividade Linguística = explicitaram-se as operações com as marcas linguísticas presentes nas construções enunciativas, pelas quais se veiculam as noções de discretização e generalização;

Atividade Metalinguística = explicitaram-se as operações pelas quais se aplicam os conceitos teóricos que sustentam nossas análises, tais como as determinações de quantificação-qualificação, entre outras.

Essa exemplificação objetiva mostrar o modo como o modelo a que recorremos concebe a articulação entre a linguagem e as formas linguísticas. O interesse não é estabelecer protótipos, mas sensibilizar o enunciadador (autor-leitor-aluno) para que observe modulações léxico-gramaticais discursivas, quer alinhando-se mais ou menos com as estabilidades linguísticas. É essa variação que, acreditamos, pode ser responsável por desenvolver os processos criativos, quer positivos quer negativos, e, por sua vez, os processos de autoria. Tais noções, de criatividade, de autoria, têm a ver com o modo de construção de significação, pelo qual o sujeito traduz e se traduz, aproximando-se mais ou menos dos modelos estabilizados sociodiscursivamente. Esse modo operatório de construção gramatical-textual força o enunciadador-aluno a pensar em contextos variáveis, característicos de gêneros discursivos variáveis, e, dessa forma, contribui para o desenvolvimento de sua competência discursiva, tal como pretende o ensino de língua sob a perspectiva construtivista.

Considerações Finais

Discutimos, nesse artigo, a relação entre gramática e texto, observando que essa temática é abordada sob diferentes aspectos, fruto das diferentes concepções de linguagem e língua que circulam pela academia. Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de língua, que tem como objetivo o desenvolvimento da competência discursiva, ressaltamos a possibilidade de se aplicarem os princípios construtivistas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas -TOPE - ao ensino de língua. O trabalho metodológico com as atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas,

põe em articulação gramática e texto, por meio da construção de famílias parafrásticas, em um processo pelo qual os analistas, professor – aluno, dialogam com as marcas léxico-gramaticais discursivas retomando ou reorganizando os possíveis domínios nocionais em foco. Julgamos que seja nesse movimento que o enunciador consiga desenvolver-se como sujeito, refinando seus processos linguístico-cognitivos. Finalizamos nossas reflexões reafirmando a relevância de se trabalhar no ensino de língua a articulação entre gramática e texto, por meio dos pressupostos construtivistas da TOPE. Para tanto, citamos Rezende (2008):

(...) trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz. A atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico. (REZENDE, 2008: 96)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: operations et representations**. Paris: Ophrys, v.1, 1990.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, v.2, 1999a.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. Paris: Ophrys, v.3, 1999b.

CULIOLI, A. 2002. **Variations sur la linguistique**. Paris: Klincksieck.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista do Gel*, n. especial, pp. 37-74, 2002.

ONOFRE, G. **A atividade de linguagem nos deslocamentos enunciativos temporais**. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Acessível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9219>

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, pp. 95-108, 2008.

Recebido em junho de 2022.
Aprovado em agosto de 2022.

Como citar este trabalho:

ONOFRE, M. B.; ONOFRE, S. G. A. dos. Da atividade epilinguística à metalinguística: uma perspectiva operatória no ensino de língua portuguesa. **Traços de Linguagem**. v. 5, n. 2, p. 9-19, 2021.
