

Atividade de linguagem: a produção de texto como exercício de regulação intersubjetiva

(Language activity: the text production as practice of intersubjective regulation)

Marilia Blundi Onofre¹

¹Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

blundi@uol.com.br

Abstract: The present discussion is focused upon reflections of Rezende (2010) about language learning and teaching. The contribution of Rezende takes as theoretical framework the Theory of Predicative and Enunciative Operations proposed by Antoine Culioli (1999), which is based on operations of mental representation, referential processes and regulation. We see from this angle and analyze the problem with establishing the limit between what has been considered an error and creativity when we leave the scope of idealized models. We intend to discuss the importance of considering a practice of intersubjective regulation in the process of language learning and teaching text production.

Keywords: text production; language activity.

Resumo: As discussões aqui propostas fundamentam-se pelas reflexões de Rezende (2010) sobre o processo de ensino de língua a partir da sua leitura de Antoine Culioli (1999). A contribuição de Rezende para se pensar tal processo faz-se pelos princípios sustentados pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), segundo os quais a atividade de linguagem constitui-se por meio das operações de representação mental, referência linguística e regulação intersubjetiva. Nesse contexto observamos a dificuldade de se estabelecer o limite entre o que se entende por erro e por criatividade quando saímos do âmbito dos modelos idealizados. Pretendemos mostrar a importância de se considerar, no processo de ensino-aprendizagem de língua, a produção de texto como uma prática de regulação intersubjetiva.

Palavras-chave: produção de texto; atividade de linguagem.

Considerações iniciais

Toda pesquisa que tem a linguagem como objeto de estudo, e pretende abordá-la em sua plenitude, assume os desafios de responder aos vários domínios próprios da sua natureza; como a definiu Saussure (1988), a linguagem é heteróclita, multiforme e atravessada por diferentes domínios. Imbricam-se, então, nesse cenário, a filosofia, a psicologia, a sociologia, entre outras ciências, bem como suas vertentes. E a complexidade desse estudo aumenta quando se objetiva pensar sobre a atividade de linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Agora, não é suficiente observar produtos linguísticos e reconhecer neles vestígios ou traços psicológicos, sociológicos etc., e a partir daí identificar tendências comportamentais ou sociais, pelas médias de ocorrências encontradas, que acabam por definir discursos tipificados. É o que ocorre, por exemplo, quando se definem e identificam gêneros discursivos, considerando-se sua estrutura linguística, seu meio de divulgação, sua relação com uma dada função social etc. Trata-se, nesse caso, de uma abordagem, se não descritiva, muito próxima dessa em termos de resultados, uma vez que, ainda que se olhe para os discursos que circulam, esse olhar é tipificador. É importante lembrar que,

em Bakhtin (2000), a noção de gêneros discursivos, primários e secundários, não é proposta da forma como tem circulado, em seu nome; a saber, como um quadro classificatório de discursos, que a cada dia ganha nova configuração, conforme sua forma e função social. Bakhtin, no conjunto de sua obra, ao ressaltar que a linguagem se constitui como um produto ideológico, pretende, a nosso ver, mostrar a relação estreita entre linguagem e organização social, sem, no entanto, tabular discursos. Não queremos dizer que esse estudo não seja necessário e relevante, mas, quando se trata do contexto de ensino-aprendizagem, fica claro que trabalhar com modelos linguísticos estabilizados não é suficiente para recobrir todas as questões que se apresentam aos professores. Por exemplo, expor os alunos aos modelos discursivos que circulam socialmente, ressaltando as marcas que os caracterizam é um tipo de trabalho monológico, pois o aluno é levado a reproduzir esses lugares discursivos comuns, alinhando-se com *o que se deve dizer e como se deve dizer* em determinadas situações discursivas. O professor não tem como responder à produção que o aluno lhe dá em retorno. Nesse contexto, quando o aluno produz um discurso que tem um diferencial da média apresentada, sendo destoante quer positivamente (no caso de um discurso criativo) quer negativamente (no caso de um discurso com inadequações, segundo determinados padrões linguísticos), certamente isso não se dá em consequência da escola, já que não é com esse diferencial (positivo ou negativo) que ela, em geral, trabalha. É aqui que se insere nossa discussão, sobre esse diferencial para o qual o professor de língua materna deve dar uma resposta, indo ao encontro de “erros” ou “acertos” que aparecem nas produções dos alunos e que nem sempre são previsíveis pelos modelos adotados.

Pautando-nos no projeto do linguista francês Antoine Culioli (1999), autor da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, ressaltamos a importância de se considerar, no processo de ensino/aprendizagem de língua, o constante embate entre a estabilidade e a instabilidade linguística, lugar de confluência entre fatores linguístico-cognitivos. A centralidade dessa questão na teoria é responsável por tornar essa proposta teórica um referencial para o ensino de língua, e esse será nosso objeto de discussão.

A produção de texto no ensino: atividade reprodutiva

A afirmação que fizemos acima, qual seja, que o trabalho com a produção de texto na escola tem se pautado na apresentação de modelos discursivos que circulam socialmente e que devem servir de referencial para o aluno reproduzir esses lugares discursivos, alinhando-se com o que se deve dizer e como se deve dizer em determinadas situações discursivas, pode ser constatada por meio da observação dos materiais didáticos¹ que, em geral, propõem práticas como as que apresentamos nos exemplos abaixo. Tais exemplos basearam-se em exercícios propostos no trabalho de produção e interpretação de texto, realizados a partir das seguintes etapas:

¹ Observamos títulos indicados atualmente pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como não é nossa proposta analisar materiais didáticos, fizemos uma apresentação muito próxima das propostas presentes nos materiais didáticos, com o objetivo de sustentar o que afirmamos sobre o trabalho de produção/reconhecimento de texto desenvolvido no ensino. Assim, omitimos as informações bibliográficas, uma vez que os exemplos não se tratam de citações.

- (01) a) apresentação do gênero² a ser trabalhado, por exemplo:

Artigo de Opinião

Você vai ler um **artigo de opinião**.

Fique atento à **opinião do autor** sobre (apresenta-se o assunto);

- b) apresentação de um texto como exemplo do gênero abordado, chamando a atenção para suas características, tais como:

O **artigo de opinião** mostra a maneira de pensar do autor do texto sobre um assunto, um acontecimento ou uma ideia. Ele é composto de:

- introdução – apresentação do assunto;
- opinião – o que o autor pensa sobre o assunto;
- argumento – prova que confirma ou sustenta a opinião;
- conclusão – ideia final sobre o que foi exposto.

- c) produção de um texto, pelo aluno, que se caracteriza pelo gênero textual estudado.

Outra proposta de exercício, agora de interpretação de texto, encontrada entre os didáticos observados aproxima-se do exemplo abaixo, baseado em uma atividade que se faz a partir da conceptualização do gênero abordado (como demonstramos no exemplo acima), seguida da identificação das partes que compõem o texto apresentado como exemplo. O aluno é chamado a indicar os excertos do texto correspondentes às partes que o compõem, tal como:

- (2) Lembre-se: O **artigo de opinião** mostra a maneira de pensar do autor do texto sobre um assunto, um acontecimento ou uma ideia e compõe-se de introdução, opinião, argumentos e conclusão.

Leia o texto (título do texto) e identifique as seguintes partes que o compõem:

- introdução: (o aluno deve indicar onde se inicia e onde termina a parte correspondente à introdução e, assim, sucessivamente.)
- opinião: _____;
- argumento: _____;
- conclusão: _____.

Considerando que a prática apresentada representa o tipo de exercício teórico-prático empregado no ensino de produção de texto, ficam evidentes as observações que vimos fazendo. O trabalho proposto faz-se a partir de uma definição do gênero a ser aplicado/ensinado. Dada a definição, apresentam-se textos exemplares que devem servir de espelho para o aluno reproduzir seu texto.

Essa abordagem não é concebida como insuficiente, pois os comentários que acompanham a avaliação de um dos materiais consultados são, em geral, positivos, com algumas ressalvas, como podemos observar nos seguintes excertos que se encontram no documento denominado *Guia do Livro Didático de língua portuguesa* (BRASIL, 2009):

Esta coleção se **organiza** pela associação de temas e gêneros: o tema é desenvolvido através de gêneros selecionados para o trabalho com a leitura e a produção textual. O trabalho com **leitura** se orienta pelos propósitos comunicativos de entreter, informar e educar. Por isso, indica, para cada texto, se o objetivo principal é ler por prazer, ler para se informar ou ler para aprender. As atividades favorecem o reconhecimento dos diversos gêneros e

² É possível observar que a compreensão do conceito de gênero discursivo é controversa, muitas vezes ignorando-se o quadro teórico no qual tal conceito teve origem.

contribuem para desenvolver diferentes capacidades de compreensão. As propostas de **escrita** contemplam gêneros de áreas culturais diversas, definem o contexto de produção e dão atenção especial às etapas do processo de elaboração do texto. (p. 287)

ATENÇÃO!

A **coleção** exige atenção especial do professor à distribuição dos conteúdos no tempo escolar, em razão da grande quantidade de propostas que oferece. Nas atividades de **leitura**, caberá ao docente situar o texto em relação à obra de que faz parte e estimular o estudante a conhecê-la. Para promover a leitura de **textos literários** de autores consagrados, o professor poderá se valer das indicações apresentadas ao final dos volumes. Merece complementação o tratamento dado às imagens que abrem as unidades (pinturas, fotografias, esculturas), pois elas são exploradas apenas como introdução ao tema a ser abordado e não como textos visuais. [...] (p. 292).

As observações acima demonstram que essa avaliação sobre o trabalho com a produção de texto tem como parâmetro os gêneros textuais, as suas características enquanto forma e função social, uma vez que esses pontos são valorizados no documento. Há, no entanto, várias questões a se considerar em relação à análise apresentada, como tópicos que julgamos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com a produção textual que foram tratados parcialmente, ou ainda, esquecidos ou apagados pelo documento. Dentre esses casos, comentamos alguns.

O exercício da leitura é concebido enquanto função, lê-se com um objetivo dado, por *prazer*, para *informação*, para *aprender*, o que implica uma concepção de leitura instrumental, vista, então, sob uma única ótica, diferentemente do que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Quanto às recomendações sobre os pontos a serem revistos pelas coleções, nada se diz acerca da ausência de uma proposta que leve em conta as relações léxico-gramaticais e discursivas. Essa ausência de um trabalho com os mecanismos enunciativos e discursivos, que se constroem por meio das relações entre as marcas léxico-gramaticais, deveria figurar como a maior lacuna encontrada nesses materiais didáticos analisados, porém o que observamos é que essa questão segue, sempre, negligenciada. Isso leva-nos a considerar que, de fato, não há uma teoria da linguagem que sirva de referencial para o desenvolvimento do trabalho com a produção de texto no ensino. As relações léxico-gramaticais ficam sempre deslocadas das discussões sobre discursividade, o que nos mostra que persiste o fosso entre gramática e produção/interpretação de texto.

Nada é comentado em relação aos exercícios estruturais, que criam a ilusão de que todos os textos atendem a uma mesma estruturação, conforme observamos no exemplo (02), citado acima. Esse exemplo já fora muito questionado, pois, ao mesmo tempo em que leva o aluno a fixar uma dada estrutura para um determinado gênero, leva-o a um exercício de reprodução textual. O mais sério em relação a essa ilusão da estabilidade entre uma forma e sua função é o apagamento que se faz em relação às subversões, aos lugares discursivos que se constroem por uma dada singularidade, ou subversividade, e que contribuem para um refinamento da competência discursiva do aluno. Ainda que as estruturas apresentadas estejam presentes em grande parte dos textos, elas têm de ser abordadas como uma das possibilidades de estruturação textual, que convive com outras tantas possibilidades. Nesse caso, é importante mostrar que há um lugar gerador dos gêneros, onde os diferentes tipos se aproximam, antes das reconhecidas estabilizações.

Quando se indicam os pontos que merecem atenção, e que devem ser contemplados pelo material, prevalece mais uma vez os modelos, agora, literários, e dessa maneira, asseguram-se os paradigmas dos textos exemplares, literários, em contraposição aos textos não-literários, sem considerar a possibilidade da articulação entre esses dois polos.

A questão que levantamos, aqui, sobre as práticas adotadas no ensino incide no fato de que essas propostas apresentam uma única via, a do modelo a ser apreendido (aprendido) e, uma vez aprendido, a ser aplicado, porém não há um referencial que sirva de apoio para o professor responder às possíveis questões léxico-gramaticais discursivas que podem surgir nas produções dos alunos. É preciso considerar que não podemos prever a organização discursiva do aluno e, assim, os parâmetros de avaliação coincidem com os de produção, quer dizer, trata-se de verificar se as regras aprendidas foram atendidas. Essas regras, em geral, distribuem-se entre as normas gramaticais, pela textualidade — responsável pelos princípios de coesão e coerência —, pela tipologia textual exigida, e, pelo posicionamento que o sujeito deve assumir em relação aos valores sociais constituídos — é um sujeito que repete lugares (isso é negativo) ou dialoga com eles (isso é positivo). Esses lugares sobre os quais se constituem os parâmetros de ensino de produção/interpretação de texto são válidos quando pensamos a partir de modelos mais estabilizados, por meio dos quais temos a ilusão da existência de um sistema linguístico edificado que serve de padrão para identificarmos ocorrências linguísticas reconhecidas, então, como mais padronizadas ou mais subvertidas, e, podemos dizer que até mesmo essas últimas, quando passam a ser vistas como tal, é porque já ganharam um *status* gramatical/discursivo e, de certo modo, padronizaram-se como subvertidas. Abrindo um parêntese, citamos, como exemplo, o trabalho de Fiorin (1996), onde se apresenta um quadro exemplar e exaustivo das marcas de pessoa, espaço e tempo. Fiorin identifica dois tipos de mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado, que são a *debreagem* e a *embreagem*. O primeiro mecanismo consiste na projeção da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação no enunciado, trata-se da representação linguística que se faz de uma dada realidade extralinguística. A enunciação, instalada no enunciado, pode reproduzir-se, e, nesse caso, ocorre a *debreagem enunciativa*, quer dizer, há uma referência/ reprodução, no enunciado, aos/dos actantes da enunciação (Eu/Tu), do espaço da enunciação (aqui), e do tempo da enunciação (agora). Há, ainda, a possibilidade de instaurar, no enunciado, os actantes, os espaços e os tempos de que se enuncia, *aqueles que são enunciados*, que são identificados como não-pessoas, não-espaços e não-tempos da enunciação, e, nesse caso, ocorre a *debreagem enunciva*. O segundo mecanismo apresentado por Fiorin é a *embreagem*, que vem a ser a neutralização das diferenças apontadas pela *debreagem*, quer enunciativa quer enunciva. Assim, no enunciado, uma dada marca enunciativa, como, por exemplo, Eu, é empregada com valor enuncivo, isto é, Ele; ou o contrário, uma marca enunciva, Ele, é empregada com valor enunciativo, Eu. Embora a natureza da *embreagem* seja a neutralização das diferenças enunciativo-enuncivo, na análise valerá a marca expressa no texto e, desse modo, será *embreagem enunciativa* se aparecerem os actantes *Eu/Tu*, o espaço *Aqui* e o tempo *Agora*, o mesmo valendo para a *embreagem enunciva*. Vemos, assim, que as marcas que são abordadas como casos de *embreagem*, uma vez reconhecidas, acabam ganhando um *status* também estável e padronizado, como procuramos discutir acima, quando afirmamos que até mesmo os valores considerados subvertidos já ganharam *status* gramatical/discursivo.

Não pretendemos negar a relevância dos trabalhos que apontam os valores estabilizados e mostram a possibilidade das subversões, porém o questionamento que fazemos

diz respeito à ausência, no ensino de produção textual, de um trabalho que articule gramática e produção/interpretação de texto, de modo que possibilite que o professor vá além do “certo” e “errado”.

Consideramos as situações de ensino nas quais o professor tem de responder a uma dada produção do aluno, quando uma determinada construção léxico-gramatical-discursiva ficou na iminência do dizer. Esse é, a nosso ver, o verdadeiro objetivo do exercício de produção textual na escola.³ Esse exercício deve promover o diálogo entre os interlocutores em interação, este concebido, aqui, segundo os princípios da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), como ponto de equilíbrio entre interlocutores, resultante de relações psicossociológicas vivenciadas por esses. O professor não intervém no texto do aluno, ao contrário, participa do processo dialógico promovendo a equilíbrio.

Para exemplificar nossa discussão, trazemos, abaixo, um texto⁴ produzido por um aluno em exercício escolar do qual selecionamos algumas ocorrências (que aparecem assinaladas e, em seguida, comentadas) a partir das quais faremos algumas indagações:

O passeio ao Rio

O *meu pai* foi ao Rio e *minha mãe* também.

Aí *eles* foram nadar e *daqui a pouco* aparece o *Aparecido* aí *eles* falou quem mandou você vi aqui porque eu tou com vontade de nadar.

Aí *eles* foram nadar [...]

Quando chegou foi fazer aumço e *comemos* a comida e fomos dormir.

Nesse exemplo, encontramos a concorrência de marcas de determinação e indeterminação do sujeito enunciador, pelas respectivas marcas: *eles X nós*. Observamos, ainda, essa concorrência veiculada pelas seguintes marcas espaço-temporais: *foi, foram X daqui a pouco, aparece*. (ONOFRE, 2003, p.154)

Dado o texto, o professor tem diante de si algumas questões a considerar. Primeiramente, o fato de que como professor ele tem de cumprir a sua tarefa frente ao texto do aluno, qual seja a de promover o desenvolvimento da competência discursiva de seu aluno, levando-o a refinar os processos de construção de significação que se fazem por meio da atividade de leitura, entendida aqui como o processo subjacente às diferentes formas de veiculação da linguagem. Essa tarefa, por sua vez, coloca-lhe outro desafio, que é o modo como abordar ocorrências que, ao mesmo tempo em que podem ser consideradas como evidência de um trabalho criativo realizado pelo sujeito enunciador (aluno), podem ser vistas como erros, à medida que se trata de deslocamentos de pessoa, espaço e tempo instaurados no texto.

A produção que apresentamos parece-nos explicitar esses fatos.

Considerando o deslocamento espaço-temporal dado entre *foi, foram X daqui a pouco, aparece o Aparecido*, e ainda o deslocamento actancial entre *meu pai, minha mãe X Aparecido* (tendo em vista que o aluno se chama Aparecido, e nesse caso é um *eu* que

³ A escola fica em um lugar dúbio, ao mesmo tempo em que quer dar autonomia ao sujeito, propõe que ele repita lugares. Essa autonomia é limitada.

⁴ Esse texto compõe meu *corpus* de tese de doutorado (2003). Trata-se de uma narração produzida por aluno do ciclo básico, a partir de tema livre.

se nomeia *ele*, o Aparecido), poderíamos dizer que há, nessas ocorrências, um jogo enunciativo veiculado por esses deslocamentos, o que implica a concorrência entre instâncias enunciativas, e que isso poderia ser visto como um traço de singularidade, que valorizaria as relações discursivas no texto do aluno. Por outro lado, esses deslocamentos poderiam ser concebidos pelo professor como erros, e, então, seriam apontados como construções a serem corrigidas.

É possível observar que a escola fica em um lugar dúbio, conforme dissemos acima, pois, quando é o texto do aluno que está em foco, consideram-se, em geral, as estabilizações como referência na correção de texto, e, então, os casos de deslocamentos são tratados como erros. No outro polo, quando é o texto modelo que está em foco, consideram-se quaisquer deslocamentos como empregos conscientes que justificam o lugar que tais textos ocupam na academia. Esse último é concebido como o lugar da criatividade, por excelência, e, por aí, pode-se concluir que toda essa discussão sobre erro ou projeto, ou controle na equibração envolve o conceito que se tem de criatividade.

A linguagem como atividade criativa

Tendo em vista que defendemos que deslocamentos como os exemplificados sejam trabalhados por meio da explicitação das operações de linguagem/línguas uma vez engendradas, e, então, não deveriam ser abordados nem como erros, nem como empregos conscientes ou criativos, consequentemente defendemos que o conceito de criatividade seja repensado nesse contexto que leva em conta o processo de ensino de língua com vistas ao desenvolvimento da atividade de linguagem.

Pautamo-nos, para tanto, nas reflexões de Rezende (2010) a partir da sua leitura do trabalho proposto pelo linguista Antoine Culioli (1990). A contribuição de Rezende para se pensar os processos de ensino/aprendizagem de língua faz-se com base nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que possibilitam um diálogo profícuo com o ensino, à medida que se fundamentam em reflexões linguístico-cognitivas.

Destaca-se, nesse programa, a relação proposta entre a invariância linguística e as variáveis linguísticas, responsáveis pelo intercâmbio entre as várias possibilidades de construção linguística e uma determinada significação. O princípio da invariância linguística diz respeito à instauração das noções semânticas, ponto de partida das relações semânticas a partir do qual as noções ganham configuração. Assim, quando instauramos no diálogo, por exemplo, uma noção como <comprar>, paralelamente a ela instauramos os seus complementares <comprador>, <comprável>, que se moldam, um pelo outro, por meio das relações predicativas e enunciativas possíveis de ser estabelecidas. O modo como essas relações se estabelecem corresponde às variáveis possíveis de veicular uma relação entre noções. Sob essa concepção, coloca-se o princípio do domínio nocional que se configura a cada enunciação, dada a sua característica, ao mesmo tempo estável e plástica. É esse lugar gerador que possibilita a interlocução.

A interlocução, ou o processo da atividade de linguagem, assim compreendida, segundo Culioli (1990), constitui-se por meio das operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva. A representação mental refere-se ao modo de apreensão do mundo pelo sujeito que se faz sempre por meio da interação entre noções em relação, lugar de constituição das identidades e alteridades nocionais. Corresponde

a uma operação de primeiro nível linguístico-cognitivo ao qual um linguista/analista não tem acesso senão pelos traços linguísticos presentes no texto. Por exemplo, a aquisição de uma dada noção P (mulher) passa necessariamente pela sua noção complementar P' (não-mulher), e entre esses dois polos (P/P') instalam-se outros tantos valores fronteiros (mulher sim, quase-mulher, mulher não, quase não-mulher...). A constituição de P/P' molda-se nas relações predicativas das quais esses termos participam e essas são muito variadas e alteram-se de acordo com as diferentes situações discursivas instauradas, influenciadas por valores físico-culturais assumidos pelos sujeitos. Assim, uma dada noção, tal como *mulher*, configura-se por um domínio nocional que ganha contornos diferentes dependendo dos contextos de que participa. Pode estar no domínio nocional de *mulher* a noção *forte/não-forte* e os diferentes sujeitos podem perceber diferentemente a relação *mulher forte* e *mulher não-forte*, dependendo das suas experiências, podendo até mesmo não reconhecer essa relação. Essa percepção estará marcada na produção de significação, dependendo da localização estabelecida entre essas noções. Assim, podemos ter predicções/enunciações do tipo <o que é mulher forte?>, <mulher, forte?>, <forte mesmo são as mulheres>, <mulher forte, até parece!>, e em cada uma delas vemos uma configuração diferente das relações invariantes de partida. Como uma criança vai reconhecer, por exemplo, uma predicção como a seguinte <as mulheres deixaram de ser fracas> Isso pode ser ou não significativo para ela, e pode ser significativo em graus diferentes, o mesmo acontecendo para o adulto. O modo como os indivíduos constroem as suas leituras sobre essas noções estará refletido nas suas *representações* (predicações) retomadas e reconstituídas em seu diálogo. É um exercício de leitura que o sujeito imprime em seu dizer, quando em *regulação* (ou *equilíbrio*) com o seu interlocutor, recorrendo a um sistema de *referenciação linguística*.

Essa tripla de operações que fundamenta a TOPE sustenta uma concepção interacional acerca da linguagem e do sujeito, vistas enquanto noções que emergem em relação, resultantes de processos psicossociológicos que são traduzidos pela linguagem. É por meio da linguagem e no diálogo que vemos o sujeito constituir-se, por meio de seu trabalho, um trabalho delineado pelas leituras que faz das suas experiências nos mais variados embates dialógicos, permeados por valores físico-culturais.

Esse trabalho corresponde à atividade epilinguística, identificada por Culioli (1990) como uma atividade realizada pelo sujeito enunciativo de forma não-consciente, o que significa que, embora haja esse exercício empreendido pelo sujeito, esse quase não percebe as operações que desenvolve para tanto. Trata-se das glosas linguísticas que se dispõem aos enunciadores no momento da enunciação. Essas glosas, como tais, identificam-se pela invariância linguística, o que possibilita a construção dialógica, e, ao mesmo tempo, diferenciam-se pelas marcas discursivas traduzidas por meio desses *quase-mesmo* dizeres.

Segundo Culioli (1990), é sobre essa atividade epilinguística que uma atividade metalinguística deve incidir, e propõe, para tanto, um modelo formal que opere com essas operações de linguagem, relacionando o empírico e o formal. Nesse modelo, as representações metalinguísticas objetivam a reconstrução, por meio de famílias parafrásticas, das atividades linguísticas e epilinguísticas. Tais representações são propostas pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas,⁵ que se caracterizam, respectivamente, pelo que se segue:

⁵Essas relações não devem ser entendidas como processos dissociados e autônomos, mas como interdependentes.

- a) primitiva: lugar gerador das noções semânticas a partir do qual essas se configuram;
- b) predicativa: refere-se à localização das noções em relação, por meio da ordenação do enunciado, quando se estabelecem as relações de transitividade e tematização;
- c) enunciativa: lugar de instanciação das noções de pessoa, espaço e tempo, traduzidas, predominantemente, pelas marcas de modalização, e de referenciação aspecto-temporais.

Esse modelo apresentado, embora pouco explorado neste espaço, é o referencial que apontamos como produtivo para o desenvolvimento do trabalho de produção e interpretação de texto, tendo em vista alcançar os objetivos pretendidos pelo ensino de produção textual.

A concepção de linguagem e de sujeito consideradas nas nossas reflexões implica, paralelamente, uma reconfiguração da concepção de criatividade, diferente daquela que costuma circular, especialmente, nos espaços de ensino, tal como citamos acima. Criatividade, agora, coincide com a atividade do sujeito nas situações dialógicas, que, ao mesmo tempo que pode se caracterizar por ser da ordem do *mesmo*, do *ordinário*, do *repetido*, pode ser da ordem do *novo*, do *singular*, do *criativo*. As palavras de Rezende (2010) traduzem com maior profundidade o que queremos apontar:

Perceber e definir a criatividade apenas como ápice (ou seja, como arte), enfatizar o seu caráter divergente e visível, e separar expressão artística da não artística é não conseguir acessar a linguagem como trabalho fundador que permite ao sujeito se construir em uma singularidade por meio de um autoconhecimento que necessariamente traz o conhecimento do outro. Esse processo de apropriação, ou capacidade de se instaurar como origem do seu discurso é fundamental, e é esse mesmo processo básico que, por exemplo, deve ser enfatizado na produção de textos nas escolas, que pode vir a se tornar, eventualmente, origem também do trabalho artístico. Entre ser origem do seu próprio discurso (apropriação) e ser artista (criatividade) é uma questão de grau e não de natureza. Quando instauramos essas distinções (linguagem artística e não artística, criatividade e não criatividade, etc.), confundimos completamente o plano formal e o empírico, que devem ser cuidadosamente distinguidos e profundamente articulados; perdemos os vasos comunicantes e, em consequência, a base interdisciplinar que poderia oferecer continuidade ao fenômeno. Quem defende o conceito de linguagem, como Culioli defende, precisa também insistir em restabelecer essa base perdida procurando, apesar das diferenças existentes, os pontos em comuns. (p. 18)

Considerações finais

As reflexões que encaminhamos nesse espaço de discussão objetivaram apontar as dificuldades enfrentadas pelo professor de língua no trabalho com a produção textual. Tais dificuldades surgem, a nosso ver, pelo fato de esse trabalho pautar-se, especialmente, na apresentação de modelos textuais a serem reproduzidos pelos alunos, como se esse caminho fosse suficiente para atingir os objetivos almejados pelo ensino. Observamos que essa abordagem é um dos caminhos para mostrar estruturas textuais mais estabilizadas, o que não significa que a exposição desses modelos abarque questões que julgamos pertinentes de serem exploradas no exercício com a produção textual, tais como as relações léxico-gramaticais e discursivas. Centramos nossas questões na ausência de um trabalho sustentado

pela concepção da linguagem como atividade criativa e, ao mesmo tempo, na urgência dessa abordagem no ensino, tendo em vista instaurar um olhar que possa reconhecer na produção do aluno uma atividade que evidencia a relação entre o erro e a criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 352 p.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. v. 1. Paris: Ophrys, 1990. 223 p.

_____. A. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999. v. 3, 192 p.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Ática, 1996. 318 p.

ONOFRE, M.B. *Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca "se"*. 2003. 192f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

REZENDE, L. M. Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. *Versão Beta*, São Carlos, Especial II, n. 58, p. 07-28, set. 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988. 304 p.