

Relações intersubjetivas e marcas modais na produção textual

Intersubjective relations and modal markers in textual production

Marilia Blundi Onofre¹

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras,
Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos, SP, Brasil.

Solange Christiane Gonzalez Barros²

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Regional de Rio Claro. Rio Claro, SP, Brasil.

¹ Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Estudos Enunciativos e Ensino de Língua.

 <https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

Email: blundi@uol.com.br

² Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP. Desenvolve atividades de pesquisa na área de Estudos Enunciativos e Ensino de Língua junto ao grupo de pesquisa LEnTE, CNPq. Docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Regional de Rio Claro.

 <https://orcid.org/0000-0002-4331-593X>

Email: Solcgbarros80@gmail.com

RESUMO: Neste presente artigo, discutimos as relações entre as possíveis formas de argumentação que se constituem por meio de relações intersubjetivas resultantes da presença, no texto, de noções modais veiculadas por diferentes marcas léxico-gramaticais-enunciativas. Nossas observações pautam-se em narrativas produzidas por alunos do 6º ano de Ensino Fundamental, tendo em vista apontar questões enunciativas a serem trabalhadas nas práticas de produções textuais. O quadro teórico adotado é a Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, de autoria de Antoine Culioli, que considera a articulação entre linguagem e a pluralidade das linguagens naturais no estudo e análise dos textos. A opção teórica justifica-se pela relevância de se observarem os processos geradores de linguagem no exercício de produção textual desenvolvido no ensino de língua, o que implica colocar em relação as atividades epilinguística, linguística e metalinguística.

Palavras-chave: Operações enunciativas; Modalidade; Ensino de língua.

ABSTRACT: In this article, we discuss the relations between possible means of argumentation constituted by intersubjective relations resulting from the presence of modal notions in the text generated by different enunciative lexical-grammatical marks. Our research is based on narratives written by middle school students and we intend to discuss important enunciative questions for the textual production. Our theoretical framework is the Theory of Enunciative and Predictive Operations proposed by Antoine Culioli, that considers the articulation between language and the plurality of natural languages in the language teaching. This theoretical choice is due to the importance of analysing the generative language processes in the activity of textual production developed in the language teaching.

Keywords: Enunciative operations; Modality; Language teaching.

1 Introdução

Os professores de língua portuguesa – quer dos anos iniciais quer finais do Ensino Fundamental ou médio – têm o desafio de desenvolver práticas didáticas que envolvam o aprendiz na atividade de produção textual oral e escrita, de modo que sejam propostas significativas capazes de impulsionar o desenvolvimento cognitivo e discursivo dos alunos. Tal desafio impôs-se desde que se estabeleceu como objetivo primeiro do ensino de língua o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Tal afirmação encontra sustentação, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), em especial, no item em que se apresentam os objetivos gerais de língua portuguesa, entre os quais se afirma no parágrafo inicial:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 33).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas focadas nos textos ganharam lugar central à medida que se pretendia despertar no aluno o interesse pela linguagem, por meio da realização de atividades de uso linguístico, observando os efeitos de sentido produzidos. Essa perspectiva de trabalho com o texto no ensino consolidou-se e delineou-se pelas inúmeras contribuições advindas de diferentes quadros teóricos linguísticos cujo campo de investigação é a textualidade. Citam-se, por exemplo, a sociolinguística, a linguística textual, os estudos sobre gêneros discursivos, os estudos enunciativos, as várias vertentes desses programas, entre outros, que têm influenciado as práticas docentes, o que podemos observar por meio da presença de autores como Bakhtin (1990 apud BRASIL, 1997), Bronckart (1985 apud BRASIL, 1997),

Franchi (1988 apud BRASIL, 1997), Koch (1988 apud BRASIL, 1997), Faraco (1994 apud BRASIL, 1997), Savioli & Fiorin (1988 apud BRASIL, 1997), em propostas curriculares, dentre as quais citamos os PCNs (1997) e o Currículo do Estado de São Paulo (2012). Ainda que se trate de abordagens conflitantes se se considerar a concepção de linguagem que cada quadro teórico assume, essa questão não é polêmica para o ensino julgando-se que cada qual tem sua especificidade e contribuem com o ensino. Esses inúmeros enfoques sobre o texto, do modo como são referenciados pelos documentos oficiais, como os citados acima, demonstram a relevância de se trabalhar com uma abordagem gramatical reflexiva, no entanto, pouco dizem sobre o modo de desenvolvê-la, o que é natural por se tratar de um processo reflexivo que deve surgir na prática e na interação com os aprendizes, quando as questões dos alunos servem de indícios para o trabalho. Há de se considerar, ainda, que a compreensão do que venha a ser uma abordagem reflexiva é controversa. Como exemplo, podemos observar o conceito de atividade epilinguística que ganha enfoques diferenciados desde a sua proposição por Antoine CULIOLI (1990), tal como será referenciada por FRANCHI (1991), por REZENDE (2008), e a partir de então, reinterpretado por autores como GERALDI (2006) e TRAVAGLIA (1996). Esse fato, muitas vezes, leva os professores a optarem pelas práticas tradicionais no que se refere à gramática, dissociando texto e gramática. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), afirma-se que

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar (...) a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar (...), uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua, por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

E, em continuidade a essas questões sobre o ensino de língua, afirma-se que nesse trabalho deve-se levar em conta a reflexão sobre a língua, centrando-se na atividade epilinguística como caminho para “*tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística*” (BRASIL, 1997, p. 31).

Essa orientação sobre a atividade epilinguística, que é o conceito central em que nos pautamos como meio de se articular a relação entre a linguagem e a língua, não é suficiente para que os professores alterem suas práticas quanto ao ensino de gramática.

Entendemos que, uma vez que o objetivo do ensino de língua volta-se para o desenvolvimento da competência discursiva, visando ao refinamento dialógico do aluno, o estudo da gramática sob parâmetros prescritivos ou descritivos, nos moldes tradicionais, perde seu sentido. Embora de forma parcial, esses apontamentos convergem com as propostas apresentadas nos documentos oficiais de Língua Portuguesa, tal como o Currículo do Estado de São Paulo. A preocupação primordial dessa diretriz é evitar práticas que privilegiem conteúdos sem que se leve em consideração a experiência de vida, conhecimento prévio e a legitimidade do saber do aluno (SÃO PAULO, 2012). Desse modo, criticam-se metodologias voltadas para a execução de exercícios mecânicos e repetitivos, que focalizam formas isoladas e significações preestabelecidas.

Ressaltando-se, então, a relevância de se trabalhar em uma perspectiva reflexiva no ensino, pela qual se propõe a articulação entre texto e gramática, instalamo-nos nessa concepção para discutir a questão de pesquisa aqui proposta, qual seja, as possíveis formas de argumentação que se constituem por meio de relações intersubjetivas resultantes da presença, no texto, de noções modais veiculadas por diferentes marcas léxico-gramaticais-enunciativas. Esse tema em cadeia fundamenta-se nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE,

quadro teórico de autoria de Antoine CULIOLI (1990), cujos princípios construtivistas possibilitam um interessante diálogo com o ensino de língua. Tal tema surgiu da constatação de uma fragilidade argumentativa presente em narrativas produzidas por alunos das séries iniciais do ensino fundamental, que se caracterizam por instaurar uma situação enunciativa em que predomina a ausência de posicionamento do sujeito enunciador, que arrola os fatos narrados sem, no entanto, comentá-los ou julgá-los. Esse fato pode ser visto como um empobrecimento para essa tipologia textual que tem em sua gênese criar momentos de expectativa, de ápice que envolvam os enunciadores chamando-os a participar do diálogo em causa (BARROS, 2017). Dentre as várias possibilidades de recursos linguísticos que podem instaurar posicionamentos dos enunciadores, e assim provocar um ganho à narrativa, trabalhamos com a hipótese de que o emprego de marcadores modais pelos alunos seja um desses recursos e a indução ao seu uso pode contribuir significativamente para refinar esses textos em relação às marcas argumentativas apresentadas.

Para exemplificar as operações de linguagem-língua a que nos referimos, trazemos duas produções textuais de alunos, apresentadas no item (3) *Observação dos Dados*, tendo em vista observar a hipótese levantada. Nossa intenção é demonstrar que a proposta no ensino de um trabalho que leve o aluno a operar com o texto, quer dizer, operar mais diretamente com as marcas que compõem o sistema de referência linguística, pode promover o desenvolvimento da competência discursiva tal como se objetiva no ensino.

As reflexões apresentadas, neste artigo, referenciam-se no tema da tese desenvolvida por BARROS (2017), intitulada *Mecanismos linguísticos e relações intersubjetivas na produção de textos: atividades enunciativas na prática de ensino* (BARROS, 2017) e compõem-se por cinco tópicos. No primeiro, introduzimos as questões sobre o ensino-aprendizagem de língua,

em especial, sobre o trabalho com a gramática. No segundo, apresentamos a fundamentação teórica pautando-nos na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), tendo em vista relevar a articulação entre a atividade de linguagem e as construções linguísticas, ou seja, entre o texto e a gramática, levando em conta a atividade epilinguística. Entre os conceitos abordados, destacamos, no terceiro tópico, a noção de Modalização, central para o nosso objetivo que é identificar marcadores modais linguísticos responsáveis por explicitar a argumentação, observando diferentes graus de força argumentativa em produções textuais de alunos. Uma vez identificados, esses marcadores servem de pistas para o desenvolvimento de um trabalho com a modalização-argumentação no ensino de língua, por meio da atividade epilinguística. É importante dizer que a análise que propomos coincide com a prática que indicamos a ser aplicada no ensino de língua. Na sequência, no quarto tópico, desenvolvemos a observação dos dados. Analisamos duas produções textuais de alunos, como exemplos típicos de narrativas que apresentam diferentes graus de intersubjetividade. Tais características são construídas por meio de noções modais-argumentativas geradas pelo emprego de diferentes marcadores linguísticos, ou classes de palavra, dos quais observamos os adjetivos, advérbios e modalizadores. Ao final, operando com a atividade epilinguística, pretendemos mostrar que a distinção gramatical entre classes de palavra é tênue e pode ser repensada pelo viés enunciativo que adotamos para o qual se ressaltam as operações-noções linguístico-enunciativas na construção textual.

2 Considerações Teóricas

Segundo os pressupostos da TOPE, o texto é resultante da atividade de linguagem realizada por sujeitos enunciadore por meio das formas linguísticas, ou relações léxico-gramaticais, que se constituem pelas línguas

naturais (REZENDE, 2008). A nossa filiação a esse quadro teórico deve-se, especialmente, aos seus princípios construtivistas a partir dos quais se estabelece um diálogo profícuo com o ensino de língua. Nesse sentido, a linguagem é concebida como atividade de construção de significação desenvolvidas por sujeitos enunciadore em interação. A linguagem, assim, é por natureza argumentativa, uma vez que se realiza em situação dialógica e é, ao mesmo tempo, ambígua, dado que os sujeitos interagem buscando a desambiguação de sentidos. Esse movimento linguagístico¹ faz-se por meio das operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva que correspondem, respectivamente, às operações de ordem psicológicas, sociológicas e psicossociológicas que entram em relação na atividade de linguagem. A representação mental diz respeito às experiências vivenciadas pelos sujeitos enunciadore que ficam impressas no processo de linguagem-língua. É importante considerar que não temos acesso à representação mental, senão pelos traços deixados na referenciação linguística. Segundo CULIOLI (1990), o linguista pode dizer sobre a organização linguística de um enunciado, mas não pode explicar as causas de uma dada construção enunciativa construir-se como tal, ainda que tenhamos a impressão de poder explicar as marcas linguísticas. Somente a referenciação linguística nos é acessível à medida que se trata da materialidade linguística e guarda em si os traços das demais operações. A referenciação é concebida como um sistema léxico-gramatical-enunciativo que se organiza a partir de relações de qualificação e quantificação, de causalidade, tempo-aspectualidade e modalidade, responsáveis por gerar a argumentação-significação. Esse sistema referencial coincide com o que

¹ O termo linguagístico pode ser considerado equivalente à atividade de linguagem na perspectiva culioliana, o que corresponde à relação entre as atividades epilinguística (atividade de linguagem não consciente, no nível da representação mental) e linguística (nível da materialidade linguística), e é empregado por REZENDE (1992).

Culioli compreende como sistema léxico-gramatical, que tem um caráter gerativo uma vez que se deixa modular pelos enunciadores. É também identificado como sistema de *repérage*, termo que não encontra uma boa tradução em português, e que diz respeito ao papel que cada noção semântica assume na relação com as demais noções que compõem a cadeia enunciativa. A operação de regulação, que também será acessível somente pela referência, consiste em mostrar que toda atividade de linguagem faz-se por movimentos de centralização e descentralização dos enunciadores que dessa forma constituem-se como sujeitos, assumindo mais ou menos a enunciação.

Metodologicamente, a TOPE explica tal sistema de operações por meio da proposição de três etapas articuladas, identificadas como relação primitiva, predicativa e enunciativa. A primeira, primitiva, é o lugar em que se relacionam as noções semânticas; a segunda, predicativa, corresponde às relações sintáticas ou à ordem dos termos na sequência linguística, e a última, enunciativa, onde se instauram as noções de pessoa, espaço e tempo. Dentre as noções enunciativas, passamos a discutir, mais detalhadamente, as questões acerca da modalização visto que este é o tema central sobre o qual nos debruçamos aqui.

3 Noções de modalização

Os estudos propriamente linguísticos da expressão da modalidade apoiam-se em concepções estritamente lógicas para dar conta do fenômeno modal das línguas naturais, onde todo enunciado é considerado modalizado. Nesta vertente, destacam-se os estudos de Charles Bally, que apontam para o seguinte argumento: os pensamentos não podem ser concebidos sob a forma comunicada, ou seja, tais pensamentos consistem em uma reação do sujeito em relação a uma representação, correspondendo respectivamente a

uma dimensão subjetiva (reação) e uma dimensão objetiva (representação), tendo em vista a dicotomia *modus/dictum* (DAY, 2008).

A modalidade é designada como uma categoria semântica da mesma forma que o aspecto e o tempo, diferenciando-se de ambos ao se preocupar com o status da proposição que descreve o evento, e não se relacionando diretamente com alguma característica deste. As correntes linguísticas destacam o caráter complexo do estudo da modalidade, tal como OLIVEIRA (1993) ressalta em suas observações:

[...] apesar de a modalização ser objecto de reflexão e investigação desde há muito tempo, a verdade é que ainda se compreende pouco a sua especificidade, talvez porque o estudo da sua semântica envolva dois domínios humanos fundamentais: o raciocínio e a acção (OLIVEIRA, 1993, p. 26-27).

Embora haja uma vasta discussão acerca da modalidade por vários linguistas e gramáticos, o nosso interesse direciona-se aos estudos enunciativos sob a ótica de Antoine CULIOLI (1990) e das contribuições de CAMPOS (1991). Na TOPE, parte-se da ideia de que as formas linguísticas são concebidas como traços de operações de linguagem, portanto é necessário apreender a linguagem por meio da diversidade das línguas e, para tal, construir um sistema metalinguístico de representação por meio de observações sistemáticas e minuciosas que permita localizar o problema e solucioná-lo fundamentalmente (CULIOLI, 1990).

Nesta abordagem, a atividade de linguagem consiste na produção e no reconhecimento de formas, no sentido abstrato, e a significação não é veiculada, mas (re)construída. Além disso, supõe-se um processo de ajustamento, ou regulação, entre os parceiros da comunicação, inerente às relações intersubjetivas.

Para o autor, todo enunciado é concebido como resultado de duas operações: a predicativa e a enunciativa (CULIOLI, 1999). A primeira

compreende a ordenação dos termos da *lexis*², o que implica na ordem de uma modalidade, tendo por função construir uma referência ou domínio nocional. Quanto à segunda operação, esta consiste em situar a relação predicativa construída em relação à situação de enunciação³, onde são definidas as relações entre o sujeito enunciador, o tempo e o espaço da enunciação, que se organizam em torno das categorias relativas ao tempo, aspecto e modalidade.

A modalidade é reportada em referência à relação intersubjetiva do sujeito enunciador, considerado o centro organizador do enunciado, acarretando na determinação de duas modalidades fundamentais. De um lado, a asserção expressa as maneiras de dizer, os modos de predicar, de outro lado, a relação intersubjetiva é colocada em jogo, implicando o distanciamento em relação ao que é visto, ao se referir às situações de desejo, de vontade, de ordem (DAY, 2008).

Em relação aos estudos desenvolvidos pelo quadro enunciativo culioliano, VALENTIM (2004) destaca:

No âmbito da TFE⁴, a descrição da construção da categoria gramatical da modalidade prevê que a todo e qualquer enunciado corresponde um valor modal.

A concepção lata da modalidade, como categoria que caracteriza qualquer enunciado, está, desde logo, expressa em Bally [...], onde, apesar de não se propor qualquer classificação das modalidades, se afirma que a modalidade é “[...] la pièce maîtresse de la phrase, celle sans laquelle il n’y a pas de phrase” e se analisa como modais um longo inventário de marcadores como a entoação, a mímica, os modos verbais, os advérbios ou os adjetivos (VALENTIM, 2004, p. 117).

² As *lexis* possuem valores referenciais, tais como aspectuais, modais, de quantificação e qualificação, graças a um cálculo sobre o parâmetro de situações localizadas, onde Sit0 é o localizador origem.

³ A situação de enunciação pode ser compreendida como uma situação abstrata, constituída pelos parâmetros enunciativos de sujeito (S0) e espaço-temporal (T0), designados como historicamente determinados.

⁴ Valentim, em sua Tese de Doutorado, utiliza-se da abreviação TFE, ou seja, Teoria Formal da Enunciação para se referir à TOPE.

Desse modo, de acordo com pressupostos culiolianos, os valores modais confluem para a determinação de qualquer enunciado, juntamente com os valores temporais-aspectuais, resultando da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciativos.

O segundo ponto de análise empreendido por VALENTIM (2004) é de que a concepção de modalidade em Culioli está fortemente ligada ao conceito decisivo de enunciação, concebida como um processo inserido numa necessidade teórica, não numa prática efetiva.

A modalidade é descrita em função da quantificação relativa ao domínio nocional que se ampara na certeza subjetiva, o que a leva a operar sempre em dois planos: a relação do enunciador com o conteúdo que ele diz e a relação do enunciador com o coenunciador. Percebemos que esta dupla polaridade permite entender, nesta perspectiva, os diferentes tipos de modalidade. Nesse sentido, no âmbito da TOPE:

Modalizar significa << afetar uma modalidade >> e modalidade será entendida aqui no quádruplo sentido de (1) afirmativa ou negativa, injuntiva, etc. (2) de certeza, provável, necessário, etc. (3) apreciativa: << é triste que... felizmente >> (4) pragmática, em particular, modo alocutório, causativo, logo, que implica uma relação entre sujeitos (CULIOLI, 1999, p. 24).

Diante dessa conceituação, Culioli propõe uma descrição metalinguística dos valores da categoria de modalidade, em função das operações enunciativas que as suas ocorrências marcam. Para a efetuação desse procedimento, recorreremos à descrição e a uma explicação semântico-enunciativa de enunciados cuja construção resulta de um encadeamento de operações predicativas e enunciativas, considerando-se que, nesta construção dinâmica de operações e de valores intervêm, não de forma composicional, mas de forma inter-relacional, todas as unidades que

coocorrem no enunciado. Reconhecem-se quatro grandes grupos de modalidade, tais como:

- a) Modalidade de asserção (afirmação ou negação), de interrogação e de ênfase: aborda essencialmente a validade ou não validade da relação predicativa, permitindo ao enunciador efetuar diversas operações em relação à validação da relação predicativa. Há uma tentativa de CULIOLI (1999) demonstrar as relações existentes entre a negação e interrogação, interrogação e hipótese, além de situar a injunção em relação à asserção.
- b) Modalidade do necessário, do possível, do eventual ou do provável: grupo de modalidade que corresponde à expressão, por parte da fonte enunciativa, de uma falta de certeza, em diversos graus, quanto à validação da relação predicativa. Inclui-se aqui, a modalidade epistêmica ou do acontecimento linguístico. Quanto à modalidade epistêmica, é relevante sublinhar, não estamos nos referindo aos verbos modais em particular, mas a um tipo de valor que são suscetíveis em função do contexto em que surgem.
- c) Modalidade apreciativa: representa a dimensão apreciativa ou afetiva centrada sobre o sujeito enunciador. Graças a este, são construídas todas as distâncias, as avaliações, os julgamentos autocentrados, ocorrendo construção de um juízo de valor, uma apreciação sobre uma relação predicativa já constituída e validada. Essencialmente, refere-se à maneira de realizar uma apreciação do tipo bom/mau, favorável/desfavorável, por meio das variações lexicais que podem ser geradas, pelo sujeito da validação da relação predicativa.
- d) Modalidade intersujeitos: indica a relação entre enunciador e um coenunciador. Determina uma relação entre sujeitos, designada também como modalidade do sujeito do enunciado, marcando

uma relação intersujeitos, mais especificamente, interagentes, isto é, entre enunciador e coenunciador, enquanto desencadeadores de processos.

Com a intenção de explicitar as relações argumentativas que podem ser estabelecidas entre as instâncias intersubjetivas, apresentamos um estudo de caso que consiste na análise das formas de construção da modalidade apreciativa em escritas de fábulas por alunos do 6º ano de Ensino Fundamental, conforme BARROS (2017).

4 Observação dos dados

Os textos (I) e (II), que seguem abaixo, fazem parte de um corpus de pesquisa de doutorado e figuram aqui como exemplos típicos da análise desenvolvida naquele trabalho maior. Trata-se, pois, de dois modelos que apresentam, respectivamente, menor e maior presença de marcadores modais responsáveis por expressar as relações intersubjetivas, e, nesse sentido, gerar no texto graus diferentes de força argumentativa. Embora esses textos tenham sido produzidos a partir de propostas diferentes, esse fato não é comprometedor aqui, mas, ao contrário, contribui para o que pretendemos apontar sobre as características de cada um dos textos. No primeiro caso, a narrativa (I) é produzida com pouca intervenção do professor e traduz um exemplo de construção linguística com menor força argumentativa, à medida que apresenta raras marcas linguísticas que explicitam a intersubjetividade. Esse é um modelo típico das narrativas de alunos do ensino fundamental, conforme verificado por BARROS (2017). No segundo caso, a narrativa (II) trata-se de uma produção que teve a intervenção do professor e, nesse caso, vemos que o aluno empregou marcas linguísticas que geraram uma maior força argumentativa, explicitando a intersubjetividade.

Exemplo I

Segue a produção textual (I) de um aluno de 6^a série do ensino fundamental, a partir de uma proposta de produção de uma narrativa com tema livre:

O gladiador e o canibal

Um gladiador e um canibal estão brigando por causa que o canibal comeu os filhos do gladiador e o gladiador mora numa casinha no pântano e o canibal fica no mato esperando alguém passar para comer alguém.

E os dois estão brigando no bosque e o gladiador dá uma flechada no canibal e o canibal morre.

E o gladiador segura na flecha que acerta no coração do canibal e afunda mais ainda para ele morrer e o gladiador fala.

– Vai para o inferno porque você matou meus filhos e o canibal morre.

(BARROS, 2011, p. 82)

No exemplo dado, observamos que o texto constitui-se por uma série de encadeamentos de ações e raros comentários do enunciador. Consideramos que a ocorrência “*Vai para o inferno*”, ao construir-se pela modalidade injuntiva e na forma de discurso direto, ganha um efeito de comentário por parte do sujeito enunciador, que acaba por falar por meio da voz do personagem, ressaltando, assim, a relação intersubjetiva, tal como representamos na sequência:

<eu, aqui, agora digo como ele < gladiador > fala a ele < canibal > “Vai para o inferno” => modalidade injuntiva em discurso direto

Outro traço a se considerar, nesse texto, constrói-se pela marca <mais> que intensifica as asserções <afunda mais e morrer mesmo>, gerando uma modalidade de ênfase que vem a ressaltar a intersubjetividade, tal como:

<eu, aqui, agora digo que ele < gladiador < afunda mesmo a flecha <para ele morrer mesmo => modalidade de ênfase.

Essas duas marcas que destacamos acima, geradas por diferentes formas léxico-gramaticais, operam como diferentes recursos de construção argumentativa.

Exemplo II

Segue a produção textual (II), de um aluno de 6^a série do ensino fundamental, realizada a partir da proposta que consistia em dar continuidade à narrativa original da fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine. Essa produção foi trabalhada em sala de aula com a intenção de levar o aluno a reconhecer as características estruturais do “narrar”, explorando e identificando as marcas léxico-gramaticais que contribuem para a construção dessa tipologia textual. A escolha deste conteúdo sobre narrativas fez-se em conformidade com os Cadernos de Língua Portuguesa – Linguagens, que é o material didático utilizado pelos professores em toda rede de ensino público estadual de São Paulo. No texto, destacamos, em negrito, as marcas exemplares.

A cigarra dá seu troco

*A cigarra, **cheia de alegria, felizmente** aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, **com certeza** terá amanhã.*

*A formiga, **toda contente**, foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.*

*A cigarra aceitou **numa boa, na verdade, foi muito bom. Emocionada**, disse:*

*– **Tudo bem**, eu lhe perdoo, mas não esquecerei, você foi muito cruel comigo!*

*Logo depois, a formiga foi embora **rindo da cara da cigarra** dizendo:*

*– **Nunca precisarei de você!***

Cabisbaixa, a cigarra **simplesmente** se recolheu em casa. **Era uma pena**.

O **tão temido** inverno chegou e a formiga, **despreocupada**, nem se preparou.

Confiante, é claro que foi para a casa da cigarra. Chegando lá, implorou para que lhe abrigasse. A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios**, indagou:

– Você lembra que eu pedi sua ajuda?

Envergonhada, a formiga **trêmula** disse:

– Por favor, me perdoe!

Muito decidida, a cigarra fechou a porta, exclamando:

– O que plantamos hoje, colhemos amanhã.

Moral da história: O mundo dá voltas, hoje você tem, amanhã você pede.

(BARROS, 2017, p. 108)

Levando em consideração as observações que efetuamos anteriormente, e sobre as várias possibilidades de construção argumentativa, passamos a analisar algumas marcas que assinalamos em negrito nesse texto (II), verificando a presença da modalidade apreciativa e seu papel na construção da intersubjetividade. Pretendemos mostrar que tais ocorrências denotam um caráter avaliativo ao conteúdo proposicional do enunciado, à medida que o sujeito enunciador, para expor seu julgamento sobre a predicação, recorre a marcas referenciais modais por meio das quais expressa um posicionamento valorativo.

A partir das ocorrências extraídas, realizamos uma observação cuidadosa para fazer o levantamento dos enunciados referentes à marca de modalidade apreciativa. Primeiramente, das ocorrências extraídas, verificamos que as formas destacadas em negrito equivalem, sobretudo, a marcadores que intensificam uma predicação que correspondem a uma avaliação predicativa, veiculados, principalmente, por meio de formas com categorias morfossintáticas de:

• **Adjetivo:**

1. **Emocionada**, disse: [...]
2. **Cabisbaixa**, a cigarra [...]
3. O **tão temido** inverno chegou e a formiga, **despreocupada**, nem se preparou. [...]
4. **Confiante**, é claro que foi para a casa da cigarra. [...]
5. A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios (sorridente)**, indagou: [...]
6. **Envergonhada**, a formiga **trêmula** disse: [...]
7. **Muito decidida**, a cigarra fechou a porta, exclamando: [...]

Entendemos que os enunciados, de 1 a 7, possam ser compreendidos como expressando, por meio do adjetivo, uma apreciação por parte do enunciador resultante dos acontecimentos narrados. Para tanto, representamos a ocorrência (1) como uma ocorrência típica das demais ocorrências:

<eu, aqui, agora digo que <foi porque a cigarra aprendeu a lição <a cigarra ficou emocionada <Emocionada, disse <...>

Temos, nesses casos, um julgamento por parte do enunciador que representa uma conclusão dos acontecimentos narrados.

• **Advérbio:**

1. A cigarra, cheia de alegria (alegremente), **felizmente** aprendeu a lição [...]
2. A cigarra aceitou **numa boa, na verdade**, foi muito bom. [...]
3. a cigarra **simplesmente** se recolheu em casa. [...]
4. A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios (sorrindo)**, indagou:

Essas ocorrências acima, de 1 a 4, representam mais explicitamente a apreciação por parte do sujeito enunciador, que julga o acontecimento narrado, e caracterizam-se como se segue:

<eu, aqui, agora digo que < felizmente <aconteceu X <X = a cigarra aprendeu a lição <...>

- **Modalizador apreciativo:**

1. **Era uma pena.**

A exemplo dos enunciados acima, agrupados como adverbiais, essa ocorrência também é considerada por trazer mais explicitamente a apreciação do enunciador e pode ser assim representada:

<eu, aqui, agora digo que <o acontecimento X <Era uma pena> <...>

Levando em consideração essas ocorrências apresentadas, queremos chamar a atenção para o fato de que para a TOPE, assim como para outros modelos enunciativos, as ocorrências de apreciação veiculadas pelos advérbios ou modalizadores apreciativos já são concebidas como marcas de apreciação. No entanto, o que queremos ressaltar é que para essa teoria a distinção entre essas classes de palavras, quais sejam, adjetivos, advérbios, expressões modais, passa a ser tênue ao se observarem seus valores enunciativos, quando na atividade epilinguística, linguística e metalinguística. Podemos verificar tais confluências entre formas e funções, quando operamos, metalinguisticamente, com relações parafrásticas no processo de enunciação, buscando resgatar a relação entre uma invariância linguística e suas possíveis variantes linguísticas, identificadas na TOPE, metodologicamente, por famílias parafrásticas, tal como demonstramos abaixo:

<A cigarra <cheia de alegria> aprendeu a lição>

<<Alegre> a cigarra aprendeu a lição>

<<Com alegria> a cigarra aprendeu a lição>

<<Alegremente> a cigarra aprendeu a lição>

<A cigarra <alegre> aprendeu a lição>

<A cigarra <que ficou alegre> aprendeu a lição>

<A cigarra aprendeu a lição. <Que alegria!>

<...>

Segundo a TOPE, as relações parafrásticas acima, que se enunciam diferentemente, são geradas a partir da confluência entre as invariantes:

< cigarra aprender lição > e <cigarra ser alegre>

Metalinguisticamente, a ‘validação’ dessas relações serão assumidas a partir do modo como se instaura a situação de enunciação na qual os enunciadores atuam e no modo como se representam, por exemplo:

<Eu – Aqui – Agora digo que < eu digo que < ou não-eu diz que <...>

Para concluir nossas análises, trazemos as seguintes observações com as quais compactuamos. Nessa concepção que adotamos, o linguista, analista ou professor, assume a responsabilidade de explorar as ocorrências enunciativas selecionadas como desencadeadoras de outras possíveis relações enunciativas ou dialógicas, a partir das quais o aluno pode desenvolver sua competência discursiva. Objetiva-se não alinhar a produção do aluno aos protótipos, mas, antes disso, explorar o modo de construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa (ROMERO, 2010).

5 Considerações finais

Nesse estudo apresentado, as análises efetuadas objetivaram a uma reflexão sobre as possíveis formas de argumentação que se constituem por meio de relações intersubjetivas resultantes da presença, no texto, de noções

modais veiculadas por diferentes marcas léxico-gramaticais-enunciativas. Pautando-nos nos princípios da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, observamos tais formas de argumentação no exercício de produção de texto narrativo por alunos do 6º ano de Ensino Fundamental.

Propusemo-nos a demonstrar que os pressupostos da TOPE podem contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de um trabalho no ensino que articula a atividade de linguagem e a língua, por meio de práticas que exploram a relação entre produção de texto e gramática.

Referências

- BARROS, S. C. G. *Processos linguísticos na produção de textos: mecanismos de qualificação e relações intersubjetivas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- BARROS, S. C. G. *Mecanismos linguísticos e relações intersubjetivas na produção de textos: atividades enunciativas na prática de ensino*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CAMPOS, M. H. C.; XAVIER, M. F. *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l' énonciation: Opérations et représentations*. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l' énonciation: Formalisation et opérations de repérage*. Tome 2. Paris: Ophrys, 1999.
- DAY, C. *Modalité et modalisation dans la langue*. Paris: L' Harmattan, 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- OLIVEIRA, F. Questões sobre Modalidade em Português. In: *Cadernos de Semântica*, Lisboa, n. 15, 1993.
- ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Org.). *Linguagem e línguas naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, M. Gramática operatória e ensino do léxico em língua portuguesa: fundamentos para uma prática reflexiva. In: CORREIA, C. N., COUTINHO, M. A. (Org.) *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, n. 5. Lisboa: Edições Colibri/Revista do Centro de Linguística da U. N. de Lisboa, 2010. p. 339-352.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo*. Caderno do Aluno – Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – Anos Finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. São Paulo, 2014-2017.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTIM, H. T. *Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do português*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2004.

Artigo recebido em: 30/09/2017

Artigo aprovado em: 13/01/2018