

O EXERCÍCIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOB OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DAS OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS

THE TEXT PRODUCTION ACTIVITY UNDER THE THEORY OF ENUNCIATIVE OPERATIONS' PRINCIPLES

Marília Blundi Onofre*
Márcia Romero**

Resumo: As reflexões que se apresentam, neste artigo, pretendem apontar a complexa relação, que julgamos flagrante, entre as propostas de produção de texto como exercício escolar, os textos produzidos pelos alunos em resposta aos exercícios propostos e as avaliações desse processo de produção textual pelos professores-avaliadores. As nossas observações têm como centro a leitura que o aluno faz de uma dada proposta de produção textual que o leva a uma produção linguística. Esse exercício de leitura será submetido a duas perspectivas teóricas diferentes, observado a partir do conceito de criatividade. Uma primeira que tem como parâmetro os princípios, em geral, adotados pela escola¹, para o qual nos apoiamos na avaliação feita pelo professor (avaliador do texto apresentado), e uma segunda, que tem como referência os princípios teórico-metodológicos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de autoria do linguista Antoine Culioli (1990). A opção por esta última justifica-se pelo fato de se fundamentar em questões linguístico-cognitivas nas quais pautamos as nossas reflexões sobre o ensino de língua.

Palavras-chave: Enunciação; Ensino de Línguas; Produção Textual.

Abstract: The reflections presented in this article aim to indicate the complex relation, which we find flagrant, among text production as a school activity, students' writings in response to proposed exercises and the teachers' evaluation of the text production process. Our observations focus on students' reading comprehension of given text production exercises that lead to written compositions. That reading comprehension is studied through two different theoretical perspectives and it is observed from the concept of creativity. The first perspective focus on school principles in which we base the teachers' evaluation of students' compositions, and the second refers to the theoretical and methodological

* Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: blundi@uol.com.br.

**Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: marcia.romero@unifesp.br.

¹ É preciso considerar que, nesse caso, não se tem um quadro teórico claro, pelo qual se estabelecem os requisitos a serem cumpridos na produção textual. Esses requisitos pautam-se, sempre, pelas máximas a serem alcançadas, porém, nem todos têm esses lugares definidos, citando, como exemplo, o requisito criatividade. Acrescenta-se, ainda, que embora a nossa análise não seja exaustiva, dado que se faz sobre uma única proposta, consideramos, com o risco das generalizações, essa abordagem predominante nos contextos que envolvem a produção de texto como exercício didático.

principles of the Theory of Enunciative and Predicative Operations, whose author is linguist Antoine Culioli (1990). Our option for the second perspective is justified by the fact that it is established on cognitive and linguistic issues, in which we base our reflections about language teaching.

Keywords: Enunciation; Language Teaching; Text Production.

1 Problemática em questão

Iniciamos as nossas discussões fazendo algumas considerações sobre o exercício da produção de texto no contexto escolar. É possível observar que o aluno, quando solicitado a produzir um texto como tarefa escolar, tem como modelo os textos que atendem a determinadas tipologias textuais ou gêneros discursivos e que são, portanto, reconhecidos academicamente. Tais textos, em geral, são apresentados nas atividades de interpretação de texto, pelas quais se exploram tipologias discursivas mais estáveis, chamando a atenção para a relação entre forma-função discursiva e significação, com vistas a se chegar a uma leitura ideal. Incluem-se, aí, até mesmo os modelos subvertidos, uma vez que são identificados como tal, e nesse sentido, já adquiriram certa estabilidade. Esse quadro a que o aluno é exposto será o referencial para o seu exercício de produção de texto, quando é convocado a assumir o lugar de autor, e tem diante de si a tarefa de ser original, mostrar o seu diferencial, dentro de uma forma discursiva estável.

O fato que pretendemos discutir é que, quando se procura relacionar o processo de interpretação de texto com o processo de produção textual, entendendo que o primeiro é fundamental para o segundo, parece ocorrer uma dissociação entre essas práticas. Há um dado texto que atende ao estatuto exigido pela academia – e que remete a uma certa leitura – e o texto do aluno deve aproximar-se desse modelo para que, da mesma forma, possa ser compreendido como tal. É possível dizer que a escola, se baseada nesta concepção de texto, trabalha com um ponto de chegada ideal que é quase inatingível pela maior parte dos alunos. E daí é que se verifica a dissociação citada, se se pensar que, nessa perspectiva idealizada, enquanto leitor, o aluno é mero receptor, e enquanto autor, nada mais lhe resta a não ser reproduzir e seguir o modelo proposto.

Esse lugar idealizado é rejeitado pelo próprio ensino que, em suas diretrizes curriculares, afirma que o objetivo do exercício da produção e interpretação textual deve voltar-se para a constituição do aluno como sujeito, para a construção da sua identidade,

aproximando-se mais ou menos desse lugar ideal. O ensino pretende, assim, que o aluno assuma um lugar criativo, porém, não sabe responder como atingi-lo. Ocorre que, ao mesmo tempo em que poderíamos pensar que essa afirmação fundamenta-se pelos mesmos pressupostos das teorias que vislumbram a atividade de linguagem, assistimos, na prática, um trabalho pautado nas atividades linguísticas e metalinguísticas. O que vem corroborar com essa constatação é o fato de que, nos PCN (BRASIL, 1997), encontramos referência à atividade epilinguística, termo proposto por Culioli (1990), que diz respeito à atividade de linguagem realizada em um nível não consciente, responsável por instaurar relações semânticas que serão instanciadas de forma inevitavelmente única na atividade linguística. Trata-se, portanto, de uma atividade geradora de linguagem que se pretende ver trabalhada no ensino, o que implica assumir uma dinâmica reflexiva de linguagem, diferentemente das práticas prescritivas e descritivas que predominam nas atividades didáticas. Assim, embora a escola defenda princípios reflexivos, a prática ainda se apóia nos princípios modelares.

Podemos dizer, então, que, em tese, a posição assumida pela escola aproxima-se dos princípios defendidos pela teoria enunciativa ora mencionada. Nesse quadro, a produção e a interpretação devem ser concebidas como processos que se interseccionam, o que significa que o aluno produz quando interpreta e interpreta quando produz. E esse trabalho nem sempre coincide com o ponto ideal. Há de se considerar que esse exercício, e a razão de sua aplicação no ensino, devem ser vistos como um processo em desenvolvimento que objetiva colocar o aluno em atividade de linguagem, refinando a sua capacidade de linguagem. Quando falamos em refinamento de linguagem, não se trata da aquisição de normas linguísticas das variantes de prestígio, mas do desenvolvimento linguístico-cognitivo dos alunos. Esses devem observar que as diferentes modulações linguísticas, veiculadas pelas variadas organizações léxico-gramaticais, implicam diferentes modulações discursivas. E, aqui, devemos entender que as variações formais traduzem as variações experienciais, de modo que, pelas formações discursivas, os alunos traduzem suas leituras de mundo, traduzem-se, uma vez que se instauram como sujeito.

Nesse sentido, a avaliação da produção textual não deveria pautar-se no ponto de chegada ideal, que coincide com os textos padronizados, mas deveria considerar as operações de linguagem que a leitura do aluno aciona em um dado texto e que seriam os

referenciais para o diálogo entre professor-aluno. A avaliação, nessa perspectiva, muda de papel: ainda que tenha no horizonte o texto reconhecido pela academia, não pode ser esse texto o parâmetro para atribuição de conceitos ao texto do aluno, quando o que se objetiva é promover o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, por meio do trabalho de produção e interpretação de texto.

Uma mudança de atitude no ensino atrela-se fortemente à compreensão do conceito de atividade epilingüística pelos professores, e, nesse sentido, convém que discutamos mais sobre essa noção, pautando-nos, para tanto, em Rezende (2008) e Romero (2011). As autoras citadas discutem esse conceito que, ao ganhar notoriedade por meio dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998, 1999) passou, desde então, a circular nos trabalhos sobre ensino de língua, embora, muitas vezes, de modo equivocado.

Vale dizer, antes, que o que se conhece por produção verbal caracteriza, para Culioli, o nível das representações linguísticas, nível este dos enunciados ou textos. Como explica Romero (2011), em reflexão fundamentada nas discussões ocorridas durante os encontros entre A. Culioli e C. Normand²:

Manifestando-se sob uma ordem aparente, o nível linguístico oculta necessariamente o “caos epilingüístico” ([CULIOLI, NORMAND, 2005], p. 97), “uma atividade permanente da qual não temos consciência e que nos fornece representações que se entrecruzam, se entrechocam, etc.” (idem, p. 111) no nível linguístico, uma atividade permanente que projeta caminhos possíveis a serem estabilizados. O epilingüístico, nas palavras de Claudine Normand, é o modo encontrado por Culioli para explicar por que “há língua e de que maneira ela funciona” (idem, p. 111). (ROMERO, 2011, p. 154).

Em Rezende (2008), encontramos uma reflexão sobre esse conceito de atividade epilingüística articulando-o ao ensino de língua. A autora ressalta a relevância de se trabalhar com a linguagem no ensino, levando-se em conta essa atividade. A linguista afirma que:

Ao defender a existência da atividade epilingüística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambigüização ou a atividade epilingüística. (REZENDE, 2008, p. 99).

² Tais encontros são apresentados no livro *Onze rencontres sur le langage et les langues* (CULIOLI; NORMAND, 2005), belíssima obra na qual a epistemologia culioliana, entre tantas outras questões envolvendo o funcionamento da atividade de linguagem e a organização linguística, são debatidas.

As considerações apresentadas acima podem ser observadas nas análises que se seguem.

2 Análises em questão

Para sustentar as nossas reflexões, passamos a analisar um exercício de produção de texto aplicado no ensino médio, tendo em vista observar a relação estabelecida entre a proposta realizada para a produção textual e o texto produzido. Trazemos, inicialmente, em 2.1, a proposta de produção textual aplicada em sala de aula. Para tanto, em 2.1.1, descrevemos o exercício, tal como fora proposto, e, em 2.1.2, apresentamos a produção realizada pelo aluno. Em seguida, em 2.2, apresentamos duas amostras de análise tendo em vista discutir a avaliação desse processo sob as duas perspectivas a que fizemos referência, confrontando-as por meio do modo como conceituam a criatividade. Julgamos que o texto selecionado é exemplar para o quadro que apontamos.

2.1 Apresentação da proposta de produção textual aplicada em sala de aula

2.1.1 Descrição da proposta

A proposta apresentada, direcionada a vestibulandos³ e que nos foi cedida pelo professor que a aplicou, trazia a fábula *A Reunião Geral dos Ratos* como texto motivador para a produção textual a partir da qual o aluno deveria criar o seu tema e desenvolver uma narrativa, tal como expressa o enunciado:

Elabore uma narração a partir da leitura e da interpretação da Fábula abaixo. Procure encontrar um tema suscitado pela fábula e elabore uma narração em prosa sobre o tema escolhido. Use a criatividade e o bom uso da língua portuguesa.

³ Omitimos qualquer informação que possa identificar a escola, o professor e o aluno. Trabalhamos com excertos do texto. Ressalta-se, porém, que o material nos foi cedido pelo próprio professor, ciente do trabalho que desenvolvemos.

Ainda, como orientação para a produção, seguiam-se alguns pontos a serem observados, tanto pelo aluno como pelo professor, uma vez que esses se constituem como referência para a correção, tais como:

- *Adequação ao tema e ao gênero textual solicitado;*
- *Adequação da linguagem empregada considerando o gênero solicitado e os interlocutores;*
- *Atenção aos princípios de coesão e coerência textual;*
- *Atenção às normas gramaticais em acordo com a língua escrita ou com a variedade lingüística escolhida.*

2.1.2 A produção textual do aluno

Diante das orientações acima, o aluno escolheu como tema *Sabedoria*, e desenvolveu o seguinte texto como resposta à proposta:

Tema: Sabedoria

Havia um menino muito teimoso chamado Pedro, que morava com sua mãe [...]. Ele não obedecia a mãe nem nunca escutava os conselhos que ela tinha para dar.

Certa vez Pedro ia sair com seus amigos e a noite estava fria [...]. Sua mãe [...] aconselhou:

- Pegue um casaco, meu filho, vai esfriar.

Ele [...] a ignorou e saiu. [...]. No dia seguinte ele estava com muita febre [...] teve de ir ao hospital [...] a cada dia piorava mais. Andava descalço, tomava gelado e esquecia-se dos remédios, e sua mãe falando:

- Pedro, obedeça, você vai pegar uma pneumonia menino!

Mas não adiantava [...] até que um dia [...] Pedro contagiou-se pela pneumonia e faleceu em três dias.

Sua mãe [...] dizia ao filho morto:

- Eu te avisei tanto meu filho! Oh, que Deus lhe faça entender o quão bem eu te quis.

Enquanto isso Pedro chegava ao reino dos Céus:

- Pedro, você errou muito com sua mãe lá na terra [...].

- Pois agora veja o sofrimento de sua mãe por você não ter sabido utilizar-se da sabedoria que ela lhe proporcionou [...].

- Ah, mãezinha, me perdoe, agora eu vejo o quanto eu errei [...].

- Mas aqui no reino dos Céus, Pedro, você vai aprender muito sobre as virtudes e a dar valor a elas e então, quem sabe um dia não retorna aos braços de sua mãe? – observou Jesus.

- É, quem sabe... – disse Pedro, e ficou pensativo em seu cantinho, chorando.

2.2 Duas amostras de análise

Considerando o exposto acima, apresentamos, a seguir, duas amostras de análise da relação estabelecida entre o exercício proposto para a produção textual e o texto produzido pelo aluno. Em, 2.2.1, a análise (1) pauta-se nos princípios que consideramos tradicionais, e, em 2.2.2, a análise (2) pauta-se nos princípios da TOPE.

2.2.1 Análise 1: a produção textual sob princípios tradicionais

Iniciamos nossa observação apoiando-nos na avaliação feita pelo professor, propositor do exercício, que atribuiu ao texto um conceito abaixo da média (entre 4 e 5, em um intervalo de 0 a 10) e tomamos essa avaliação como representante típica do modelo adotado, tradicionalmente, pela escola.

Verificamos que o texto produzido pelo aluno atende aos quesitos⁴ indicados como norteadores de um bom texto, como o tema, a tipologia textual solicitada, as normas gramaticais e aos princípios de coesão e coerência. No entanto, esses fatores não foram suficientes para que o texto figurasse como uma boa narrativa. Nesse sentido, é possível inferir que o problema encontrado esteja ligado à questão da criatividade, também recomendada ao aluno.

Por se tratar de uma narrativa, esperava-se que o texto apresentasse as estratégias enunciativas de modo a despertar a curiosidade do leitor, criando expectativa em torno dos interlocutores, em torno do encadeamento das ações nas quais

⁴ Não vamos discorrer sobre cada um desses aspectos, uma vez que o nosso interesse recai sobre a noção de criatividade.

esses aparecem envolvidos e do desfecho da trama. Porém, longe disso, o texto constitui-se por estereótipos. Rompe com os traços que, segundo a tradição, fazem o diferencial dessa tipologia textual, cuja marca é envolver o leitor provocando a sua curiosidade sobre os fatos em cena. Os lugares estereotipados, por si só já condenados quando presentes em qualquer modalidade discursiva, ganham um caráter ainda mais negativo nessa modalidade que se caracteriza pela predicação de existência e singularização do que se enuncia. Por predicação de existência, entendemos, por exemplo, a introdução, na cena discursiva construída, de “Pedro” (Há um dado Pedro de quem a história fala, e essa predicação ocorre por meio da passagem: *Havia um menino muito teimoso chamado Pedro [...]*). Por singularização, ainda ilustrando o conceito, o fato de o referente “Pedro” ser paulatinamente especificado e delineado por meio de outras predicções, tais como *um menino teimoso, (um menino) que morava com a mãe etc.*

Como podemos observar, o texto constitui-se pela previsibilidade em relação às representações construídas e que envolvem *Pedro* em seu “papel de filho”, bem como *a mãe* em seu “papel de mãe”, previsibilidade dada pelas seguintes relações que podem ser recuperadas a partir do texto produzido:

<*Há um dado Pedro*>;

<*Pedro é filho*>;

<*Pedro, como filho, é teimoso*>;

<*Pedro, teimoso, não ouve os conselhos da mãe*>;

<*A mãe, como toda mãe, insiste em aconselhar*>;

<*Pedro insiste em não ouvir*>;

<*Pedro teimoso = A teimosia de Pedro*> faz que <*Pedro adoença*>;

<*Pedro doente*> não faz que <*Pedro deixe de ser teimoso*>

<*Pedro doente, ainda teimoso*> faz que <*Pedro morra*>

<*Pedro, com a morte, encontra-se com Jesus*>

<*Jesus repreende Pedro por não reconhecer a sabedoria de sua mãe*>

<*Pedro arrepende-se = O arrependimento de Pedro é tardio*>

<*Pedro, no céu, ouvindo sobre as virtudes*> fará que <*Pedro deixe de ser teimoso*>

<*Pedro deixando de ser teimoso*> faz que <*Pedro resigne-se, ganhe sabedoria*>

<*Pedro, se resignado*> faz que <*Pedro seja perdoado, e reencontre a mãe*>

Observamos que o aluno constrói seu texto com lugares comuns e, assim como *Pedro, será julgado e castigado por incorrer na falta de sabedoria*. Vemos, conforme dissemos acima, que o aluno atende aos requisitos indicados, respondendo à proposta. Poderíamos dizer que o texto responde ao que se propõe enquanto forma, porém, ainda que essa forma gere uma significação, esta não se caracteriza por ser inédita ou criativa. Poderíamos, então, falar em um rompimento entre *forma* e *significação*, mas sem deixar de considerar que tal afirmação acaba por se sustentar no princípio de que essa unidade possa ser concebida em separado. Do mesmo modo que se estabelecem padrões formais a serem atendidos, estabelecem-se padrões de significação que devem atender ao princípio da criatividade, e quanto a este último, é difícil apontá-lo, pois não há um modelo a ser respeitado, que não seja o da originalidade, adquirida não se sabe bem como, mas que também não pode deixar de ser reconhecida. Nada impede que a criatividade se instale não sobre a significação, mas sobre a forma, e mais uma vez vale a originalidade, agora por meio dos jogos formais linguísticos que fazem que um mesmo dizer se afaste do estereótipo, ganhe outra roupagem, então, inédita.

Essas questões que servem de referência para a avaliação da produção textual na escola são muito complexas. Tal complexidade coincide com o desafio que se coloca central para a Linguística, que é levar em conta a articulação entre a língua, enquanto forma, e a linguagem, enquanto atividade de significação.

Não podemos dizer que o aluno rompe com a unidade entre uma dada forma e significação, uma vez que a toda forma corresponde uma significação. No entanto, por meio da avaliação, observamos indicações que dizem respeito a parciaisidades a serem atendidas, relativas quer à forma quer à significação, conforme citamos acima. É comum trabalharem-se, no ensino, as partes que compõem uma unidade idealizada, e se esperar como resultado a aquisição dessa unidade ideal. A dificuldade está em conseguir mostrar para o aluno qual é essa unidade desejável para o ensino.

Apresentado esse contexto, podemos afirmar que a avaliação da produção textual aplicada no ensino por meio de atribuição de conceitos, em geral, não é tratada com o grau de complexidade que lhe é característico.

2.2.2 Análise 2: a produção textual sob os princípios da TOPE

Submeteremos, agora, o mesmo exercício de produção textual aos parâmetros enunciativos que sustentam o quadro referencial por nós adotado. A metodologia de análise fundamenta-se no modo como a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas concebe o processo de predicação e nos funcionamentos enunciativos que o caracterizam. Tais funcionamentos dizem respeito ao modo como as noções evocadas pelos enunciados nas próprias relações de predicação instituídas constituem-se em um processo dialógico, caracterizando, assim, o plano enunciativo em cena.

Vale dizer, antes, que o conceito de *noção*, em si, é “indizível” (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 92). Segundo tais autores, a noção, elaboração de natureza cognitiva, não tem como ser apreendida senão por meio das realizações particulares que são as produções linguísticas. Relaciona-se, portanto, “[...] uma ordem de existência, que não é materializável, nem exibível, nem dizível em si, com marcas dessa existência” (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 92), marcas que, como o próprio nome indica, nada mais são do que marcas, abarcando a noção sempre sob um determinado aspecto, aquele definido pela ancoragem espaço-temporal na qual ocorre.

A definição dos funcionamentos enunciativos resulta da presença ou ausência de um conjunto de marcas imbricadas, das seguintes ordens:

- a) da qualificação e da quantificação: as noções em relação são identificadas em intensão, como também em extensão;
- b) da modalidade: as noções modalizam-se quer pela asserção (afirmativa, negativa ou dúvida), quer pela possibilidade, pela apreciação ou pela ênfase;
- c) da transitividade e da causalidade: as noções em relação transitam entre si, o que faz com que se afetem mutuamente, alterando seu estado inicial;
- d) da temporalidade-aspectualidade e espacialidade: as noções referenciam-se em um dado tempo-aspecto e espaço.

Da conjunção de determinados traços que compõem esse conjunto de fatores, podemos delinear três configurações de predicação:

1. uma primeira predicação remete ao caso em que as noções em relação possam ser individualizadas. O conceito de indivíduo deve ser, aqui, entendido como uma

ocorrência textual em que se observam conformidade à noção e, ao mesmo tempo, propriedades que a tornam únicas. Em *um menino muito teimoso*, temos, por exemplo *um menino* que, ao mesmo tempo em que é conforme à noção <ser menino>, *i.e.* que é conforme às representações construídas pelo termo *menino* (e que tanto o é que assim o designamos), também é único por ser *muito teimoso*. A ocorrência *um menino muito teimoso* ilustra, portanto, uma individualização da noção em que se deduz, como diz De Vogüé (1989), uma estabilização qualitativa. Um outro exemplo, desta vez na esfera dos lexemas verbais, encontra-se na passagem *Ele saiu*, em que, em relação à noção evocada por *sair*, houve um sair instanciado no espaço-tempo (há conformidade à noção: *Ele saiu* diz que *Houve um sair*) e esta instanciação conduz à interpretação de que *uma saída ocorreu*. Há, portanto, uma individualização da noção, já que uma saída ocorrida é sempre uma saída singular⁵.

2. uma segunda predicação remete ao caso em que se observa a simples localização de uma noção em uma dada situação. Na passagem [...] *tomava gelado*, por exemplo, do ponto de vista do verbo *tomar*, este não conduz a nenhum estado resultante (o gelado que ele tomava não pode ser visto como “tomado”⁶). Por outro lado, o próprio termo *gelado* remete a tudo o que é gelado, a uma classe que pode ser assim designada, sem que se especifique um elemento gelado em particular. Deste modo, a localização indica apenas que “Houve *tomar gelado*”, num dado espaço-tempo.
3. uma terceira predicação que se constrói por meio de atribuições da propriedade evocada pela noção a um suporte. Percebemos essa atribuição, por exemplo, nos empregos do imperativo: *Pedro, obedeça; Pegue um casaco, meu filho*. Tais construções não marcam a instanciação de um pegar ou um ser obediente que se efetivaram no espaço-tempo. Elas constroem, sobretudo, uma representação na qual se atribui a propriedade de *ser obediente* ou *ser alguém que pega um casaco* a

⁵ Vale dizer que propriedades específicas às unidades nominais e verbais tendem a fazê-las dar origem, mais facilmente, a determinadas predicções. Assim, se *Ele saiu* ou *Ele caiu* podem ser, respectivamente, retomados por *Uma saída ocorreu* ou *Uma queda aconteceu*, o mesmo não se verificando com *Ele leu*, que é mais dificilmente retomado por *Uma leitura aconteceu*. Para que esta retomada ocorra, o verbo *ler* solicita um tipo de complemento que confere uma extensão à leitura a ser realizada (*Ele leu a carta que você escreveu*). Com complementos dessa natureza, já é possível dizer que *Uma leitura ocorreu*. Daí dizermos que é conjunto de marcas imbricadas que estabelece os diferentes funcionamentos enunciativos.

⁶ Sem dúvida, a presença do Pretérito imperfeito do indicativo é fundamental para essa interpretação.

Pedro, a filho, suportes destas propriedades. Daí a possibilidade de parafraseá-las por Espera-se que Pedro seja alguém obediente, que o filho seja alguém que pegue o casaco.

Dado esse quadro, retomamos o exercício proposto sobre o qual observaremos as predicções implicadas na fábula *A Reunião Geral dos Ratos*, texto com o qual o aluno deveria estabelecer seu diálogo para desenvolver a narrativa solicitada, e as predicções implicadas na produção textual do aluno.

Segue, portanto, a fábula:

Uma vez os ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um rato jovem levantou-se e deu a idéia de pendurar uma sineta no pescoço do gato; assim, sempre que o gato chegasse perto eles ouviriam a sineta e poderiam fugir correndo. Todo mundo bateu palmas, o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto e falou que o plano era muito inteligente, que com toda certeza as preocupações deles tinham chegado ao fim. Só faltava uma coisa: quem iria pendurar a sineta no pescoço do gato?

Moral: Falar é uma coisa, fazer é outra (A REUNIÃO..., 2012).

Há, na fábula, dois planos enunciativos em relação. Um primeiro que se constitui pela narrativa, e outro que se constitui pela moral. No exercício proposto, a moral foi omitida, o aluno tinha de criá-la como tema de sua produção. Assim, consideraremos a moral original e a apresentada pelo aluno supondo que elas apresentem as mesmas marcas.

Na narrativa acima, temos uma organização léxico-gramatical que se constitui, ao mesmo tempo, por predicções das quais se deduzem uma estabilização qualitativa (cf. configuração 1) e por predicções em que a noção se concebe, no texto, como propriedades atribuídas a um suporte (cf. configuração 3).

O conjunto de marcas referentes à configuração 1, que desencadeia a estabilização qualitativa da noção, faz-se pelas relações de:

- qualificação e quantificação: predica-se a existência das noções ao mesmo tempo em que as singularizam: <Há os ratos que viviam com medo de um gato>, <Há um gato>, <Há os ratos que fizeram uma reunião> etc. É interessante observar que o emprego do determinante *um* (cf. <Há um gato>) constrói a existência de um gato que, embora possa ser qualquer gato, é minimamente singularizado pelo fato de ser um gato que responde, no enunciado, às propriedades típicas da noção *gato*;
- modalização: os acontecimentos parecem narrar-se por si mesmo (BENVENISTE, 1995, p. 267) <os ratos resolveram fazer uma reunião>, <os planos foram discutidos e abandonados>, <um rato jovem deu a ideia> etc.;
- transitividade e causalidade: as relações transitam entre si, há um fazer e um acontecer. A sequência de ações e processos caminha para um final: <Os ratos resolveram fazer uma reunião = A reunião foi feita = Os assuntos foram discutidos = um rato deu a ideia = A ideia foi aprovada = O problema estava resolvido> etc.;
- tempo-aspectualidade e espacialidade: nas marcas temporais e espaciais, instanciam-se um dado tempo-aspecto e espaço encadeados a partir das seguintes marcas <Uma vez, quando os ratos viviam com medo de um gato><resolveram fazer uma reunião><muitos planos foram discutidos> ... <as preocupações tinham chegado ao fim> etc.

Em síntese, a narrativa constitui-se, em grande parte, por asserções, (até mesmo a pergunta <quem iria pendurar a sineta no pescoço do gato?> pode ser considerada muito próxima da asserção se se considerar que ela aponta a negativa <O problema ainda não estava resolvido>, como o complementar de <O problema estava resolvido>. No texto, as pessoas apresentam-se identificadas. As ações e os processos que se encadeiam caminham para um final. As relações espaço-temporais e aspectuais podem ser identificadas.

O conjunto de marcas que constroem a terceira configuração, por sua vez, apresenta-se na *Moral* <Falar é uma coisa, fazer é outra>, pelas relações de:

- qualificação e quantificação: as noções qualificam-se, mas não se quantificam, uma vez que se observa a ausência de instanciações espaço-temporais (não há

um falar ou um fazer que se manifestam na situação). Assim, <falar> identifica-se na relação com <fazer>, ou melhor, *ser falador* identifica-se na relação com *ser fazedor*, mas não se faz referência a um determinado <falar-fazer> (ambas não se singularizam);

- modalização: à medida que não se trata da construção de uma ocorrência singular de <falar> e <fazer>, o sujeito enunciador <eu> predica a propriedade em jogo ao que serve de tema a seu discurso. Daí a possibilidade de parafrasear <Falar é uma coisa, fazer é outra> por <Ser falador é uma coisa, ser fazedor (ser realizador) é outra>, que aponta para o fato de não ocorrer instanciação da noção na situação (ou então, construção de uma ocorrência);
- transitividade e causalidade: as relações não transitam entre si, um fazer ou um acontecer não se efetivam;
- tempo-aspectualidade e espacialidade: não há referências aspecto-temporais e espaciais definidas, tendo em vista que as predicções remetem a atribuições da propriedade evocada pela noção a um sujeito.

Em síntese, na moral, pelo fato de as noções não se singularizarem, não há um encadeamento de ações e processos que caminham para um desfecho e não há a instauração de espaços e tempos demarcados.

Considerando, então, o conjunto de marcas presente na Fábula analisada, podemos observar que a narrativa e a moral caracterizam-se, respectivamente, por predicções em que acontecimentos não quaisquer se desenrolam de modo não qualquer e por predicções em que as noções remetem a atribuições de propriedade. A concorrência dessas marcas permite-nos afirmar que esse texto caracteriza-se por um movimento que se alterna entre noções instanciadas e singulares e noções sequer instanciadas. Na primeira parte, há o falar de um rato <um rato jovem levantou-se e deu a idéia>, e na segunda, há uma relação que se estabelece entre <falar> e <fazer> a partir da ótica do <ser falador> e <ser fazedor (realizador)>, não se fazendo referência a um determinado <falar-fazer>.

Podemos observar que esse movimento cria dois planos enunciativos em concorrência. O primeiro, aquele pelo qual se singulariza, e o segundo, aquele pelo qual

não há singularização de qualquer ordem, por não ser convocada a instanciação da noção em uma dada situação.

Observados esses dois planos, podemos chamar por um terceiro plano, quando relacionamos a narrativa com a moral, para o qual a narrativa convergiria: o plano no qual se constatam localizações da noção (configuração 2).

Verificamos, então, na narrativa, um movimento entre predicções que singularizam e possíveis predicções que, apenas, localizam. Assim, predicções que singularizam, tais como <um rato jovem deu a idéia>, <um rato velho falou>, passam a ser vistas como possivelmente ampliadas para uma classe <os ratos jovens que sempre dão idéia, mas não são sábios>, <os ratos velhos que sempre são sábios e deixam ver a falta de sabedoria dos jovens>, em que simplesmente se verificam a existência de <ratos dando ideias que não são sábios> em uma dada situação (daí a localização no espaço-tempo da noção). Essas noções válidas para uma classe, uma vez generalizadas, operam como sustentação ou argumentação para a tese defendida, que vale como uma verdade geral.

Trata-se, neste caso, da tese apresentada na moral, onde se articulam o <Ser falador é uma coisa, ser fazedor (ser realizador) é outra> a <ratos dando ideias que não são sábios>, articulação que mostra bem que ter ideias não basta para que elas sejam efetivamente realizadas.

A partir da análise apresentada, constatamos que o texto compõe-se por uma conjunção de planos, na narrativa e na moral, e que parte de predicções particularizadas, para, então, ampliar essas particularidades, generalizando as predicções instauradas, e apresentar, ao final, uma tese ou verdade geral.

Nesse sentido, entendemos que o processo criativo está nessa conjunção de planos responsável por gerar um texto, pode-se dizer, argumentativo, embora se apresente sob a estrutura narrativa.

Tendo em vista essas considerações, retomaremos o texto produzido pelo aluno, submetendo-o, agora, a essa mesma perspectiva teórica.

A exemplo da fábula, no texto do aluno, predica-se a existência das noções ao mesmo tempo em que estas são singularizadas: <Pedro>, <a mãe de Pedro>, <Pedro, filho desobediente>, <a mãe que aconselha>, <o castigo de Pedro>, <o sofrimento da mãe de Pedro> etc. Podemos observar que o aluno, embora construa predicções constitutivas da primeira configuração, pretende falar, na verdade, de uma classe, a classe de <Pedros

que são filhos teimosos>, <*Pedros que são desobedientes e são castigados*> etc. Ao mesmo tempo que evoca a classe dos filhos teimosos, evoca a classe de <*As mães que se preocupam com os filhos*>, <*as mães que sofrem com os filhos*> etc., o que marca um movimento que vai do particular para o geral, sem que tal movimento se manifeste efetivamente no texto. Assim, deixa para o leitor fazer o movimento que, na fábula, se instala entre a narrativa e a moral.

Em outras palavras, como o aluno não trabalha com a moral por ser seu texto uma narrativa, fica por conta do leitor resgatar o que está no título “Sabedoria” e fazer a ponte com a narrativa, que não fala explicitamente de sabedoria. O aluno pretende, portanto, que o leitor faça esse encadeamento. Embora a fábula também não se explicita por meio do léxico “sabedoria”, ela joga com noções que levam à noção de “sabedoria”, entre a narrativa e a moral, o que faz que, nela, o encadeamento esteja dado.

Considerando-se que a produção do aluno fez-se a partir do diálogo estabelecido com a fábula, constatamos que o texto apresentado traduz a configuração da fábula. O aluno reconheceu os jogos enunciativos instaurados, e os reproduziu, embora parte destes jogos seja recuperada por meio da moral à qual ele chega.

Diante desse quadro, retomamos a questão levantada no início deste texto acerca da dificuldade de se avaliar uma produção de texto resultante de um exercício escolar.

Não pretendemos dizer que o texto apresentado pelo aluno não tenha problemas em relação ao que se espera de uma narrativa, como, por exemplo, despertar o interesse do leitor para o desencadeamento das ações e processos ali envolvidos, fato que não ocorreu com o texto analisado. Por outro lado, não podemos deixar de considerar a relação estabelecida pelo aluno com a fábula empregada como motivadora para a sua produção. E, nesse sentido a avaliação não pode ser a mesma.

Diante desses dois pólos em que nos encontramos, a solução, tal como a concebemos, não está nesse lugar, em optarmos por uma avaliação quer positiva quer negativa. É necessário repensarmos essas formas de avaliação, e para isso não podemos nos esquecer do objetivo do ensino de produção textual, que é promover o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno. Nesse contexto, a avaliação assume outro papel, voltando-se para a observação do texto visando ao desenvolvimento de um trabalho que consiste em explorar as estratégias linguísticas ora envolvidas, meio pelo qual se pretende levar o aluno, enquanto sujeito, a centrar-se e descentrar-se no

exercício dialógico. Segundo Rezende (2008), levar a atividade epilinguística para a sala de aula possibilita que a escola assuma 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 auto-conhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro).” (REZENDE, 2008, p. 97).

Com esse exercício proposto, a noção de criatividade distancia-se daquela que vimos aplicada pelos padrões tradicionais, quando vinculada às máximas da originalidade, e tem a ver com o diálogo instaurado pelo aluno entre o texto empregado como motivador para sua produção e seu texto gerado nessa relação. Há, assim, várias possibilidades criativas que podem ser desencadeadas a partir desse diálogo, no qual se somam as demais leituras a que o aluno recorre, como fruto de suas experiências empírico-formais. Interessa-nos, pois, explorar o modo como o aprendiz opera com essas relações, paralelamente a outras possibilidades que também podem ser empregadas, para, então, apontar os pontos que podem ser valorizados ou desvalorizados em um texto. O objetivo desse trabalho não se limita ao texto em questão, mas nos desdobramentos que tal prática pode provocar nos exercícios de leitura, sejam eles da ordem da produção ou da interpretação textual.

Considerações finais

As discussões que fizemos neste texto pautaram-se pela observação da relação entre uma proposta de produção de texto como exercício escolar, o texto produzido pelo aluno como resposta à proposta e duas possíveis avaliações desse processo de produção textual, vistas sob duas diferentes perspectivas, uma tipicamente tradicional e outra apoiada nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. O confronto metodológico mediou-se pelo conceito de criatividade aplicado ao processo de linguagem, concebido, no primeiro caso, como sinônimo da originalidade alcançada pelo autor, e, no segundo, como a construção dialógica pela qual o sujeito torna-se autor. Uma forma não anula a outra, porém, referem-se a diferentes pontos de partida e de chegada. Compreendendo que o objetivo do exercício da produção textual no ensino deva ser o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, compartilhamos dos princípios estabelecidos pela teoria ora adotada, a partir dos quais julgamos que se

torna viável a realização de um trabalho que leve o aluno a explorar o seu processo criativo, avaliando e reavaliando as suas estratégias discursivas, tendo em vista sustentar um diálogo proposto.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Tradução de Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

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

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

CULIOLI, Antoine; NORMAND, Claudine. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

FRANCKEL, Jean Jacques; PAILLARD, Denis. Aspectos da teoria de Antoine Culioli. In: VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean Jacques; PAILLARD, Denis. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 222.

A REUNIÃO GERAL DOS RATOS. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Reunião_Geral_dos_Ratos>. Acesso em: 10 abr. 2012.

REZENDE, Leticia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, [s.n.], v. 9, n. 16, p.152-162, 2011. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

VOGÜÉ, Sarah de. Discret, dense, compact: les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. In: FRANCKEL, Jean Jacques et al. *La notion de prédicat*. Paris: Université de Paris 7, 1989. p.1-38. (Collection ERA-642).

Recebido em setembro de 2013.

Aceito em novembro de 2013.