PIMENTA, M. A. *Comunicação Empresarial*. São Paulo: Alínea, 2006.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Editora da UnB, 1984.

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Ensaio sobre Heidegger e outros escritos filosóficos II.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará (13-20, 75-94, 119- 175), 1999.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução Emmanuel Carneiro Leão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

REFLEXÕES SOBRE A TEXTUALIDADE ESCRITA: UMA VISÃO ENUNCIATIVA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO

Marcos Luiz Cumpri*

Resumo: Este trabalho visa trazer apontamentos que colocam a articulação entre língua e linguagem como imprescindível nos tratados da produção e do ensino do texto. Para tal, partimos da assunção de que os sujeitos devem estar no centro de toda e qualquer discussão acerca do ensino da língua, uma visão um pouco diferente daquela da linguística textual que privilegia coesão e coerência em detrimento das representações das atividades simbólicas das línguas. Assim, traz-se, aqui, uma reflexão que passa pelo processo cognitivo e pela definição de texto para chegar ao bojo do que é proposto nessas páginas: a inserção do sujeito e suas percepções sócio-culturais nas considerações acerca do ensino da escrita.
Palavras-chave: Texto, Ensino, Enunciação, Linguística textual.

Abstract: This paper aims at discussing the articulation between the concept of natural language and language as essential in the matters of the production and the teaching of text. For that, we assume that subjects must be in the center of any discussion about language teaching, a different point of view if compared to textual linguistics, which privileges cohesion and coherence in detriment of the representations of the symbolic activities of languages. In this way, the reflection in this paper touches the cognitive process and the definition of text to arrive at the center of what is proposed in these pages: the sociocultural insertion of subjects and their perceptions in the thoughts about the teaching of writing.
Keywords: Text, Teaching, Enunciation, Textual linguistics.

1 Introdução

O artigo que aqui apresentamos é um recorte de uma pesquisa sobre a produção textual sustentada pelos pensamentos de Antoine Culioli e seus colaboradores, os quais constituem a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), uma proposta teórica que visa ao estudo da articulação da linguagem com as línguas naturais por meio de uma aposta radical na indeterminação da linguagem.

O texto, além de sumariar criticamente alguns dogmas da linguística textual, aponta elucubrações que colocam os processos

* Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP (Campus de Araraquara).
E-mail: marcoscumpri@yahoo.com.br

percorridos pelos estudantes ao lidarem com língua e linguagem no cerne das discussões acerca do ensino da língua por crermos que o sujeito enunciador é uma instância construída juntamente com os processos constitutivos do enunciado e, dessa forma, embrenhando-nos nesse processo, estaremos acessando a linguagem e nos inscrevendo numa discussão genuinamente linguístico-educacional.

Assim, defendemos o trabalho metalinguístico, a abstração, a (re) montagem, a construção e a organização das noções (sistemas representacionais das propriedades físico-culturais ligados à tentativa da elaboração de experiências de cada pessoa por meio dos arranjos léxico-gramaticais) como mecanismos essenciais a serem tratados no ensino da escrita. Trata-se de uma tentativa de inserir o estudante (e seu esforço de materialização das representações mentais) nas discussões acerca da linguística do texto.

2 Definindo alguns territórios

2.1 Língua e linguagem

Se língua é um sistema que se apresenta na forma de texto e é dependente de quem a fala, logo, a atividade da linguagem também está imbricada nesse contexto, fato esse que nos leva a ver que língua e linguagem são, de fato, articuladas. E se a linguagem é o que permite a expressão de um pensamento sustentado pelas vivências dos sujeitos enunciadores, é o texto (a língua) que oferece a visão referencial, contextual e situacional e que coloca em cena todos os valores extralinguísticos.

Seguindo essa linha argumentativa, não seria inócuo dizer que o estudo da língua aproxima-se do que seria um estudo das invariantes no qual o conceito de fala (*parole*) se confunde, intencionalmente, com o de enunciação. E quando falamos em enunciação, não nos referimos apenas ao ato individual da linguagem (ato das realizações e manifestações da língua), mas ao próprio conceito de comunicação humana provido de regras enunciativas.

Considerando que os mecanismos ou processos que constituem os enunciados (as sequências textuais) são ferramentas que fundamentam qualquer teoria acerca da enunciação, léxico e gramática atuam diretamente na delimitação das unidades comunicativas e não são dados

prontos, mas construtos oriundos da atividade da linguagem pertencentes a uma determinada língua. O significado de um enunciado é construído por meio de modulações de sentido, e essas modulações dialogam entre si e com um determinado conteúdo predicativo, o qual fornece a espessura dialógica necessária à construção da representação.

Estudos linguísticos que trazem a relação ensino/aprendizagem em seu cerne têm demonstrado que a linguagem não é um resultado, mas um trabalho tanto linguístico quanto dos sujeitos (que elaboram a realidade por meio de suas percepções). Ela é o que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, é um esforço de construção e de retificação do vivido.

Em outras palavras, a linguagem pode ser vista como uma atividade de (re) construção que se realiza por meio de operações resultantes da produção de enunciados num determinado momento (tempo), num determinado lugar (espaço), por um determinado enunciador (sujeito), o qual (re) constrói significações por meio da (re) interpretação da realidade; ou como diz Rezende (2000, p. 01), "o conceito de linguagem, enquanto atividade de representação (psicológico), referenciação (sociológico) e regulação (psicossociológico) é sinônimo de reflexão, cognição, pensamento e se constitui na porta de entrada para a reflexão interdisciplinar".

Culioli (1976) afirma que a atividade de linguagem caracteriza-se pela capacidade humana de construção de representações mentais baseadas nos universos linguístico e extralinguístico que dão origem às noções (eixos de propriedades físico-culturais) com suas propriedades particulares. A atividade de referenciação é algo como a relação entre elementos do domínio linguístico e elementos do domínio extralinguístico e a atividade de regulação caracteriza-se por aproximações das representações dos sujeitos enunciadores por meio das referências construídas por cada um.

Geraldi (1991) aponta a reflexividade (a capacidade de remeter a si mesma) como uma das características essenciais da linguagem e, dessa forma, ele destaca três ações que os sujeitos realizam em relação a ela: ações *com* a linguagem (atividade linguística) ações *sobre* a linguagem (atividade epilinguística) e ações *da* linguagem (atividade metalinguística).

Por atividade linguística, entendemos as atividades orais e escritas calcadas na gramática interiorizada dos sujeitos. É uma atividade que está ligada aos nossos atos de escolha durante a enunciação e nos

permite trabalhar o extralinguístico para recriá-lo segundo nossa intenção. E é esse trabalho que reflete diretamente na estrutura linguística no final da produção e reconhecimento das significações. Demonstração dessa atividade é a própria articulação que os sujeitos fazem do léxico com a gramática para buscar gerar significações.

A atividade epilinguística é uma atividade não representada; e, ainda que não representada, refere-se a um saber inconsciente que todo falante tem. Trata-se de um diálogo interno e a criação e o reconhecimento das significações estão íntima e indissociavelmente ligados a esse diálogo ou, em outras palavras, à realização de um trabalho de representação, referenciação e regulação que se confunde com a própria definição de linguagem. Exemplos dessa atividade seriam as rasuras e o apagamento.

A atividade metalinguística é uma atividade consciente que possui regras controláveis pelo próprio sujeito e, além disso, representa a tentativa de explicitar o sentido de um texto anteriormente produzido. Tradicionalmente, diz-se que é uma atividade do "redizer com outras palavras", o que também vai de encontro com o que se costuma chamar de "parafrasear". Como exemplo dessa atividade podemos citar as construções alicerçadas por expressões do tipo "isto é" e "ou seja".

Por hora, diríamos que, enquanto que a linguagem é essa atividade simbólica existente em todos os seres humanos (portanto, uma instância social em que o sujeito é constitutivo do próprio material simbólico a ser expresso), a língua é a materialização dos fenômenos mentais, ou seja, o próprio agenciamento das operações da linguagem.

2.2 O texto

A língua é um sistema dinâmico capaz de lidar com todo e qualquer tipo de enunciado e se alicerça em determinados conceitos que fundamentam uma estabilidade teórica ancorada em ajustes linguísticos. Por isso, a produção linguística é também o resultado de um trabalho de montagem e desmontagem dos textos, marcas e valores que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos.

Das inúmeras definições de texto, cremos que a de Culioli (1999) fornece um ponto de vista bastante contundente com uma proposta linguístico-educacional. Para esse linguista, o texto funciona não como transmissão de um conceito de um falante para seu interlocutor, mas como uma sequência de representações que resultam de um conjunto de

operações realizadas por um sujeito enunciador que, numa situação de enunciação (que inclui os interlocutores e um momento), busca constituir um sentido.

Nesse mesmo caminho, o texto também pode ser compreendido enquanto um conjunto de co-localizações de enunciados e se coincide com o que se pode chamar de constituição de sentidos, os quais são conceitos, noções oriundos das vivências do homem por oferecer uma visão referencial, contextual e situacional e colocar em cena valores extralinguísticos (o cultural), os quais são associados ao intralinguístico por meio das operações que constituem o enunciado[1].

3 Cognição: a primeira preocupação educacional

Por ser a faculdade da linguagem o eixo condutor das pesquisas em ciência cognitiva, há certo consenso entre psicólogos, linguistas e neurologistas no tocante à averiguação dos diversos processos mentais que envolvem a atividade linguística, especialmente os processos pelos quais os sujeitos desenvolvem a linguagem. Assim, para este item, optamos por propalar algumas das reflexões de Whorf[2] e Bruner[3] sobre a cognição e sobre o desenvolvimento dessa faculdade.

Para Whorf, um dos pioneiros entre os que olharam para o papel da linguagem na cognição, os processos linguísticos originam-se de operações cognitivas localizadas no centro da atividade conceptual humana e tais processos são elaborações secundárias que desenvolvem os dados, os quais já são perceptualmente estruturados e fomentadores de uma base comum para a atividade de referenciação.

O linguista ainda postula a existência de configurações universais de experiência, às quais são aplicáveis modelos linguísticos de classificação e categorização. Ele propõe também a distinção do que ele chama de "isolamentos de experiência" de "isolamentos de significado" Enquanto os primeiros seriam abstraídos dos sentidos já desenvolvidos,

[1] A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo propõe claramente a aproximação entre enunciado e texto: "o estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação– podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado". (SEE/SP, 2008, p. 46).

[2] Algumas ideias aqui apresentadas do postulado de Whorf foram retiradas do trabalho de Fuchs (1999d).

[3] Processo similar ocorreu em relação a alguns apontamentos sobre Bruner, os quais se encontram em Correa (1999).

os segundos seriam características da experiência envolvida na construção do significado com a possibilidade de serem cultural, social ou individualmente adquiridas.

Por fim, para Whorf, a construção de significado corresponde a uma abstração seletiva da experiência de modelos. Ou seja, o material linguístico-expressivo já é uma realidade estruturada construída a partir de modelos psicofisiológicos igualmente pertencentes ao ser humano, mesmo que as línguas conceitualizem estes dados experienciais de forma diferente uma das outras em suas diferentes culturas.

Dentre os estudiosos da cognição, Jerome Bruner também tem um especial destaque dentro da literatura mais vigente. Para o nosso trabalho, o que talvez mais se torna relevante é o fato deste psicólogo não separar pensamento e linguagem no que se refere à evolução do homem. Dessa forma, o pensamento se desenvolveria junto à linguagem e dela dependeria intrinsecamente.

Para Bruner, o desenvolvimento intelectual é caracterizado por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo, e assim, o sujeito deve tanto adquirir meios de representar o que ocorre em seu ambiente, quanto conservar e recuperar a experiência decorrente da estimulação do meio.

O estudioso coloca os aspectos sociais e culturais no âmago do processo de aprendizagem, pois, para ele, os sujeitos são seres capazes de construir novos conceitos, os quais são resultados de conhecimentos tanto atuais quanto prévios, e assim, eles são hábeis a construir hipóteses fundamentadas numa estrutura cognitiva.

Bruner ainda encara a aprendizagem enquanto um processo tipicamente categorial, onde a categorização relaciona-se, entre outros, com processos de seleção de informação, geração de proposições e construção e verificação de hipóteses. Dessa forma, o sujeito organiza as informações de acordo com suas categorias, as quais determinam diferentes conceitos. Nesse contexto, o sujeito é ativo e construtor de sua própria aprendizagem e o processo de associações e construções só é possível graças a uma estrutura cognitiva prévia que dá significação e organização às suas experiências.

Encerrando essa seção, vale dizer que a diversidade da linguagem é, de fato, uma das questões teóricas primárias nos tratados dos linguistas enquanto a ciência que busca apreender a faculdade da linguagem humana através da multiplicidade das línguas individuais. Falar da diversidade da linguagem implica, também, falar da construção e

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

da expressão de diferentes representações de mundo, em outras palavras, da atividade cognitiva.

4 O que não muda e o que poderia mudar no ensino da escrita

A ausência de conteúdo programático e a deficiência na sistematização dos conhecimentos sempre foram grandes preocupações do professor de língua materna em relação ao ensino da escrita. Muitos livros didáticos ainda concernem em relação à finalidade, à formação moral, ao senso crítico, ao ensino da gramática, à criatividade sem chamarem a atenção dos alunos para os processos a serem percorridos rumo à construção das significações. O que há na verdade é pouca margem para a reflexão e excesso de aplicação de pré-estruturas textuais que garantem a boa escrita.

De acordo com os preceitos mais clássicos da linguística textual,[4] o texto de qualidade é concebido como aquele cuja leitura se torna fluente e de fácil compreensão por organizar-se de forma coesa e coerente e apresentar-se com uma linguagem adequada ao tema que, nele, está sendo desenvolvido. Forma e conteúdo ou, como comumente se prefere, significante e significado devem fundir-se num todo harmonioso. Assim, a esse todo caberá apresentar suas partes devidamente ordenadas e agindo, não de modo isolado, cada uma por si, mas, de forma integrada, em função da nova unidade constituída.

Com efeito, um texto será bem articulado enquanto for redigido de forma que contenha as qualidades imprescindíveis da coesão, coerência, adequação da linguagem e, por extensão, da clareza e aceitável correção. Em outras palavras, o texto apropriado teria razoável qualidade, ou seja, características de legibilidade e de entendimento decorrentes de uma estrutura coesa e coerente e que apresente uma linguagem adequada ao tema em si.

Do lado contrário, um dito texto ruim é aquele que se ausenta da tradição, isto é, de práticas que levem à produção de textos e de condições necessárias de conhecimento e de incentivo para a confecção do mesmo. Dito de outra forma, seria um texto que se apresenta de forma ilegível,

[4] Alguns desses preceitos podem ser encontrados, principalmente, nos trabalhos de Kock (1996), Kock & Travalia (1996), Charolles (1978) entre outros, os quais apontam os elementos textuais imprescindíveis para a organização do texto.

incompreensível e ilógica, pela falta de coesão, coerência e de uma linguagem não adequada ao tema e à situação propostos. Tratar-se-ia de um compilado de palavras que não se sustenta como estrutura linguística capaz de transmitir informação.

Dos posicionamentos dos manuais de ensino, destacamos o da vigente Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo como exemplo do que seria o objetivo do desenvolvimento da escrita nas escolas, pois, para o referido manual, escrever "significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta". (SEE/SP, 2008, p. 20)

Apesar de essa mesma proposta destacar que "centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário." (SEE/SP, 2008, p. 43), o texto escolar é, muitas vezes, fomentado por um discurso preestabelecido que as instituições de ensino repassam como modelo pronto, para que, assim, se tente cumprir uma tarefa quase que mecânica: a de "resolver o problema da redação". Nesse caso, pelo fato de não se dominar as tais técnicas de produção textual e de não se possuir as informações necessárias (bagagem cultural), pela falta de leitura e de estudo sobre o tema a ser enfocado, o texto constantemente acaba por parecer irreal e descontextualizado.

O que queremos defender é que – à parte deste infindável círculo vicioso que se cria ao redor da produção do texto e consequentemente do ensino dele - o estudante (e seus percursos enunciativos rumo à representação de suas percepções físico-psicológicas) deve ser a própria fonte para o seu estudo.

Ressaltamos que, em nenhum momento, queremos negar que leitura e escrita se complementam numa relação interdependente, pois nós, estudiosos incansáveis das línguas naturais, sabemos bem que escrever é uma atividade que requer prática constante e aprender língua também requer métodos formais.

Em adição, cremos que o trabalho (esforço metalinguístico) do estudante no sentido de reconhecer e interpretar seu próprio texto torna-se importante ao habilitá-lo para a produção (fala e escuta, redação e leitura) de textos orais e escritos. Em outras palavras, a reflexão que o estudante pode fazer sobre seu próprio texto encerra o mais alto grau da riqueza da linguagem, uma vez que essa teoria tenta teorizar exatamente a reflexão sobre a linguagem

No ensino, o ato da observação deve ser o primeiro caminho para fazer com que o aprendiz de línguas mergulhe no complexo universo da linguagem por acreditarmos que é através dos observáveis que se chega à teorização e à conscientização daquilo que está sendo abordado.

Para nós, o termo coerência assume um sentido um pouco diferente daquele da linguística textual clássica, pois, de acordo com Le Goffic (1981), a coincidência exata entre o sujeito que produz e o sujeito que recebe o enunciado é impossível, haja vista que a significação de um enunciado não é palpável e tão pouco mensurável. Nesse sentido, falar em coesão e coerência textuais é falar de dois domínios muito relativos em sala de aula, visto que, a nosso ver, o objetivo de uma aula focada na produção do texto não pode negligenciar os percursos enunciativos que constroem as intenções de significação. Vejamos o que diz Onofre (1994):

> O objetivo é chamar a atenção do aluno sobre as sutilezas linguísticas que cada situação enunciativa exige, levando-o a perceber tanto a identidade semântica quanto a diferença semântica que podem ser estabelecidas a partir de uma cadeia parafrástica. (ONOFRE, 1994, p.159)

Portanto, aprender língua (e consequentemente as habilidades que constituem esse processo, entre elas, a escrita e a leitura) é também mergulhar nela para se chegar à linguagem e procurar as propriedades e os processos generalizáveis. E é o empírico que vai nos levar a isto, ao contexto e à situação, pois:

> A atividade de produção e de reconhecimento de enunciados se faz sempre entre os sujeitos colocados nas situações às vezes empíricas e ao mesmo tempo ligadas às representações imaginárias do estatuto de alguns sujeitos para remeter ao outro, para remeter a uma sociedade, para remeter ao texto, para remeter aquilo que se poderia chamar de "um discurso intertextual", esta espécie de discurso ambiente com os valores que estão ligados às palavras. (CULIOLI, 2002, p.92) [tradução nossa]

Assim, escrever é organizar experiências de mundo e o texto não é somente um composto interpretativo, mas um elemento de representação, regulação e referenciação do sujeito que o produz, fato que nos leva a enxergar que o conhecimento gramatical não assume uma urgência ímpar como a capacidade de ler, escrever e refletir sobre a linguagem, pois cremos que pensar e agir sobre a construção da

significação e do sentido prolifera escritas melhores.

Já no tocante à criatividade na escrita, a nosso ver, ela mais é uma capacidade de perceber o universo externo do indivíduo do que a construção de enunciados inusitados e inéditos, pois é a experiência sociopsicológica a grande fomentadora da criatividade linguística. As representações físico-culturais só são possíveis graças a uma representação interior de memórias associativas, de pensamentos e linguagens simbólicas.

Com efeito, o estudo do texto focado na reflexão sobre ele (processos constitutivos, percursos enunciativos, atividade parafrástica, etc) estabelece a ponte entre a criatividade e o extralinguístico de um lado e a norma linguística do outro. E é essa ponte que estimula a utilização de mecanismos lingüísticos que, além de atribuírem maior fluência nos atos de escrita, também ativam o potencial de compreensão da funcionalidade desses atos por ativarem a linguagem e trazerem à tona todo seu caráter infinito.

Ao professor fica a possibilidade de incentivar o aluno a trabalhar a reconstrução do texto por meio da reorganização de períodos e enunciados com base em recursos como o apagamento, o deslocamento, a negação, a interrogação e a inserção de outros elementos linguístico-textuais. Já as questões de gramática, a nosso ver, devem ser elaboradas a partir do texto, pois assim o aluno estará trabalhando – com mais entusiasmo - a partir de conceitos linguísticos sociais. Ademais, é o texto o grande fomentador das manifestações tanto de recursos gramaticais e sintáticos quanto estilísticos de uma dada língua.

Uma outra maneira interessante de abordar o estudo do texto em sala de aula é, além de explorar as experiências prévias, fazer associações de tais experiências com as atividades textuais. Daí, remetemo-nos novamente a um conceito que julgamos fundamental, o de que o texto é o resultado de um trabalho sensível e abstrato que passa obrigatoriamente pela transformação de noções de cunho psicológico, sociológico, cultural e até científico em representações linguísticas.

À parte das reflexões que poderíamos propor como geradoras de discussões que nos levem a aproximar texto e ensino, arriscamos um diálogo crítico com a linguística textual - para a qual, como já dissemos, um texto será bem articulado enquanto for redigido de forma que contenha as qualidades imprescindíveis da coesão, coerência, adequação da linguagem e, por extensão, da clareza e aceitável correção - tentando mostrar que sujeito, enunciação e situação enunciativa fazem parte de um

tripartite indissociável, principalmente no estudo e no ensino do texto, o qual é pura representação dessa relação.

Assim, julgamos que o sucesso da comunicação verbal está também relacionado a questões que concernem às propriedades físico-culturais de cada sujeito e que os recursos linguístico-textuais são o pano de fundo da organização destas propriedades, em outros termos, as percepções socioculturais.

Na verdade, a grande impressão que fica é a de que o ato da escrita agencia percursos enunciativos bem mais complexos do que aqueles que a linguística textual comumente categoriza como coesão e coerência.

5 A prática linguística: um exemplo didático

O conservadorismo imposto pela gramática tradicional leva a uma visão da ambiguidade como um defeito da linguagem ao invés de encará-la como um rico aparato para os estudos focados na significação linguística. Refutando um pouco a ideia de ambiguidade enquanto uma falha da linguagem, cremos ser possível trabalhá-la positivamente[5] nas aulas de língua[6].

O objetivo central numa proposta como essa, é fazer o aluno acessar a linguagem por meio da atividade epilinguística (trabalho que consiste na própria linguagem e que ajuda na regulação e no equilíbrio do "eu" e sua alteridade), a qual, por ser dinâmica traz à tona a conscientização de que a língua é plenamente variável e, assim, habilita esse mesmo aluno a fazer avaliações ora positivas, ora negativas permitindo-lhe o julgamento e a sobreposição do que está lhe sendo colocado.

[5] O termo "positivamente" confronta, um pouco, alguns trabalhos versados sobre a ambiguidade que apontam a necessidade de evitá-la. Assim, tais trabalhos defendem uma escrita preocupada com a clareza, a qual é o resultado de um bom escritor. A fala de Lyons (1981) vem contribuir com essa ideologia, pois para o linguista *ambíguo* é um sinal que codifica mais de uma mensagem e tal ambiguidade pode provir de uma "imperfeição" do falante ou de uma "deficiência" do sistema da língua.

[6] Para uma leitura mais aprofunda do tema: CUMPRI, M. L.; GONÇALVES, P. S. "A questão da ambiguidade no ensino de línguas". In.: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Orgs.). *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação.* São Carlos: Pedro & João editores, 2009, pp.195-210.

Dessa forma, trazemos uma atividade feita em sala de aula com alunos do ensino médio que emitiu alguns resultados interessantes.

Assumindo que os conceitos de enunciado e texto não destoam, propusemos o enunciado "*Jamais bata numa pessoa com óculos - use as mãos"* no intuito de trabalharmos a ambiguidade demonstrando que cada situação enunciativa presume um cenário sociopsicológico que permite a organização da enunciação e, com isso, que nenhum texto é construído isoladamente.

A demonstração disso pôde ser feita por meio do apagamento do complemento "*use as mãos*" e pela solicitação de novos complementos aos alunos. Trazemos quatro paráfrases geradas por eles que culminaram em interessantes demonstrações dessa atividade que parte do empírico (o qual prioriza a atividade epilinguística) para o formal (o qual prioriza a atividade metalinguística):

> *Jamais bata numa pessoa com óculos – ela pode reagir e quebrar teus óculos.*
> *Jamais bata numa pessoa com óculos – use um cinto.*
> *Jamais bata numa pessoa com óculos – pessoas que usam óculos são frágeis.*
> *Jamais bata numa pessoa com óculos – peça que tire primeiro.*

Esses resultados mostram que no ensino também é importante mostrar os caminhos que fazemos para chegar à interpretação, isto é, os mecanismos que utilizamos durante o ato interpretativo e de passagem entre um enunciado e outro que fazem com que acessemos a linguagem.

Se a ambiguidade é uma perturbação linguística, um rompimento da harmonia e do equilíbrio comunicativo e está mais ligada a uma questão cultural (o extralinguístico), deve o professor assumir um posicionamento fronteiriço entre o formal e o empírico e tal posicionamento será bem respaldado se se optar pelo trabalho de parafrasagem no processo de desambiguização.

O que queremos registrar com essa simples proposta é que a produção linguística é alcançada pelos sujeitos desde que eles partam de um trabalho de montagem e desmontagem de seus textos, marcas e valores, que em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos por meio das atividades linguísticas.

A análise linguística de um enunciado deve subentender exercícios de modulação e abstração com o objetivo de (re) construir

sentidos. Por isso, quando buscamos co-localizar os traços do sujeito enunciador, numa situação de enunciação, as operações (enunciativas e predicativas) não devem ser negligenciadas, mesmo porque toda a construção metalinguística é indissociável da enunciação, em outros termos, do momento da interlocução.

Assim, enquanto professores de língua portuguesa, cabe-nos estimular o trabalho com a linguagem que é a própria atividade de equilibração dos sujeitos. Assim, a construção do sentido de um enunciado permitirá cada vez mais o acesso à linguagem e, por consequência, à habilidade de desambiguização.

Geralmente, os estudiosos de língua e linguagem escapam do problema da ambiguidade e assumem um contexto prototípico e não pensam na alteridade que é o que, de fato, coloca obstáculos na significação. O interessante, no aprendizado da língua, é estimular os alunos a pensar sobre o pensar por meio de exercícios que envolvam esse tipo reflexão (como, por exemplo, o trabalho de gramática a respeito de colocação e substituição de termos, mudança de pontuação, etc). Assim, é esse trabalho com o enunciado (que é ao mesmo tempo formal e empírico) que vai levar o aluno a se estabilizar, o que, muitas vezes resulta num enriquecimento de sua bagagem cultural; e se a ambiguidade foi resolvida é porque ele compreendeu que o contexto é importante e que a língua é particular e experiencial.

Ainda é válido dizer que nós, professores, devemos tomar ciência de que a produção e recepção da língua não é uma via de mão única, mas dupla, pois, ora enunciamos para nós mesmos buscando uma regulação interior, ora para o outro, buscando a referenciação daquilo que pensamos; e esse processo, impreterivelmente, resulta numa representação da linguagem.

6 Considerações finais

Como resultado, tentamos chamar mais a atenção para a relevância do percurso enunciativo do estudante (enquanto um ser dotado de uma cultura de ordem sócio-psicológica) na discussão estabelecida no ensino da escrita. O que fica de fundamental é a assunção dos conceitos de língua e linguagem não como comunicação, mas como de equilíbrio.

Quisemos registrar, também, que o ato da reflexão acerca da linguagem encerra o mais alto grau de sua riqueza, uma vez que a nossa

proposta teórico-metodológica tenta teorizar exatamente esse trabalho, e, dessa forma, o ato da observação faz-se um caminho necessário para que o sujeito adentre o complexo universo da linguagem. Em outras palavras: acreditamos que é por meio dos observáveis que se chega à teorização e à conscientização daquilo que está sendo abordado.

Dado o notório esforço que os sujeitos enunciadores fazem com a linguagem ao produzirem e reconhecerem textos, tentamos deixar registrado se não a certeza de que se chega a operações generalizáveis por meio da análise das particularidades, das variáveis e das exceções da língua; pelo menos a intrínseca relação que há entre os ajustes linguísticos realizados pelos sujeitos enunciadores e o processo de construção da significação verbal escrita.

Referências

CORREA, L. M. Aquisição da linguagem: Uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol.15, n. spe, p. 339-383, 1999.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'enonciation:* formalisation et opérations de repérage. 1.ed. Paris: Ophrys, 1999.

_____ . *Transcription du séminaire de D.E.A. - 1975-1976*. Paris: D.R.L., 1976.

_____. *Variations sur la linguistique*. 1. ed. Paris: KlincKsieck, 2002.

FUCHS, C.; ROBERT, S. (Eds.) *Language diversity and cognitive representations*. Amsterdam: John Benjamins, 1999d.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE GOFFIC, P. *Ambiguïté linguistique et activitè de langage*. Paris, 1981. 654f. Tese (Doutorado em Linguística) Université de Paris VII.

ONOFRE, M. B. *A indeterminação na linguagem*: inconsciência e manipulação. Araraquara, 1994. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: *Língua Portuguesa* / coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

REZENDE, L. M. *Léxico e gramática:* aproximação de problemas linguísticos com educacionais. Araraquara, 2000. 330f. Tese (Livre-docência). - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.
anização do texto.