

A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA: PROCESSOS DE LEITURA

Marilia Blundi ONOFRE
Universidade Federal de São Carlos
blundi@uol.com.br

Resumo: A discussão ora proposta sustenta-se pelos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de autoria de Antoine Culioli. Pauta-se, assim, pela articulação entre linguagem e línguas naturais, e, por sua vez, pelo princípio da invariância lingüística, sobre a qual se afloram as variações lingüísticas. Nesse contexto, busca-se compreender a produção de significação, por meio do reconhecimento de uma gramática geradora das construções lingüísticas, estabelecida pelas relações entre representação mental, regulação intersubjetiva e referência lingüística. Tais questões, centrais nesse quadro teórico, são referenciais para as discussões concernentes ao desenvolvimento da competência discursiva, e, desse modo, concernentes ao ensino de línguas.

Palavras-chave: Enunciação, processos de leitura, ensino de língua

As discussões presentes nesse espaço fazem-se em consonância com a proposta do grupo temático “Do texto de apoio à produção textual: a construção do sentido no texto escolar” reunido no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, SIELP. Para tanto, pautamo-nos nos seguintes pontos em relação, quais sejam: i. o que se pretende alcançar com esse exercício, e, ii. qual prática adotar para cumprir tal objetivo. Tais questões, presentes nos documentos responsáveis por traçar as diretrizes do ensino, referem-se, respectivamente, ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno e às práticas que visam a levar o aluno a refletir sobre o discurso. Citamos dois excertos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999) para sustentar nossas afirmações. Seguem:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 1999, p. 139).

(...)

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos

interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 1999, p. 143).

Assume-se, assim, uma perspectiva dialógica no ensino, o que significa que a linguagem será concebida como meio de interação entre interlocutores e a língua como a materialização discursiva. É preciso levar em conta, no entanto, que, sob essa perspectiva, inscrevem-se diferentes quadros teóricos lingüísticos que podem servir de referenciais para o ensino. Pode-se observar que o trabalho com a produção de texto na escola faz-se sob várias óticas discursivas e dentre elas pretendemos por em discussão e em oposição, de um lado, aquelas que consideram o texto enquanto produto que traduz uma dada estabilidade sociodiscursiva, e, de outro, aquelas que consideram o texto enquanto processo gerador da significação. Nesse primeiro grupo, as preocupações voltam-se para a identificação de discursos tipificados e suas marcas características. Reconhecem-se valores sócio-históricos, quer reproduzidos quer subvertidos, classificados sempre pelos parâmetros das estabilizações. Nessa segunda abordagem, interessam as formas pelas quais uma enunciação se organiza, chamando a atenção para o processo de linguagem, anterior aos paradigmas reconhecidamente mais estáveis, quer da língua ou do discurso.

Defendendo essa última posição, passamos a explicitá-la ressaltando a relevância de se trabalharem, no ensino, processos criativos pelos quais os alunos constituem-se como sujeitos.

Iniciamos pela abordagem do conceito de leitura delineado, aqui, em conformidade com os pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, TOPE, que tem Antoine Culioli como autor. Leitura será, pois, entendida como a atividade dialógica subjacente a toda construção de significação, seja de produção ou de recepção de texto, veiculado quer oralmente quer pela escrita. Trata-se da atividade epilinguística, definida por Culioli como atividade lingüística não consciente, que se caracteriza por ser um processo primário ou embrionário de linguagem, de natureza semântica, em torno do qual se organiza a enunciação. Ainda que de modo não perceptível, ela já envolve escolhas por parte do sujeito enunciador.

Tal concepção fundamenta-se na articulação entre a linguagem e as línguas naturais por meio da qual se pretende identificar os processos de linguagem geradores das diferentes modulações lingüísticas. Culioli propõe um lugar das invariantes lingüísticas, onde se estabelecem as relações semânticas primitivas que operam como desencadeadoras das diferentes configurações lingüísticas que se fazem pelas variantes lingüísticas.

O grande diferencial da TOPE está na proposição dessa invariância, fato que a coloca entre as reflexões lingüístico-cognitivas. Nesse sentido, a linguagem é concebida como resultante das operações de representação mental, referência lingüística e regulação intersubjetiva. Essas operações relacionam questões, ao mesmo tempo, de ordem psicológica e sociológica, tendo em vista que na atividade de linguagem colocam-se em mediação sujeitos e mundo, quer dizer, interseccionam-se fatores empíricos e físico-culturais. O modo como o sujeito apreende as relações físico-culturais diz respeito à operação de representação mental, que não nos é acessível. Essa operação realiza-se em um primeiro nível de linguagem, que é originário do processo de referência lingüística, que, então, organiza-se levando-se em conta a regulação intersubjetiva. A referência espelha tanto as operações mentais como as relações intersubjetivas, porém, mesmo reconhecendo que nesse espelhamento estão traduzidas as operações lingüístico-cognitivas do sujeito, a Linguística não pode dizer muito

sobre elas, a não ser considerá-las como desencadeadoras de outras possíveis relações enunciativas ou dialógicas.

O que queremos ressaltar e que julgamos pertinente por se tratar de um contexto de ensino e aprendizagem, é que, nós, enquanto lingüistas ou professores, quer dizer, analistas, não temos como tarefa buscar explicações de ordem psicológica, sociológica ou psicanalítica, para “aquilo que o aluno diz”. A intenção não é justificar ou alinhar psicologicamente ou sociologicamente um dado dizer do aluno com essa ou aquela representação psicossocial, aproximando-o ou distanciando-o de protótipos, mas, antes disso, propõe-se explorar o modo de construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa.

Centrando-nos, pois, na construção textual compreendida como resultante de operações lingüístico-cognitivas, essa será abordada como exercício de leitura que se sustenta sempre tendo como referência noções semântico-discursivas preconstruídas. A noção de preconstruído institui-se pela enunciação, são as noções que são referenciadas no diálogo, resultantes do conjunto de relações léxico-gramaticais aí geradas.

A referenciação explica-se pelo conceito de noção lingüística, definida como um conjunto de traços semânticos, que compõe um domínio nocional, que se organiza em relação de reciprocidade com as outras relações semânticas com as quais ganha forma. Culioli propõe uma relação semântica tripla a partir da qual os domínios nocionais se configuram à medida que determinados traços são acionados.

Como exemplo, podemos observar a noção de <leitura> e imaginar que aí se abrem possibilidades de se estabelecerem variadas relações, sejam elas mais ou menos estabilizadas. Assim, a noção *leitura* pode acionar as relações <leitura do livro>, a partir da qual operam as noções de transitividade entre um agente e paciente <há um leitor>, <há uma leitura> e <há um legível>, pode, também, acionar outras noções de qualificação/quantificação <boa>, <prazerosa>, <inesquecível>, de espaço <na cama>, de intervalo de tempo (aspecto) <inesquecível> etc, noções que, por sua vez, imbricam-se, como vimos em <inesquecível>. Há de se considerar, no entanto, que essa noção pode chamar por outras, que estão fora do nosso imaginário, pois ainda não ocorreram e que, uma vez apresentadas, podem se estabilizar, ganhando estatuto de gramaticalização ou podem se diluir. Seja qual for o destino dessas ocorrências, valem pelos diálogos instaurados, pelos movimentos em direção à regulação intersubjetiva.

Uma dada configuração pode se aproximar mais ou menos de um valor já estabilizado discursivamente, e é nesse sentido que Culioli atribui à linguagem a propriedade de ser ao mesmo tempo estável e plástica, considerando a primeira sempre provisória, aberta a formações. Não se trata de um valor estável que se deforma, mas de possibilidade da formação de valores semânticos, alguns mais recorrentes discursivamente e, então, estabilizados e outros possíveis e sempre potenciais naqueles domínios nocionais em relação. À medida que se reconhece esse movimento entre a estabilidade e a plasticidade lingüística considera-se que um domínio nocional é também provisório, aberto a novas configurações. Essas novas configurações podem ganhar estabilidade, ou seja, reconhecimento discursivo, ou não ir além dos domínios discursivos singulares/particulares, também significativo e central em um processo dialógico. É nesse lugar que encontramos a autoria do sujeito enunciador instalando-se entre o estável e o instável para instanciar o seu dizer.

Esses pressupostos da TOPE, fundamentados na articulação entre o lingüístico e o cognitivo levam-nos a reconhecer esse quadro teórico-metodológico como um modelo produtivo para se aplicar ao ensino e aprendizagem de língua. Tal postura justifica-se pelos objetivos que se espera alcançar no ensino, que, como citamos anteriormente recorrendo aos

PCNs (1999), consiste em promover o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, o que significa, a nosso ver, promover o refinamento lingüístico-cognitivo dos alunos.

A nossa reflexão sustenta-se em ocorrências lingüísticas, presentes em produções textuais de alunos, pelas quais podemos deflagrar o exercício lingüístico-cognitivo do sujeito enunciador na constituição de um dizer. Trata-se da leitura que o aluno/sujeito enunciador estabelece com as noções semântico-discursivas preconstruídas, sempre presente como ponto de referência para a produção textual, seja de modo implícito, seja explícito, quando em presença de um texto de apoio. Tais ocorrências, instaladas na fronteira entre dizeres mais ou menos adequados, traduzem a emergência de processos lingüístico-cognitivos, e dessa forma, consideramos que se caracterizam como dados a serem explorados no trabalho com ensino-aprendizagem de língua tendo em vista desenvolver uma atividade dialógica.

Para exemplificar a nossa proposta, selecionamos um excerto de um texto dissertativo produzido por um aluno, como resultado de uma prática proposta a partir da leitura de uma coletânea. Procuramos recuperar a regulação entre o aluno e o texto de apoio, para, então, identificarmos os dados apresentados pelo aluno que devem servir de referencial para a regulação entre esse aluno e o professor. O texto em questão versa sobre Patrimônio Cultural.

Observaremos os seguintes excertos:

(1) o excerto que consideramos o referencial no qual o aluno pauta a sua leitura:

(...) já não se entende o monumento ou patrimônio apenas como as obras arquitetônicas ou de grande apelo histórico. A produção humana em seu conjunto – portanto a cultura – passa a ser objeto de preservação

Atualmente se preserva um bem cultural não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado se tem significação para a comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. (...)

(2) o excerto extraído do texto do aluno, tal como foi redigido:

Todo país precisa de algo que o represente. Na verdade, não é necessário uma representação de um local tão grande, um simples bairro pode conter uma história ou algo que o represente e, para isso, dá-se o nome de patrimônio cultural. Cada canto do mundo possui uma história que precisa ser valorizada.

A nossa análise faz-se pelas marcas enunciativas responsáveis pela instauração das noções, referenciadas pelas relações de quantificação-qualificação, de transitividade (implicação, causalidade), de modalização, de temporalidade e aspectualidade.

Trabalharemos, aqui, com a noção de <patrimônio cultural>, procurando operar com as manipulações que entraram em cena para delinear os domínios nocionais em foco. Começamos por analisar o texto (1):

A noção <patrimônio cultural> é apresentada no texto (1) a partir das relações de:

a) Qualificação-quantificação. Onde se instauram os valores <ser>; <deixar de ser>, <tornar-se>, <ser>, assim:

<patrimônio cultural> é <obras arquitetônicas ou obras de grande apelo histórico>;

<patrimônio cultural> é **não somente** < obras arquitetônicas ou obras de grande apelo histórico>

<patrimônio cultural> **torna-se** <produção humana em seu conjunto>

<patrimônio cultural> é <cultura>

<patrimônio cultural é cultura> **torna-se** <objeto de preservação>

b) **Aspecto-temporalidade.** O movimento de qualificação-quantificação, descrito em (a), faz-se pela instauração dos valores **aspecto-temporais**, que marcam os intervalos de tempo, e, ao mesmo tempo, chamam pelos seus complementares. Assim, <já não>, <atualmente>, entram em relação complementar com <não já>, <não atualmente>, o que implica <no passado>. Temos, portanto:

<**Em um dado Tempo e Espaço passado**> <patrimônio cultural> é <obras arquitetônicas ou obras de grande apelo histórico>;

<**Em um dado Tempo e Espaço não passado**> <patrimônio cultural> é **não somente** <obras arquitetônicas ou obras de grande apelo histórico>

<**Em um dado Tempo e Espaço não passado**> <patrimônio cultural> **torna-se** <produção humana em seu conjunto>

<**Em um dado Tempo e Espaço presente**> <patrimônio cultural> é <cultura>

<**Em um dado Tempo e Espaço presente**> <patrimônio cultural> é <objeto de preservação>

>

<**Em um dado Tempo e Espaço presente**> <patrimônio cultural> **deve** <contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania>

c) **Implicação ou transitividade.** À medida que se alteram os valores de qualificação-quantificação, frente aos valores aspecto-temporais, as relações de implicação constituem-se, tais como:

<**Se**> <patrimônio cultural> <é> <x>; <**deixa de ser somente x**>, <**torna-se x + y**>,

<**Logo**> <patrimônio cultural> <é> <z> = <cultura>,

<**Se**> <patrimônio cultural> <é> <cultura> e <cultura> é <objeto de preservação>,

<**Portanto**> <patrimônio cultural> <é> <objeto de preservação>

<patrimônio cultural é objeto de preservação> **se for** <significativo para a comunidade>

d) **Modalidade.** A instauração das noções apresentadas acima se fazem pelas marcas modais assertivas em coocorrência com as marcas da ordem da possibilidade, uma vez que as construções organizam-se, ao mesmo tempo, por marcas assertivas <**entende**>, <**preserva**>, <**é preservado**>, <**contribui**>, pela indeterminação dos sujeitos <**se entende**>, <**se preserva**> (ainda que pela passiva, apaga-se o agente), e por marcas condicionais <**se tem**>, <**se possibilita**>, <**se contribui**>, conforme assinalamos no texto que se segue.

(...) já não **se entende** o monumento ou patrimônio apenas como as obras arquitetônicas ou de grande apelo histórico. A produção humana em seu conjunto – portanto a cultura – passa a ser objeto de preservação

Atualmente **se preserva** um bem cultural não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado **se tem significação** para a comunidade em que está inserido e **se essa preservação possibilita** a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e **contribui** para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. (...)

Tais mecanismos operam noções que são assertivas, porém, não encontram ancoragem para tal, pois o traço de agentividade não se explicita. No mesmo sentido, colocam-se as

marcas condicionais, que aliadas as primeiras, geram a noção <de muito possível>, <de necessário>.

Dadas as relações expostas acima, consideramos, agora, o texto do aluno, observando como se dá a sua leitura em relação ao primeiro. É possível verificar que algumas noções são parcialmente retomadas, compondo novos domínios nocionais. Por exemplo, é possível identificar as seguintes relações entre os textos (1) e (2):

Em (1) <se preserva um bem cultural> e <essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania>;

Em (2) <Todo país precisa de algo que o represente>, <Cada canto do mundo possui uma história que precisa ser valorizada>

Fazendo essa aproximação, vemos que o aluno retoma a questão da **necessidade de preservar a história por meio de patrimônios culturais**, tal como está posta pelo texto (1). O seu enfoque, porém, volta-se para a **preservação da história do país**, valorizando mais a noção de **identidade espacial**, monumental, <**todo país precisa de algo que o represente**>, <**cada canto do mundo possui uma história que precisa ser valorizada**>, ou seja, é o país que precisa ser representado.

Ao dar esse enfoque, estabelece uma relação de discordância com o primeiro texto, que pretende marcar exatamente o contrário, é **o homem** que está no centro quando se fala em patrimônio cultural, relacionando-se com esse e não somente **aquilo que ele produz**.

Essa visão do aluno é reforçada, quando ele afirma que para haver representação não é preciso um local tão grande, compreendendo a grandeza, novamente, ligando-a a noção espacial, como se observa em <**Na verdade, não é necessária uma representação de um local tão grande, um simples bairro pode conter uma história ou algo que o represente**>, concluindo, então, que a <**isso, dá-se o nome de patrimônio cultural**>. Ainda nessa ocorrência, o emprego de <**Na verdade**>, demonstra que o aluno retoma a noção de **adversidade** ou de **mudança** presente e central no texto (1), porém essa fica deslocada em seu texto, à medida que essa alteração de valores não é referenciada. As marcas levam-nos a inferir que o aluno compreende o conceito <patrimônio cultural> relacionando-o à espacialidade, e é sobre essa noção que ele vai referenciar a marca dada no texto (1) <**já não se entende**>, constituindo, pois, o seu dizer.

Embora a nossa análise tenha sido feita parcialmente, pretendemos discutir a complexidade dos processos de leituras, em especial, no ensino de língua. Isso se verifica por meio da análise que realizamos pela qual tivemos a intenção de mostrar alguns pontos que devem ser considerados quando nos dispomos ao trabalho de produção e interpretação de texto no ensino. Os resultados presentes no texto do aluno deixam ver a sua leitura aí impressa, e isso é positivo, se se considerar que se trata da autoria do enunciador, da sua voz. Há, por outro lado, os recortes que o aluno leva para o seu texto, descontextualizando-os, e isso é negativo, especialmente, por haver relações para as quais ele aponta e que estão ausentes em seu texto.

Como conclusão, chamamos a atenção para esses fatos apontados que podem servir de referenciais para o trabalho com ensino da produção textual.

Encerramos as nossas reflexões com uma citação de Culioli (2002) que afirma que não se pode considerar que um domínio nocional esteja pronto (pré-construído), estabilizado no

sistema linguístico, ressaltando que é somente por meio do diálogo que podemos recuperar os domínios sob os quais os interlocutores constroem o seu dizer.

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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