

A ATIVIDADE DE “GLOSA” E A QUESTÃO LEXICAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Jacqueline JORENTE
Universidade Federal de São Carlos
jacquelinejorente@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é promover discussões sobre a questão lexical no ensino e aprendizagem de línguas, abordando um mecanismo em específico: a chamada atividade de “glosa”. Fundamentados pela “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli, e uma aproximação desse referencial com o contexto educacional, proposta por Rezende (2000), a partir da análise de um exercício encontrado em um livro didático de Língua Portuguesa, buscaremos mostrar a relevância da prática do mecanismo em questão tanto para uma metodologia de análise de dados em pesquisas enunciativas quanto para trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Palavras-chave: Enunciação; Léxico; Glosa; Ensino.

(Apoio: FAPESP – Processo 2012/14200-9)

Introdução

Este artigo é dividido em seis itens, além desta introdução e da bibliografia.

Nos três primeiros (1. A “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”; 2. Glosa: articulando o formal e o empírico; 3. O ensino de línguas), apresentamos a fundamentação teórica que sustenta nosso trabalho, que é desenvolvido por meio de uma aproximação entre a “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli, e o contexto educacional. O quarto e o quinto itens (4. Uma atividade; 5. Glosando para um refinamento lexical) são dedicados à análise de um exercício tradicional voltado à questão lexical. Por meio dessa análise, apresentamos algumas ideias que defendemos para o trabalho com léxico em sala de aula, que serão reforçadas no último item que apresentamos (6. Da glosa à paráfrase).

1. A “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”

Para Antoine Culioli, linguista francês responsável pela “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, o tema da ciência linguística é “[...] a linguagem apreendida por meio das línguas naturais” (CULIOLI, 1999a, p.18) *Tradução nossa*.¹

A abordagem teórica que adotamos define a linguagem como uma atividade de produção de significação veiculada por textos, tanto orais quanto escritos, e postula uma articulação entre linguagem e línguas naturais.

A tarefa do linguista seria discutir a linguagem, que seria apreendida por meio da observação de variadas marcas veiculadas pelas línguas naturais.

¹ “[...] le langage appréhendé à travers les langues naturelles” (CULIOLI, 1999a, p.18).

Essas marcas linguísticas seriam o material que o linguista teria à sua disposição a fim de buscar uma invariância, que seria a própria atividade de linguagem.

A articulação entre língua e linguagem defendida por esta perspectiva implica uma articulação entre aquilo que varia (as marcas linguísticas) e um mecanismo invariante (a invariância da atividade de linguagem), o que seria da ordem do formal (a atividade de linguagem) e o que diz respeito ao empírico (as línguas naturais).

Como promover essa articulação postulada?

2. Glosa: articulando o formal e o empírico

As glosas são definidas por Culioli da seguinte maneira:

Nous appelons ainsi ces textes qu'un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent. (CULIOLI, 1999a, p.74) ²

Segundo o autor:

[...] les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicatif d'un informateur qui veut faire saisir le sens d'une phrase dans une langue étrangère ou la signification d'un énoncé mal interprété. (CULIOLI, 1999a, p.74) ³

Elas seriam mecanismos de trabalhar um texto, que são capazes de deixar perceptíveis processos que de outra maneira não estariam acessíveis à observação. As glosas estariam ligadas à proliferação de enunciados, que são manipulados a fim de evidenciar operações linguísticas a que não temos diretamente acesso, e são centrais na metodologia de pesquisa culioliana.

São elas que são responsáveis por promover a articulação entre o formal e o empírico defendida pela teoria culioliana, uma vez que é por meio da manipulação de marcas linguísticas que se consegue chegar ao mecanismo invariante que constitui a atividade de linguagem. É trabalhando sobre enunciados que temos à nossa disposição que nós, linguistas, conseguimos acessar a invariância, que é a linguagem.

3. O ensino de línguas

A articulação entre linguagem e línguas naturais postulada por A. Culioli pode ser pensada no domínio do ensino e aprendizagem de línguas.

Rezende (2000) propõe essa aproximação, sugerindo uma articulação entre gramática e produção e interpretação de textos no trabalho em sala de aula.

A autora sugere que, assim como língua e linguagem devem estar articuladas, não se pode trabalhar gramática sem texto, e é fundamental que se observe o texto por meio das marcas linguísticas que o constituem.

² Nós chamamos assim esses textos que um sujeito produz quando, de maneira espontânea ou em resposta a uma solicitação, ele comenta um texto precedente. (CULIOLI, 1999a, p.74) *Tradução nossa.*

³ [...] as glosas epilinguísticas formam uma boa parte de nosso discurso cotidiano e desempenham um papel importante no discurso explicativo de um informante que quer compreender o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou a significação de um enunciado mal interpretado. (CULIOLI, 1999a, p.74) *Tradução nossa.*

Ainda que tradicionalmente esses dois elementos apareçam descolados no ensino, ora se abordando a gramática pela gramática, ou o texto sem atenção para as marcas linguísticas responsáveis pela construção de sua significação, um possível caminho enunciativo de trabalho seria articular gramática e produção e interpretação de textos. O olhar voltar-se-ia então para como mobilizamos diferentes marcas linguísticas para produzir significação por meio de textos orais e escritos.

A atividade de glosa nessa articulação também será bastante importante, como preferimos apresentar por meio da discussão de um exercício que trazemos logo a seguir.

4. Uma atividade

Quando exercícios de livros didáticos de ensinos fundamental e médio são observados, é possível encontrar atividades aquém do que se espera que seja trabalhado em sala de aula para ampliar a competência discursiva dos alunos, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa postulam como objetivo na escola.

A atividade a seguir ilustra essa direção muitas vezes encontrada.

Vejamos⁴:

→ Reescreva as frases seguintes, substituindo as palavras grifadas por um antônimo.

- a) Eu **gosto** de fumar no **escuro**.
- b) Está com a vela **acesa** na mão.
- c) Não pode sair **sozinha**, está com a roupa **encharcada**, pesando **muito**.
- d) O menino não me disse nada **direito**.
- e) Pai, vó **caiu** na piscina.

Coloquemo-nos no lugar dos alunos e tentemos resolver o que é pedido. Um destaque que damos a uma possível resposta ao item c do exercício (*c*) *Não pode sair **sozinha**, está com a roupa **encharcada**, pesando **muito**.*) revela-nos um enfoque descontextualizado de oposições que leva a uma artificialidade das resoluções esperadas.

Qual seria o sentido de “Não pode sair **acompanhada**, está com a roupa **muito seca**, pesando **pouco**.”, possível resposta esperada quando se pensa descontextualizadamente no antônimo dos termos grifados neste item do exercício?

A mecanicidade envolvida na simples substituição de termos pedida pela atividade parece nos deixar sem respostas.

É possível, no entanto, transformar essas atividades em discussões mais interessantes do que elas muitas vezes propõem. Foquemos, por exemplo, um outro item dessa mesma atividade.

5. Glosando para um refinamento lexical

O último item da atividade é:

- e) Pai, vó **caiu** na piscina.

⁴ Exercício retirado de livro didático de Língua Portuguesa. Optamos por não citar a fonte por não ser nossa intenção a realização de críticas a obras específicas.

Se pensamos mecanicamente em um antônimo direto de “cair”, podemos apontar o termo “levantar”. Se damos essa resposta ao item em questão, no entanto, o enunciado causa certa estranheza. Vejamos:

- e) Pai, vó **caiu** na piscina.
*Pai, vó **levantou** da piscina.

Parece que “Pai, vó **saiu** da piscina.” seria uma construção mais adequada.

Na teoria culioliana, quando abordamos a questão lexical, trabalhamos com as chamadas noções, que são estruturadas em triplas. Parte-se do princípio que conjuntos de propriedades físico-culturais variadas, que são as noções, organizar-se-iam nas chamadas lexis, que são compostas por três elementos: um ponto de partida (a), um ponto de chegada (b) e um relator (r), responsável por fazer a ligação entre a e b.

Considerando tal conceito, a partir então da tripla <vó, cair, piscina>, que pode ser depreendida do item analisado, podemos refletir sobre <vó, levantar, piscina> e <vó, sair, piscina>, as duas possibilidades levantadas na resolução que propusemos da atividade. Esquemáticamente, então temos:

<a, r, b>

<vó, cair, piscina>
<vó, levantar, piscina> <vó, sair, piscina>

Começemos nossa análise por “levantar”.

Se mantemos “levantar”, “piscina” parece ser o problema, uma vez que costumamos levantar, por exemplo, do chão, da cama, da cadeira, dentre outras possibilidades, mas da “piscina” parece que não se costuma “levantar”. Pensemos nas triplas a seguir.

<vó, levantar, *piscina>
<vó, levantar, chão>
<vó, levantar, cama>
<vó, levantar, cadeira>

Por outro lado, se mantivermos “piscina” na tripla, o que parece ser problema, por sua vez, é “levantar”. Geralmente caímos em uma piscina, saímos dela, somos tirados dela, entramos em uma piscina, mas “levantar” da piscina causa estranhamento. Vejamos:

<vó, *levantar, piscina>
<vó, cair, piscina>
<vó, sair, piscina>
<vó, ser tirada, piscina>
<vó, entrar, piscina>

A partir de “Pai, vó **caiu** na piscina”, podemos também pensar em alguns enunciados que vão nos levantando propriedades físico-culturais das noções em jogo. Poderíamos dizer, por exemplo:

Pai, vó **caiu** na piscina.

A vó **caiu** na piscina.

A vó caiu na piscina [porque não está enxergando bem] [porque estava escuro]

A vó caiu na piscina [porque estava com muito calor] [porque todo mundo estava se refrescando] (deu um pulo n'água)

Ao invés de “levantar” da piscina, por sua vez, poderíamos pensar em enunciados como:

*Pai, vó **levantou** da piscina.

A vó saiu da piscina [porque já estava cansada de nadar] [porque já estava sentindo frio]

A vó foi tirada da piscina [porque estava passando mal] [porque não sabia nadar]

E também podemos pensar em outras ocorrências envolvendo “cair”, “levantar”, “sair”.

Dizemos:

Ele caiu.

Ele levantou-se.

Ele saiu.

Ele caiu no chão.

Ele levantou-se do chão.

Ele saiu do chão.

Podemos também dizer:

Ele caiu no buraco.

Ele saiu do buraco.

Ele levantou-se, mas não conseguiu sair do buraco. [pois não tinha forças/ pois o buraco era muito profundo]

Enquanto isso, o enunciado a seguir soa inadequado.

*Ele levantou-se do buraco.

Esses são apenas alguns enunciados e manipulações com os quais poderíamos trabalhar a partir do item apresentado pela atividade analisada.

Veremos, a partir das proliferações feitas, que há diferenças e proximidades entre algumas noções em jogo. Podemos refletir acerca de uma oposição entre “levantar” e “sair”, bem como sobre o par “cair” versus “entrar”.

Em ambos os casos, há uma ideia comum entre as noções levantadas, bem como especificidades que impedem a utilização indiscriminada dos termos destacados.

Abordemos primeiramente “levantar” versus “sair”.

Observando ocorrências, “levantar” parece estar ligado a uma mudança de corpo em um mesmo espaço, enquanto “sair” parece envolver uma mudança de espaço do corpo.

Vejamos:

■ levantar

mudança do seu corpo em um mesmo espaço

Levantei da cama. [cama/quarto]

Levantei do chão. [chão]
Levantei do sofá. [sala]
Levantei da cadeira. [sala]

■ sair

mudança de espaço
interior → exterior da piscina
dentro → fora do buraco
interior → exterior da casa
casa → balada

Ela saiu da piscina.
Ela saiu do buraco.
Ela saiu de casa.
Saí essa noite.

É essa diferença que faz que vejamos problemas em “levantar” da piscina, e optemos por “sair” da piscina.

*Levantei da piscina
Saí da piscina.

Os dois casos, no entanto, estão ligados a movimento e quando não há forças ou o movimento é involuntário, se é “levantado”, no caso de “levantar”, e se é “retirado”, no caso de “sair” da piscina.

Ele foi levantado da cama com a ajuda da filha.
O rapaz foi levantado da cadeira, pois não queria desocupar o lugar.
A vó foi retirada da piscina com a ajuda do filho.
A criança foi retirada da piscina, pois não queria sair da água.

Refletamos agora acerca de “cair” versus “entrar”.

Observando usos, vemos que “cair” parece ser algo geralmente involuntário. Dizemos:

■ Cair

involuntário
A vó caiu na piscina, porque não está enxergando bem.
O carro se desgovernou e caiu no precipício.
Estava tão bêbado, que caiu na calçada.

Parece haver em comum entre esses casos uma involuntariedade.

Já com relação a “entrar”, ao contrário, uma voluntariedade parece estar ligada ao movimento apresentado. Dizemos, por exemplo:

■ Entrar

voluntário
Estava tão calor, que resolvemos entrar na piscina.
Entrou no buraco para tentar ajudar o amigo.

Novamente, como no caso de “levantar” versus “sair”, a ideia comum entre as noções destacadas parece ser o movimento. A diferenciação entre os termos abordados agora, no entanto, parece se dar em termos de voluntariedade ou não. Uma noção (“cair”) está

geralmente ligada a um movimento involuntário, envolvendo um “a” (primeiro elemento da tripla) não volitivo, enquanto a outra noção (“entrar”) parece envolver um movimento voluntário e, portanto, um “a”, que compõe a lexis, volitivo.

Não podemos, no entanto, nos esquecer de casos como:

Resolvi cair na festa!
Entrei em uma fria!

Esses exemplos seguiriam uma direção diferente da estabilidade levantada anteriormente a partir da observação de alguns usos das noções abordadas. Discuti-los também é muito importante.

Provocando a reflexão dos alunos em sala de aula acerca de casos fronteiraços como esses, o professor pode aguçar a sensibilidade dos estudantes para nuances de significação. A ideia é proliferar enunciados, de maneira que a reflexão sobre proximidades e diferenças entre noções seja capaz de promover refinamento lexical.

6. Da glosa à paráfrase

É preciso que, neste momento de nosso texto, façamos uma diferenciação entre glosa e paráfrase.

Em um de seus textos, Culioli faz uma distinção clara entre esses dois conceitos. Diz-nos ele:

Nous parlons de *glose* et non de *paraphrase*, afin de réserver ce dernier terme à une activité réglée, donc contrôlée par l’observateur [...], alors que la *glose* renvoie à la pratique langagière du sujet énonciateur. (CULIOLI, 1999a, p.74)⁵

Vemos, por meio da citação, que, enquanto a glosa seria uma prática mais “natural”, característica do relacionamento do sujeito enunciadador com a linguagem em seu dia-a-dia de produção de significação por meio das línguas naturais, a paráfrase seria uma atividade mais controlada, própria do analista.

Diante de tal distinção, acreditamos que o papel do professor seria, então, trabalhar de forma controlada as glosas, tornando-as paráfrases. Esse trabalho seria feito provocando a chamada atividade epilinguística, muito bem discutida por Rezende (2008) ao pensar este conceito no ensino e aprendizagem de línguas.

Levando o aluno a reflexões a partir da manipulação de enunciados, como buscamos apresentar na exemplificação que trouxemos neste artigo, o professor poderia encontrar uma maneira de trabalhar diferente da mecanicidade em que alguns exercícios tradicionais são pautados.

Dessa forma, o aluno seria levado a uma acuidade no trabalho com a linguagem e as línguas, que acreditamos que deva ser o papel do ensino de língua portuguesa. Especificamente no trabalho com a questão lexical, abordar significados próximos, mas distintos, parece ser um caminho interessante a ser seguido.

Bibliografia

⁵ Nós falamos de *glosa* e não de *paráfrase*, a fim de reservar este último termo a uma atividade regrada, portanto controlada pelo observador [...], enquanto a *glosa* remete à prática languageira do sujeito enunciadador. (CULIOLI, 1999a, p.74) *Tradução nossa*.

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

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

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

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

_____. **Variations sur la linguistique.** Entretiens avec Frédéric Fau. Préfaces et notes de Michel Viel. Paris: Klincksieck, 2002.

ONOFRE, Marília Blundi. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. **Versão Beta: sob o signo da palavra**, ano II, n.º. 22, p. 57- 67, 2003a.

_____. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca "se".** Tese (Doutorado). Araraquara-SP, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2003b.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais.** v.1. Tese (Livre Docência). Araraquara-SP, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000.

_____. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. In: **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v.5, n.1, p.95-108, 2008.