

Contexto e compreensão textual: uma proposta de ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da Teoria das Operações Enunciativas

Context and textual comprehension: a proposal for teaching Portuguese from the perspective of the Theory of Enunciative Operations

RESUMO

O presente artigo aborda a glosa, procedimento de reformulação que visa a ressignificar a prática pedagógica direcionada ao trabalho de compreensão textual nas disciplinas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Inscrito no referencial teórico-metodológico da Teoria das Operações Enunciativas, propomo-nos a examinar o referido procedimento ao lado daquele conhecido por paráfrase e, ainda, a evidenciar como estes se relacionam a posicionamentos a respeito da identidade semântica da palavra e do processo de construção da significação. O objetivo é o de verificar de que modo os conceitos de glosa e de paráfrase podem influenciar, de maneira crítica, o ensino-aprendizagem da compreensão textual, considerando-se, para tanto, serem importantes estratégias de leitura que reconheçam os contextos mobilizados pelas palavras quando em uso. Visa-se, portanto, trazer reflexões sobre a prática pedagógica, na qual poderá o professor propor atividades que orientem aos alunos a construir seus próprios caminhos entre outros tantos possíveis e estabeleça competências linguístico-discursivas que permitam aos alunos refletir sobre a palavra e seus usos, bem como realizar escolhas no âmbito de seu querer-dizer.

Palavras-chave: Teoria das Operações Enunciativas; Paráfrase; Glosa; Reformulação enunciativa.

ABSTRACT

This article addresses glossing, a reformulation procedure that aims to redefine pedagogical practices focused on textual comprehension in Portuguese language classes in middle school. Based on the theoretical and methodological framework of the Theory of Enunciative Operations, we propose to examine this procedure alongside that known as paraphrasing, and also to highlight how they relate to positions regarding the semantic identity of words and the process of constructing meaning. The objective is to verify how the concepts of glossing and paraphrasing can critically influence the teaching and learning of textual comprehension, considering that they are important reading strategies that recognize the contexts mobilized by words when in use. The aim is, therefore, to reflect on pedagogical practice, in which teachers can propose activities that guide students to construct their own paths among many other possible ones and establish linguistic-discursive skills that allow students to reflect on words, their uses, and make choices within the scope of what they want to say.

Keywords: Theory of Enunciative Operations; Paraphrase; Gloss; Enunciative reformulation.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa os procedimentos de reformulação linguística, especificamente a paráfrase e a glosa, com o intuito de problematizar um aspecto central nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II: a compreensão textual enquanto apreensão da forma do dito. A investigação propõe-se a discutir como esses mecanismos de reescrita contribuem para o desenvolvimento das competências interpretativas dos estudantes, favorecendo uma leitura mais consciente das estruturas linguísticas e dos efeitos de sentido que delas emergem.

Várias são as correntes linguísticas que se debruçam sobre procedimentos de reformulação. Para a Linguística Textual, a compreensão textual envolve, entre outras estratégias para averiguá-la ou fazer com que se torne mais efetiva, a estratégia metaformativa conhecida por paráfrase (Koch, 2004), que tem como um de seus objetivos o de guardar o sentido do que se quer dizer com outras palavras, reescrevendo o texto. Esta estratégia fundamenta-se no julgamento do locutor, que estabelece uma proximidade semântica entre o sentido do texto de base e aquele do texto reformulado, ainda que suas estruturas sejam diferentes; tem-se em vista, no limite, a reorganização do texto de base a fim de propiciar um maior grau de entendimento por parte de quem interage com ele ou melhorar a clareza e a coerência, conferindo uma nova formulação ao dito para torná-lo mais fácil de se entender. Por meio da paráfrase, “o locutor reflete sobre a forma do dito, explicita termos empregados, destaca a função de um segmento em relação ao anterior, etc.” (Koch, 2004, p. 122-123).

A compreensão textual, no âmbito da Linguística Textual, objetiva fazer o entrelaçamento de “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (Koch e Elias, 2006, p. 8); vale-se, no caso da paráfrase, de recursos como “por outro lado”, “ou seja”, “em outras palavras”, “isto é”, etc., que “tomam como objeto o próprio texto, sua forma de estruturação, o código usado, o estatuto de um segmento textual em relação aos precedentes ou subseqüentes” (Koch, 2004, p. 119), com o propósito de assegurar o entendimento ou a ampliação do efeito de sentido ali observado.

Notamos que a compreensão textual, quando se vê voltada ao dito, i.e. ao léxico e seu agenciamento no enunciado, evidencia o posicionamento de que uma dada palavra, no enunciado ao qual se integra, pode ser entendida se o efeito de sentido que dele decorre for explicado por meio de uma paráfrase. A paráfrase apresenta-se, igualmente, como uma reformulação de algo dito por outro dito com o intuito de fazer entender um sentido comumente tido por original.

Para Koch (2004), o processo de compreensão textual perpassa a coesão referencial, posto que “o locutor opera sobre os enunciados que produz, procedendo a reformulações, refletindo sobre a adequação dos termos empregado” (Koch, 2004, p. 120); “constitui, portanto, uma atividade discursiva [...]. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer” (Koch e Elias, 2011, p. 134).

Portanto, a Linguística Textual define como função primeira da paráfrase retomar um dito conferindo-lhe uma reformulação que permita ao discurso fluir. Quando existe a possibilidade de uma palavra não ser entendida, a paráfrase é acionada: substituem-se, assim, enunciados aos quais a palavra se integra por enunciados considerados equivalentes do ponto de vista semântico. Esta concepção de paráfrase como mero procedimento de reformulação e, portanto, de compreensão textual restrita ao dito afasta-se da perspectiva enunciativa aqui adotada, a qual se fundamenta na premissa de que a reformulação de um enunciado, sobretudo quando envolve a inserção de uma palavra a ser elucidada, não pode ser reduzida à substituição por outro enunciado. Tal entendimento implica reconhecer que o sentido não reside apenas na materialidade linguística, mas emerge do gesto interpretativo que se realiza na relação entre sujeitos, discursos e contextos de enunciação. A reformulação de um enunciado no qual se insere uma palavra a ser explicada não pode ser feita por outro dito.

Para tanto, entra em cena um procedimento particular de reformulação denominado “glosa”, que, como explica Lima (2013), não se aplica “a uma palavra isolada, pois o que se busca com essa prática de reformulação não é a simples identificação de sinônimos ou a elaboração de definições tal como encontramos nos dicionários” (Lima, 2013, p. 56). Vale dizer que, a glosa não consiste em retomar um dito para dizê-lo de outra maneira. Trata-se de um procedimento analítico, ao qual vamos nos ater adiante, que nos possibilita compreender o que identifica semanticamente a palavra e qual a sua contribuição para o processo de elaboração do sentido do texto.

No processo de ensino-aprendizagem do léxico, a glosa nos permite enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar a compreensão e produção textuais, pois, por meio deste procedimento de reformulação, “somos capazes de elaborar hipóteses que nos auxiliam na compreensão da maneira como as unidades [linguísticas] constroem sua significação, apreendendo seus valores referenciais a partir de suas inserções contextuais” (Lima, 2013, p. 55).

O referencial teórico-metodológico que fundamenta e dá corpo a este trabalho, a Teoria das Operações Enunciativas, parte da premissa de que a linguagem é uma atividade significativa que não veicula sentidos, mas os elabora quando a palavra se vê integrada ao enunciado. Não

existe sentido prévio à própria produção e reconhecimento de enunciados. Proporcionar uma formação que possibilite, aos alunos, compreender textos passa, portanto, por caminhos muito diversos daqueles nos quais o trabalho com o léxico é pautado numa concepção de palavra associada a um sentido ou valor de base a ser evidenciado por seu agenciamento ou contexto.

A Teoria das Operações Enunciativas (TOE) oferece contribuições significativas para o desenvolvimento de estratégias voltadas à compreensão textual, ao privilegiar a análise da materialidade linguística do texto. Tal abordagem permite examinar as relações instauradas no próprio processo enunciativo de uma palavra, que, ao ser inserida em uma sequência textual, não atua de forma isolada ou arbitrária, mas desencadeia a constituição de contextos verbais específicos e determinados. Assim, a TOE possibilita compreender que o sentido emerge das operações linguísticas e enunciativas que organizam o discurso, evidenciando a complexidade do funcionamento da língua e suas implicações para a construção da compreensão textual.

A análise destas relações, mais do que mostrar que o sentido se constrói e se estabiliza provisoriamente no enunciado, conduz o aluno a entender que a identidade semântica da palavra — o seu semantismo — não remete a um sentido convencional ou valor de base, o que o faz concebê-la dentro de outras possibilidades de construções enunciativas.

Feitas estas considerações introdutórias, são três os objetivos deste artigo: refletir sobre o que vem a ser a paráfrase e em que ela se diferencia da glosa como prática de reformulação; verificar de que modo a natureza da glosa enquanto prática de reformulação permite compreender o que vem a ser a identidade semântica da palavra; e, por fim, apresentar quais as contribuições deste posicionamento às estratégias de compreensão textual nas quais o léxico seja o elemento focalizado.

Nosso artigo está dividido em duas grandes seções. A primeira dedica-se à fundamentação teórica que abrange os conceitos de texto e paráfrase em correntes teóricas distintas àquela que este artigo se filia e ao modo como estes conceitos são concebidos pela Teoria das Operações Enunciativas; a segunda, à discussão de possíveis estratégias didático-pedagógicas que podem ser aplicadas ao ensino-aprendizagem do léxico a fim de aprofundar a compreensão textual.

2 A PARÁFRASE COMO MECANISMO DE REFORMULAÇÃO: ASPECTOS TEXTUAIS E INTERPRETATIVOS

Considerando que os conceitos de texto e de paráfrase predominantes no cenário acadêmico nacional têm origem no campo da Linguística Textual, este estudo parte de um

recorte analítico desses conceitos a fim de delimitar o modo como são tradicionalmente compreendidos nesse referencial teórico. Tal abordagem visa, sobretudo, explicitar os contrastes e as aproximações possíveis entre essas concepções e aquelas propostas pela Teoria das Operações Enunciativas (TOE), destacando os aportes específicos desta última para o processo de ensino-aprendizagem do léxico.

A Linguística Textual chega ao Brasil fortemente influenciada pelos estudos europeus na metade dos anos 60 e logo se consolida como a principal corrente teórica que tem o texto como objeto central de análise e estudo, promovendo pesquisas sobre coesão, coerência e intertextualidade, para ficar apenas nestes temas. Para fazer jus ao conceito nuclear a ser apresentado nesta seção, a saber, a paráfrase, faz-se necessário um recuo para apresentar como este quadro referencial aborda o texto.

Beaugrande (1997) traz a concepção de texto como um sistema de conexão entre os vários elementos que o compõem. Para o autor, o texto não é simplesmente uma sequência de palavras. Esse conceito é explicado com base na metáfora do *iceberg*, que nos leva a compreender que o texto que nos chega às mãos é apenas uma parte da massa flutuante, cuja base é constituída de conhecimentos prévios de mundo e contextos mobilizados para a sua compreensão: logo, há, na parte submersa, um enorme conjunto de implícitos, que deverão ser inferidos do contexto sociocognitivo dos interlocutores (Koch, 2003, p. 43).

Nesta perspectiva, o texto é um evento, que “não representa a materialidade do co-texto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material” (Cavalcante, 2010, p. 17). Nessa acepção, especialmente no contexto pedagógico, o texto se constitui como a conexão que interage efetivamente na comunicação; daí ser um evento comunicativo.

Sob uma perspectiva dialógica, em que o sentido do texto é produzido na e pela interação, o texto e os sujeitos envolvidos na atividade interativa tornam-se instâncias altamente complexas na produção de sentidos (Koch; Elias, 2015, p. 11). Nessa direção, o texto passa a ser concebido como o próprio espaço da interação, no qual os interlocutores se constroem e são, simultaneamente, construídos de modo dialógico (Koch, 2002, p. 17). Desse entendimento emerge a abordagem interacionista de base sociocognitivista proposta por Koch e Elias (2016), que compreende a linguagem como uma prática social situada, em constante negociação entre sujeitos, contextos e intenções comunicativas.

Diante das possibilidades de lidar com o texto, surge um expediente caro ao analista: a capacidade de retomar outros textos e reconhecer neles traços que reforçam, refutam ou

confirmam o que se está lendo. Isso não acontece de forma isolada: entre tais possibilidades, podemos incluir o contexto e a intertextualidade.

De acordo com Koch (2002), o termo contexto apareceu pela primeira vez com Malinowski (1923), com a definição de contexto situacional e contexto cultural. Para Koch e Elias (2016), contexto é compreendido como um conjunto de suposições construídas com base nos saberes compartilhados pelos interlocutores. Ele é mobilizado no processo interpretativo do texto, que ocorre de forma simultânea à leitura, constituindo-se num modelo mental de base social, dinâmico e culturalmente variável.

Em outras palavras, o contexto, embora não seja uma moldura, um cenário onde se inscreve o texto, funciona como peça fundamental, uma vez que, a depender do contexto, significa-se diversamente de acordo com a intenção comunicativa em jogo. Neste sentido, o contexto é a validação do texto por aquele que o recebe e que, junto com suas vivências, consegue entender o texto e interagir com ele. Essas ações vão mobilizar a intertextualidade, ou seja, a retomada de um texto de origem e a forma como este dialoga com outros textos para fazer com que se entenda o seu contexto de aplicação.

Compreender a intertextualidade é importante ao se trabalhar com os textos na perspectiva ora discutida. Nessa linha da retomada de textos para compor outros textos, entende-se que não existem textos genuinamente puros; estamos sempre retomando outros textos. O que define o grau da retomada é o propósito comunicativo então estabelecido.

Partindo do pressuposto de que as estratégias de reformulação constituem instrumentos potentes para o desenvolvimento da compreensão textual, observa-se que a forma como essa compreensão é conceitualizada revela, igualmente, o posicionamento teórico adotado diante do texto e de sua abordagem interpretativa. Tal posicionamento implica compreender o texto não como simples somatório de enunciados, mas como espaço de interação em que o sentido se constrói dinamicamente, a partir das operações linguísticas e cognitivas mobilizadas pelo sujeito leitor. Assim, a concepção de compreensão textual vincula-se indissociavelmente à perspectiva de construção de sentido, evidenciando a necessidade de uma reflexão sobre as práticas discursivas que a sustentam.

Nessa circunstância, conceituar a paráfrase como um procedimento em que o sentido decorrente de um texto de base – *um dito* – é expresso por meio de palavras diferentes nos traz de saída um questionamento relacionado ao fato de que o sentido de um dito não tem como ser apreendido pelo sentido decorrente outro dito, tomado como paráfrase, cuja construção necessariamente se diferencia daquela do texto de base.

Como mencionado, Koch (2004) apresenta a paráfrase como uma estratégia metaformulativa.

Lembremos que as referidas estratégias são:

[...] aquelas por meio das quais o locutor opera sobre os enunciados que produz, procedendo a reformulações, refletindo sobre a adequação dos termos empregados, sobre a função de um segmento em relação aos precedentes ou subsequentes. Têm, pois, como escopo, o próprio texto, isto é, operam mais de forma metalinguística ou epilinguística (Koch, 2004, p. 120).

Há distintos tipos de estratégias metaformativas que se manifestam no processo de produção textual. As reformulativas, conforme explica Koch (2004, p. 120), consistem em operações pelas quais o locutor retoma um segmento do texto a fim de reformulá-lo, buscando sanar possíveis insuficiências de expressão ou conferir maior precisão ao conteúdo enunciado. Essas estratégias, denominadas por Koch e Silva (1996) como reformulações saneadoras, compreendem diferentes modalidades, entre as quais se destacam as correções, as paráfrases e as repetições saneadoras. Tais procedimentos revelam o caráter dinâmico e autorreflexivo da linguagem, uma vez que evidenciam o movimento do sujeito enunciativo em direção à construção de maior clareza e adequação comunicativa no texto.

É importante destacar que as correções, em grande parte das vezes, são realizadas pelo próprio locutor, com o propósito de resolver dificuldades percebidas em seu próprio enunciado ou apontadas pelos interlocutores. Nesse sentido, tais correções podem ser auto-condicionadas ou heterocondicionadas, conforme a origem da intervenção. Já as repetições e paráfrases, de modo geral, configuram-se como heterocondicionadas, isto é, são provocadas pela participação ativa do interlocutor (Koch, 2004, p. 120). Esse dinamismo evidencia o caráter intersubjetivo e dialógico das reformulações, nas quais o sentido se constrói continuamente por meio da interação entre os sujeitos do discurso e suas estratégias de negociação linguística.

Ainda no que diz respeito à heterocondicionalidade, podemos dizer que as repetições e paráfrases:

[...] ocorrem quando o interlocutor pede esclarecimentos e/ou mostra que não entendeu bem o que foi dito. Muitas vezes, são provocadas, também, por circunstâncias externas, como barulhos, interrupções etc., que produzem ruído na comunicação e obrigam o locutor a sanar o problema, repetindo ou parafraseando sua fala. Vejam-se os exemplos abaixo:

L2 você vê né? o mundo quer que nós conservemos ... a ... Amazônia para controlar a poluição mundial...que que você acha disso? L1 não entendi bem a pergunta ... L2 o mundo aí o: n

aquela: ... última exposição que houve agora aí – nosso Ministro do Interior foi representando – eles não querem que devastem as áreas amazônicas devido às: vastas florestas tudo por causa da poluição... você acha que seria justo nós conservarmos aquilo o:u L1 precisa manter o oxigênio do mundo né? ... ((risos)) (D2 SP 62: 183-193). (Koch, 2004, p. 122).

Percebe-se, no exemplo acima, que L2 inicia um diálogo com L1 acerca da poluição, tendo a Amazônia como tema da discussão. L1 não entende o que L2 pergunta, o que o obriga a reformular, isso é, dar mais esclarecimentos para que a pergunta seja compreendida. Esse diálogo nos convida a refletir sobre o próprio modo de reformular o texto, uma vez que se tem, neste caso, uma paráfrase saneadora, diferente daquela em que se reflete sobre um termo empregado, como vemos em:

Oh! Fora bom ter medo. Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido (Koch, 2004, p. 123).

Nessa direção, a leitura de um texto, segundo a concepção proposta pela Linguística Textual, demanda do leitor uma intensa interação com o material escrito, na medida em que a construção do sentido emerge de um movimento contínuo de idas e vindas entre o dito e o interpretado. Esse processo pressupõe uma atitude ativa de leitura, em que o sujeito leitor mobiliza diferentes perspectivas e inferências para ultrapassar a superfície do texto e alcançar níveis mais profundos de significação. Nesse contexto, a reformulação desempenha papel fundamental ao buscar conferir maior clareza ao enunciado, promover adequações linguísticas e resolver possíveis ambiguidades ou inconsistências percebidas, contribuindo assim para a coerência e a efetividade comunicativa do texto.

Para isso, dá-se o próprio processo de reescrita do texto, que, se preciso, o conduz a sofrer modificações estruturais, morfossintáticas, lexicais ou outras. Esta abordagem de reformulação tem muitos adeptos no contexto de ensino-aprendizagem da leitura na Educação Básica, por se acreditar que estimula a criatividade do aluno, fazendo com que a própria compreensão textual ganhe nova significação.

3 A PARÁFRASE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFORMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Passemos agora à Teoria das Operações Enunciativas, referencial para qual o conceito de texto diferencia-se daquele da Linguística Textual. Em primeiro lugar, é necessário salientar que os estudos desenvolvidos por Culioli (1990) concentram-se na atividade de linguagem

compreendida a partir de sua materialidade textual. Essa perspectiva concebe o texto como espaço privilegiado de observação das operações enunciativas, nas quais se manifestam os processos de construção do sentido. É preciso dizer que os estudos realizados por Culioli (1990) voltam-se à atividade de linguagem apreendida por meio da materialidade do texto:

[...] de um lado, estou dizendo que o objeto da linguística é a atividade de linguagem [...]; de outro, que só temos como apreender essa atividade, a fim de estudar seu funcionamento, por meio de configurações específicas, agenciamentos em uma dada língua. A atividade de linguagem remete a uma atividade de produção e reconhecimento de *formas*; ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas (Culioli, 1990, p. 14, grifo do autor).

Vê-se, por esta citação, que “a imaterialidade da atividade significativa dos sujeitos” (Culioli, 1999a, p. 7), a saber, a atividade de linguagem, só pode ser apreendida por meio da materialidade do texto, também denominado pelo autor enunciado. O texto ou enunciado constitui, conforme Romero (2019, p. 185), uma forma empírica e material que comporta os traços de operações (inacessíveis) próprias ao trabalho languageiro, revelando, assim, a dimensão constitutiva da atividade de linguagem. Essa concepção desloca o olhar analítico para além da superfície textual, evidenciando que todo enunciado resulta de um processo complexo de operações cognitivas e enunciativas que, embora não diretamente observáveis, deixam marcas no discurso. O texto, portanto, é compreendido como produto e, simultaneamente, como vestígio do trabalho de significação empreendido pelo sujeito falante em sua relação com a língua e com o outro.

Assim sendo, o conceito de texto remete a um agenciamento de formas que não é qualquer, posto que, nele, se verificam traços das operações languageiras que se busca compreender, já que estas são, para o autor, o objeto da linguística. Se retomarmos um trecho da citação mencionada acima, em que se explica que a “atividade de linguagem remete a uma atividade de produção e reconhecimento de *formas*; ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas” (Culioli, 1990, p. 14, grifos do autor), compreende-se que o conceito de forma não diz respeito apenas à forma empírica, ao enunciado, ao texto, mas igualmente às operações languageiras que estão no seu fundamento.

Em relação ao conceito de enunciação, podemos dizer que:

[...] ele deve ser entendido em um sentido bem preciso. Antes de mais nada, não é o simples proferir, no sentido em que se fala de enunciação de algo. [...] Um enunciado é um construto teórico. Entendo, portanto, por enunciação, essa atividade, e ao mesmo tempo esse acontecimento para o observador, que consiste para um sujeito humano

em produzir texto, escrito ou oral, que vai ser agenciado, isto é comportar regularidades, com marcadores que são traços de operações, de tal modo que esse enunciado vai ser apreendido, ou seja, captado sensorialmente e analisado por meio de seus traços de marcadores, e não em sua significação [...] (Culioli, 1990, apud Romero, 2019, p. 185).

Neste ponto, cabe exemplificar o que foi dito. Se pensarmos em um enunciado aparentemente simples como “O cano rompeu”, importa dizer que este será interpretado não pelo que aparentemente significa: não se trata de dizer que há um objeto, ao qual remete o sintagma “o cano”, que “rompe”. Neste pequeno exemplo, conseguimos compreender que, na verdade, o que está em jogo na prática de reformulação é perceber que o enunciado reformulado nos permite alcançar a identidade da unidade verbal e tentar explicar por que determinado sentido são construídos e não outros.

Um enunciado como <o cano rompeu.> não explica romper, da mesma forma que <o cano quebrou> isso porque romper e quebrar não possuem a mesma identidade. Romper quando opera com cano, o que se evidencia é o sintagma nominal que atua numa profundidade extrema e não podemos pensar cano, neste caso, como fazem análise praticada pela gramática tradicional, como pura e simplesmente um objeto que sofreu a ação de romper; por isso, falar em objeto, portanto, não é o suficiente para descrever as contextualizações que se abrem com o verbo romper tendo <o cano> como sintagma.

Cada um desses verbos instaura uma rede específica de relações semânticas e enunciativas, cujo sentido se constitui internamente e, ao mesmo tempo, se abre a múltiplas possibilidades de contextualização. Entretanto, como observa Romero-Lopes (2006, p. 25), contextualizar não significa convocar, na interpretação do enunciado, uma referência meramente circunstancial ou situacional; tampouco implica explicar a significação a partir da observação do meio extralinguístico no qual um determinado enunciado é proferido. Nessa perspectiva, a contextualização é compreendida como um movimento interpretativo que emerge das próprias operações linguísticas, em que o contexto é construído discursivamente e não simplesmente dado, reafirmando a natureza processual e relacional do sentido.

Romper, com cano, implica uma ideia de descontinuidade ou passagem de um estado a outro; vazar aciona uma representação de escoamento ou de perda gradual, e quebrar supõe uma fragmentação material, no todo ou em partes que impede ou perde também em parte seu funcionamento. Mais que do que definições que se estabelecem com o sintagma <o cano>, outras percepções não podem passar despercebido quando colocamos os dois verbos como equivalentes: nas duas sequências em que os verbos <romper e vazar> interagem com o

sintagma <o cano>, torna-se evidente a compreensão de que cano, mais do que é um objeto qualquer, está em funcionamento, em uso e que há em cano, uma relação estreita de contentor-contido.

Pressupõe-se, portanto, que tanto em romper quanto em vaziar há uma operação de sentido que envolve a ideia de retenção ou contenção de algo, cuja função primordial — reter, conter — é desfeita pela ação expressa pelo verbo. Além disso, infere-se que o volume transportado pelo cano, por razões de pressão, desgaste ou outra circunstância externa, excede sua capacidade estrutural, ocasionando, assim, o rompimento ou o vazamento. Dessa forma, ambos os verbos atualizam, no interior da enunciação, um mesmo campo semântico de ruptura e perda de contenção, evidenciando a interação dinâmica entre o processo verbal e o substantivo com o qual se articula.

Contudo, observa-se que, nesses casos, não se trata de uma escolha equivalente entre um verbo e outro. As cenas enunciativas instauradas por *romper* e *vaziar* são bastante distintas, pois não necessariamente remetem a algo volumoso; podem, antes, referir-se a processos graduais, como o desgaste provocado pelo tempo, a corrosão ou a falta de manutenção. Assim, a ocorrência de um *cano que rompe* ou *que vaza* revela modos diferentes de significar o evento, nos quais se articulam tanto a natureza do objeto quanto as condições específicas que levam à ruptura ou à perda de contenção. Mas em ambos os casos, concluímos que <cano> esteja em uso. Por outro lado, com quebrar, teremos outra situação também muito distinta: o cano pode estar em funcionamento, um acidente pode causar o quebramento do cano, mas também, pode o cano nem estar funcionando, e sim, estar sem uso, jogado, alguém passou, descuidado, quebrou o cano.

Entendemos que o termo "cano", ao evocar o verbo "quebrar", cria cenários enunciativos nos quais o "cano quebrado" é apenas um cano de uma obra em construção (Romero, 2019, p. 196). Isso pode ser entendido como uma estrutura em uso ou não - por exemplo, um trator passando pela obra quebrou o cano que estava empilhado. Com o verbo "romper", por outro lado, "desencadeia obrigatoriamente uma representação de um cano em funcionamento" (Romero, 2019, p. 196). Isso significa que o cano está sendo utilizado. As interpretações para esse uso são variadas (gás, água, esgoto etc.), sendo mais provável que, ao subentender que o que causou esse rompimento foi o excesso de produto, o dano causado à estrutura dos canos seja de dentro para fora. Daí o termo "romper o cano".

De fato, quando se estabelece uma possível relação de “quebrar e romper” com o sintagma cano essa aproximação sinônima entre os dois verbos não se sustenta, mesmo que o

objeto a ser quebrado e rompido sejam naturais aos dois verbos como, por exemplo, cano, ou mesmo o vaso: quebrou o cano; rompeu o cano; rompeu o vaso, quebrou o vaso. Percebemos que, somente nessas duas sequências, "quebrar" e "romper" requerem cenas enunciativas muito específicas, que por sua vez, vão mobilizar contextos muitos diversos a depender da construção de cada enunciados, apesar de "cano" e vaso serem visualmente objetos que não interferem na interpretação inicial. Contudo, como apresentado na pesquisa de Romero (2019), nem o objeto "cano e vaso" nem os verbos são equivalentes; cada um possui sua identidade e seu semantismo próprios para se fazer enunciar e criar cenas contextualizáveis. Percebe-se que reformular essa sequência mudaria drasticamente o sentido, tanto de "cano" quanto de "quebrar". Assim, não se trata simplesmente de fazer uma troca por sinônimos ou antônimos: "quebrar" e "romper" têm identidades próprias.

Se a simples substituição de uma palavra por outra não contempla a multiplicidade de contextualizações que uma unidade lexical pode evocar para produzir sentido, a Teoria das Operações Enunciativas (TOE) propõe um recurso capaz de dar conta dessa pluralidade: o uso das glosas. Segundo Romero (2019), a glosa pode ser compreendida como uma forma de manipulação controlada, isto é, um tipo particular de reformulação (Franckel, 2011, p. 120), cuja função é refletir sobre os enunciados e sobre as múltiplas transformações pelas quais uma unidade lexical pode passar. Em síntese, a glosa corresponde a uma tentativa de caracterizar uma unidade em sua especificidade irreduzível (Franckel, 2011, p. 121), mobilizando conceitos distintos, mas não arbitrários, que se reconfiguram continuamente no processo de construção do sentido. Assim, as glosas constituem um instrumento teórico-metodológico fundamental para compreender como as palavras se reformulam, adquirem novos contornos e se atualizam incessantemente nas práticas discursivas.

Isso ocorre porque as glosas estão diretamente relacionadas à proliferação de sentidos desencadeados nos enunciados, sentidos aos quais não temos acesso imediato, mas apenas por meio da atividade de paráfrase e de reformulação (Franckel, 2011, p. 40). Trata-se, portanto, de uma atividade metalinguística, própria da linguagem humana, que apreende o sentido ao fazê-lo circular (Franckel, 2011, p. 40), movimento pelo qual os enunciados são estabilizados, construídos e reconstruídos em um processo caracterizado por uma dinâmica, uma fluidez e uma labilidade (Franckel, 2011, p. 40). Assim, a prática da glosa consiste em manipular os enunciados, transitando entre o plano formal e o empírico, até se alcançar sua forma invariante.

Contudo, é importante ressaltar que esse processo de significação se dá por meio da identificação e da análise minuciosa dos contextos linguísticos a serem estudados (Romero,

2019, p. 196), conforme a unidade lexical posta em foco. Nessa perspectiva, o estudo das glosas configura-se, segundo Romero (2019), como uma forma de abstração teórica que, sem perder seu caráter empírico, permite fundamentar a interpretação dos enunciados e dos contextos que os estabilizam. Desse modo, a glosa atua como um dispositivo analítico que promove a proliferação de sentidos mediante uma manipulação controlada do material linguístico, revelando o modo como as unidades lexicais se transformam, atualizam e adquirem novas funções no interior do discurso.

Segundo Lima (2013), o semantismo do verbo é formalizado por meio de uma expressão relacional que especifica, através de parâmetros variáveis, a operação de linguagem executada cada vez que a unidade se enuncia e se integra a um enunciado. Essa forma esquemática também se aplica aos verbos, uma vez que seu semantismo é representado pela forma esquemática (FE), que constitui a base de um trabalho de abstração permitindo investigar e formalizar o papel desses lexemas ao se relacionarem com diferentes contextos do verbo, resultando na variação dos sentidos associados a ele. A forma esquemática expressa o modo de integração de um lexema ao enunciado, sendo uma forma abstrata invariante que guia a variação dos sentidos dos lexemas, como no caso específico do verbo romper.

A estabilização semântica de um verbo ou um substantivo ou qualquer outro lexema em um valor refere-se ao processo pelo qual o sentido adquirido por ele em um enunciado é consolidado por meio da articulação do nível II que acessa o nível I por meios de suas múltiplas representações pois é “Na troca comunicativa, em que se busca mutuamente (re)construir o enunciado por ajustamentos, surge, então, o transindividual, parte coletiva da própria comunicação, na qual é feita referência ao indivíduo produtor-reconhecer de enunciados” (Romero, 2019, p. 222). Estabilizado, resta, por fim, o nível III. reformular, glosar esse valor semântico que nada mais é que o resultado da articulação metalinguística desta noção instanciada no enunciado, na qual adquire um significado específico e se torna parte da significação mais global. Isso indica que cada lexema é apenas um exemplar entre outros tantos que pode variar para expressar diferentes significados, mas essa variação, como dissemos, não é qualquer, daí ser uma variação controlada.

Dessa forma, conclui-se que, embora possam existir enunciados que se abrem para contextos parcialmente equivalentes, os verbos <vazar; romper, e quebrar> não se substituem plenamente, pois “há uma forma invariante, constitutiva de sua identidade, capaz de explicar não só sua especificidade enquanto unidade linguística de outras e sua variação semântica” (Romero, 2019, p.183-184), o que invalida, por exemplo, falar de substituição por sinônimos

quando estamos parafraseando, isso porque as “manipulações dão indícios das regularidades que se encontram no fundamento do funcionamento enunciativo dos verbos (sua invariância), regularidades que desencadeiam diferentes ajustamentos quando e observam empregos cuja interpretação não é tão evidente ou deixa a desejar” (Romero, 2019, p. 187) cada unidade verbal, como dizemos neste texto, carrega, em si, uma identidade, essa identidade que lhe é própria é que vai mobilizar os sentidos, conforme as operações enunciativas que são construídas e reconstruídas incessantemente.

4 A PARÁFRASE E A REFORMULAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

No processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, diversas são as possibilidades de incorporar essas análises ao contexto pedagógico, entendidas como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos (Zabala, 1998, p. 18). Tal perspectiva se concretiza por meio de uma sequência didática em que as práticas de reformulação e paráfrase se configuram como instrumentos de um ensino reflexivo, favorecendo uma aprendizagem significativa, de acordo com a adoção de um enfoque profundo (Zabala, 1998, p. 37), capaz de estimular a compreensão crítica do funcionamento da linguagem e das relações que ela estabelece no processo comunicativo.

Assim, o ensino da língua portuguesa torna-se verdadeiramente significativo quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, ou seja, quando o novo conteúdo possui uma estrutura que o permite e quando o aluno demonstra disposição para ir além, relacionar e tirar conclusões (Zabala, 1998, p. 37). Nessa direção, a prática pedagógica deve afastar-se de modelos prescritivos e de receitas de ensino, privilegiando a construção autônoma do conhecimento e a reflexão linguística, de modo que o estudante se reconheça como sujeito ativo na produção de sentidos e na apropriação crítica da língua.

É preciso fazer pensar acerca das opacidades das línguas quando entram em uma sequência estabilizada que vai dar origem a textos de quaisquer tipologias, como, por exemplo, uma notícia de jornal ou uma manchete quando entram na escola para ser trabalhados. É urgente que mudemos as estratégias didático-pedagógicas para que uma aula de interpretação faça sentido. E para que isso aconteça, é preciso demonstrar, com exemplos, que uma palavra não tem um sentido base, pelo contrário, ela é apenas uma noção do que viria a ser, isto é uma

possibilidade. Neste sentido, a própria ideia de variação que se trabalha na escola, ganharia outra conotação se, na prática, viessem exemplos como os quais dizemos acima. Dessa forma, os alunos perceberiam que, apesar de uma palavra variar, como <romper o silêncio, romper a guerra, ou mesmo romper o noivado> há ideia de ruptura, que é a identidade da palavra, permanece. Essa invariância é essencial para que se construa, no aluno, a noção de compreensão textual.

Para uma leitura eficiente, e por conseguinte, uma prática de escrita que revele todo potencial das palavras numa proposta das Teorias das Operações Enunciativas, o expediente da paráfrase ganha contornos de suma importância. Com isso, os efeitos de sentido devem ser gerados na interação com o objeto lido, fazendo com que o leitor lance mão de estratégias de ordem cognitiva simultaneamente, que vão além de uma classificação prévia, cuja participação se dá de modo passivo ou como mero espectador no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo, entre outros tantos, poderia ser um quadro comparativo com sequências de palavras para que os alunos construíssem enunciados e eles observassem o que mudam e o que permanecem depois que eles fossem reformulados.

Uma aula orientada, de acordo com o exemplo abaixo:

Enunciado	Duração	Paráfrase (reformulação)	Invariância
O cano quebrou	Duas aulas	Compreensão literal e contextual do verbo <i>quebrar</i>	Preservação do sentido geral do evento
O cano rompeu	Duas aulas	Exploração de equivalência semântica entre <i>romper</i> e <i>quebrar</i>	Reconhecimento da invariância de significado
O cano vazou	Duas aulas	Análise da variação lexical e da mudança de foco no enunciado	Identificação do núcleo de sentido mantido
Avaliação	Uma aula	Produção de novos enunciados equivalentes e reflexão coletiva	Síntese da invariância como princípio linguístico

Esses exemplos, e poderiam ser outros itens lexicais, subjazem à leitura do texto, no que diz respeito, como dizemos ao longo deste artigo, à identidade na palavra, ou seja, concebem aos sujeitos que convivem na escola, especialmente professores e estudantes, o papel de construtores do significado que evidenciam uma nova forma de analisar cada léxico, conferindo-lhes, sobretudo, a noção que lhes são inerentes e que somente ganham sentido quando estabilizado. Assim sendo, deve-se agir dialeticamente e por meio de uma interação com os elementos de textualização, reconstruindo o sentido dos textos, capaz de propor uma

aula interativa para a leitura, além das classificações pré-estabelecidas a priori, poderá contribuir com uma formação para a cidadania fundamentadas no currículo escolar.

Ao incorporar as operações enunciativas ao espaço da sala de aula, sobretudo nas práticas pedagógicas, alinhamos nosso trabalho às diretrizes dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta os currículos das redes de ensino. Esses documentos enfatizam que, no Ensino Fundamental, o foco deve recair sobre a apropriação do sistema de escrita em práticas reais de linguagem, ou seja, em situações de uso concreto e significativo. Isso implica articular leitura, escrita e oralidade de modo integrado, em diálogo constante com a realidade dos estudantes e com suas experiências socioculturais, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se torne ampliado e contextualizado.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve explorar as múltiplas potencialidades que uma unidade lexical possui para se fazer enunciar, evitando classificações rígidas ou categorias prévias que limitem a reflexão sobre o funcionamento da língua. Mais do que identificar classes gramaticais, trata-se de compreender os modos pelos quais as palavras se mobilizam nos enunciados, constroem sentidos e revelam operações linguísticas e cognitivas em curso. Assim, o ensino da língua portuguesa, orientado por uma perspectiva enunciativa, contribui para formar leitores e escritores capazes de analisar, interpretar e produzir discursos com consciência linguística e responsabilidade social.

Uma palavra, em si, representa apenas uma noção potencial do que pode vir a ser; sem os mecanismos linguísticos e enunciativos que a circundam, não é possível explicitar seu valor nem a estabilizar no interior de um enunciado. Assim, para que o ensino da língua portuguesa atenda às exigências teórico-metodológicas e normativas explicitadas nos documentos oficiais, é necessário propor atividades que estimulem, de modo contínuo, a reflexão sobre o uso efetivo das palavras. Essas práticas devem acompanhar o estudante desde o processo inicial de aquisição da língua envolvendo aspectos como a ortografia e a estruturação das formas até os ajustamentos mais complexos relacionados à construção social dos sentidos nos enunciados, contemplando, portanto, a língua em seu funcionamento vivo e situado.

Desse modo, o ensino não pode se restringir a abordagens artificiais baseadas em listas de palavras ou classificações isoladas, pois a linguagem é, por essência, uma atividade social e interacional, sujeita às regulações próprias do uso. É nesse horizonte que a Teoria das Operações Enunciativas (TOE) se apresenta como um referencial fecundo, capaz de dialogar criticamente com a prática pedagógica escolar. A TOE oferece instrumentos conceituais para

compreender a língua como processo e como prática, possibilitando ao professor e ao aluno analisar como o sentido se constitui nas relações de uso, nas reformulações e nas operações que organizam o discurso, articulando teoria e prática em um movimento reflexivo e transformador.

5 À GUIA DE NOSSAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de nossas considerações finais, concluímos que o trabalho com a paráfrase assume papel de extrema relevância no processo de ensino e de análise linguística, uma vez que essa operação ultrapassa o mero exercício de reformulação textual. A paráfrase, conforme distintas abordagens teóricas, pode adquirir múltiplas significações, o que exige do analista uma escolha consciente quanto à perspectiva adotada e aos pressupostos que a sustentam. Assim, compreender a paráfrase em sua complexidade implica reconhecê-la como um instrumento de construção do sentido, capaz de revelar o funcionamento enunciativo da língua, a singularidade dos usos e a multiplicidade das formas de dizer que configuram a atividade linguageira.

No entanto, como bem ficou demonstrado ao longo do trabalho, essa adesão faz-nos observar e analisar certas nuances que envolvem as complexidades da palavra, sendo que, para uns o processo que envolvem, sobretudo as variações que seguem delas um processo natural devido ao campo semântico em que elas estão inseridas; conceito esse que é superado pela metodologia por nós adotada, para quem a ideia de que as palavras contém um valor de base, uma etiqueta preestabelecida.

Vimos que essa prática, de etiquetar, de dar nomes aos léxicos, independentemente dos contextos de inserção que ele pede, não responde aos anseios nem dos alunos, nem dos professores quando se deparam com construções complexas, pois dizer as mesmas coisas com outras palavras resta impossível. Na perspectiva da Teoria das Operações Enunciativas, a paráfrase se constitui como uma atividade de reformulação que ultrapassa a simples substituição lexical ou sintática, quando, em última análise, falamos em equivalência, que não se confunde por trocar uma palavra por sinônimo, ou seja, o sentido. Daí poder se explicar certas inseguranças dos jovens quando são postos diante de textos, sejam para criá-los, sejam para lê-los, criando o mito da língua difícil.

Ao longo do texto, percebemos que as paráfrases e as reformulações feitas por outras concepções teóricas são muitos pontuais, muitos específicas, numa perspectiva argumentativa tem a pretensão de colocar o sentido em circulação, ou seja, o sentido é único e pode ser dito

por outras palavras. Na nossa metodologia, ao contrário, o que está em perspectiva é o léxico a ser reformulado e o que ele mobiliza para ser estabilizado. O sentido é construído a partir das contextualizações que se mobiliza. Trata-se de um movimento cognitivo-discursivo pelo qual são evidenciadas as identidades lexicais o que vai construir suas variações e, por conseguinte, as invariâncias que são constitutivas das atividades de linguagem que colocam em relação as noções que estruturam o funcionamento da linguagem.

A teoria das Operações Enunciativa observa o léxico a ser reformulado e o que ele mobilizar para que, de fato possa ser reformulado. Trabalhamos com o sentido que poderá ser produzido pelas sequências em um enunciado quando estabilizado, e se são reformulados, outros sentidos serão produzidos. O sentido, que poderá vir a ser desencadeados por determinada sequências, não poderá ser parafraseado, diferentemente do que encontramos na maioria das correntes teóricas que abordam o estudo das paráfrases, sobretudo numa perspectiva argumentativa.

Outras teorias, como afirmamos, concebe a um enunciado fonte certo valor. Este é detentor de um certo sentido; quando esse sentido não é compreendido pelo interlocutor, faz-se necessário explicá-lo por meio de um outro enunciado, que, de maneiras muito diversas, o explica, o reformulam ou o retificam. Mas tendo em mente que o sentido lhe é um atributo inerente ao enunciado fonte.

Para a TOE, o que nos interessa é a paráfrase de base. Entender o sentido em um enunciado fonte para explica-lo por meio de outro enunciado não satisfaz as multiplicidades que uma palavra pode representar. Não é a linha teórica que a TOE adota para reformular um enunciado. Buscamos entender o porquê que um o enunciado se abre para uma dada cena enunciativa e assim o estabiliza e, com outras cenas, essa unidade não se adequa: <cano que vaza> não explica romper, isso porque vazar não é sinônimo de romper.

Nesse sentido, compreender a paráfrase, dentro da concepção teórico-metodológica que adotamos, é compreender que, na verdade, o que está em jogo na prática de reformulação é o modo como o sentido se constrói e se reorganiza a cada nova enunciação, revelando a natureza dinâmica e não estática da língua, dessa forma desmistificar essa ideia de língua “difícil” e transformar insegurança em aprendizado significativo, superar o conceito de reprodução e decodificação por meio de uma sistematização e análise, reflexão sobre os enunciados deixando que os alunos encontrem a melhor saída. Dessa perspectiva, temos a certeza de que as correntes teóricas que fundam essa metodologia a respeito das línguas e linguagem têm potencial para

dialogar nas escolas com pares, ou no limite, de forma interdisciplinar contribuir, de fato, na formação de professor da escola pública.

Desta forma, durante as aulas, a prática pedagógica com análises e reflexões devem impactar os estudantes/pesquisadores, ainda incipientes, no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que as aulas a serem desenvolvidas no decorrer dos estudos devem ser dinâmicas, proporcionar uma interação ampliada com o objeto de investigação, o material verbal, que, de fato, exponha todo o potencial que uma palavra possa ter para se fazer enunciar, assim, trazer à luz metodologias, conceitos que antes nos eram desconhecidos.

Queremos concluir estas reflexões, com o pensamento do início deste trabalho: buscar o conhecimento, continuar a formação, refletir sobre as metodologias que envolvem o trabalho docente, no caso, a TOE, aliada ao processo de ensino-aprendizagem na aquisição e facilitação da interação e comunicação como atividade de linguagem afim de construir seu conhecimento na escola e fora dela, tendo o professor como mediador. Dessa forma, a vida do sujeito-estudante, este é convidado a interagir em sociedade como agente de linguagem.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for the science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BIASOTTO-HOLMO, Milenne. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilinguística**. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCKEL, Jean-Jacques. **Da interpretação à glosa: por uma metodologia da reformulação**. In: DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, D. Linguagem e enunciação: representação, referenciação, regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

FUCHS, Catherine. **A paráfrase linguística – equivalência, sinonímia ou reformulação**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 8, p. 129–134, 2012. DOI: 10.20396/cel.v8i0.8636744. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636744>. Acesso em: 20 abr. 2024.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini; ROMERO, Márcia. **Problematização e desenvolvimento de conceitos em sala de aula: considerações a partir do par PR.** Pro-Posições, v. 29, p. 545-566, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso.** Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, v. 6, n. 1, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **O texto na linguística textual: o texto e seus conceitos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Miranda. **Fala e escrita.** In: Ler e escrever: estratégias de produção textual, v. 2, p. 29-73, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design.** 2. ed. London: Routledge, 2006.

LIMA, Vanessa Santana. **A prática de reformulação de enunciados como fundamento para o trabalho com a significação nas aulas de língua portuguesa.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

ONOFRE, Marília Blundi. **Articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção.** In: ONOFRE, Marília Blundi; REZENDE, Letícia Marcondes (Orgs.). Linguagem e línguas naturais – clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009. p. 13-42.

ONOFRE, Marília Blundi. **Gramática & produção/interpretação de texto no ensino de língua.** In: XXVIII ESTUDOS LINGUÍSTICOS – GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo). Anais do XXVIII Seminário do GEL. Bauru, SP, 1999. p. 577-583.

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

REZENDE, Letícia Marcondes. **A indeterminação da linguagem: léxico e gramática.** Alfa, São Paulo, SP, v. 44, p. 349-362, 2000b.

ROMERO, Márcia. **Atividade de linguagem, invariância e dinâmica criadora.** Humanidades & Inovação, v. 9, n. 4, p. 383-397, 2022.

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 9, n. 16, p. 52-163, 2011.

ROMERO, Márcia. **Manual de linguística: semântica, pragmática e enunciação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ROMERO, Márcia; FRANCISCONI, Leonam; FUJISAKA, Larissa. **O semantismo do substantivo na perspectiva da Teoria das Operações Enunciativas: princípios de variação no confronto nome-verbo.** Revista Conexão Letras, v. 16, n. 25, 2021.

ROMERO, Márcia; KIIHL, J. P. **Identidade e variação semânticas do verbo secar no português do Brasil.** Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), v. 48, n. 3, p. 1568–1582, 2019. DOI: 10.21165/el.v48i3.2259. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2259>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ROMERO, Márcia; TRAUZZOLA, Vanessa. **Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas.** Calidoscópio, v. 12, n. 2, p. 239-248, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.11>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, Záira Bomfante; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. **Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados.** CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

TRAUZZOLA, Vanessa Santana Lima; ALVARENGA, Camili Daiani Maranhão; GARCIA, Soraia Assis. **O funcionamento semântico-enunciativo de sumir/desaparecer e cortar no português brasileiro.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39, p. 202339456031, 2023.

VILELA, R. T. **Educação léxico-gramatical: um estudo semântico da preposição com.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Guarulhos, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Submetido em: 19/10/2025

Aprovado em: 16/01/2026