

O CONHECIMENTO EPILINGÜÍSTICO NA PRÁTICA DOCENTE

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina SALVIATO-SILVA¹

RESUMO: O trabalho apresenta uma proposta de relação entre análise lingüística e práticas de ensino, pautando-se na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, do lingüista Antoine Culioli. O presente artigo não apresenta as análises lingüísticas que conduziram às conclusões propostas, mas dá ênfase à necessidade de mudança na postura do ensino em relação ao funcionamento da linguagem. O objeto gramatical escolhido para exemplificação são as conjunções recolhidas de textos escolares. Os estudos tradicionais de gramática concentram-se na classificação e nas descrições, o que, de acordo com a pesquisa realizada, não incentiva a reflexão acerca dos mecanismos de linguagem. O trabalho questiona os métodos escolares vigentes para o ensino de gramática – mais especificamente, o das conjunções, os quais se restringem ao aprendizado da nomenclatura gramatical. Este artigo defende a idéia de que as conjunções – e outros conceitos gramaticais – podem ser apreendidos com mais eficiência se ensinados por meio de atividades epilingüísticas. Por meio de exemplos, o estudo propõe algumas atividades que incentivam o trabalho epilingüístico em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; gramática; atividade epilingüística.

Do ensino para a pesquisa

Indagar por que a Lingüística tem contribuído tão pouco para alterar os hábitos do ensino é uma das primeiras reações de profissionais oriundos da vida acadêmica e da pesquisa científica ao ingressarem como professores nas escolas e universidades. Considerando que há um bom número de pesquisas prontas e em desenvolvimento na área de Língua Portuguesa e que a escola está muito aquém dos resultados necessários para a boa formação de seus alunos, a questão acima equivale a constatar a ineficiência dos mecanismos que pretendem assegurar a mediação entre a pesquisa lingüística e o ensino.

¹ UNIFAE/ Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino-FAE - Comunicação Social/ Dep. Língua Portuguesa para Jornalismo e Publicidade e Propaganda.
Largo Eng^o Paulo de A. Sandeville, 15. CEP 13870-377, São João da Boa Vista, SP, Brasil.
anacristina@fae.br

Essa mediação tem sido feita, sobretudo, por meio de dois veículos: o primeiro é o livro didático e o segundo são os cursos de capacitação oferecidos pelo governo e por outras entidades particulares ligadas à educação.

Temos hoje à disposição do professor uma infinidade de livros didáticos ricos em ilustrações, textos literários e midiáticos que em muito contribuem para o desenvolvimento das aulas. Além disso, eles reproduzem textos que utilizam modalidades lingüísticas informais, como a gíria e a linguagem familiar e até tematizam questões de semiologia e teoria da educação. Apesar disso, no que tange ao ensino de gramática, poucos progressos temos observado. Embora a qualidade física e informativa do material didático oferecido tenha melhorado, observamos que o objetivo principal continua sendo o ensino da nomenclatura gramatical. Não nos cabe aqui apurar as causas externas dessa estagnação. Segundo Ilari (1997), elas vão, desde a postura das editoras, que exigem dos autores livros “aceitáveis” – ou seja, que o professor considere de fácil manuseio – à situação degradante do trabalho docente, em que o profissional é obrigado a cumprir jornadas integrais e, portanto, não dispõe de tempo suficiente para o preparo de suas aulas - o que aumenta sua dependência de um livro didático “simples”.

Os cursos de capacitação têm sido, para aqueles que bem os aproveitam, fontes de aprimoramento e atualização. Contudo, muitos professores – talvez pelo medo e pela responsabilidade que a inovação proporciona – insistem nas práticas tradicionais de aula. Nesses cursos, observou-se que a expectativa da maioria dos professores é a de receber um conselho prático ou um material (listas de exercícios, apostilas “milagrosas”) que os ajude a “fixar o conteúdo nos alunos”.

No Ensino superior, expectativa semelhante é observada nos alunos nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas nos cursos de Comunicação Social analisados no desenvolvimento deste trabalho. Observou-se que grande parte dos graduandos chega à

faculdade com deficiências graves em relação ao conhecimento gramatical e, conseqüentemente, à produção de textos. Esperam do professor de português a revelação de uma prática infalível, uma dica, um trocadilho ou um *jingle* que possa ajudá-los de uma vez por todas a guardar as regras que ao longo de oito anos de ensino fundamental e médio não conseguiram.

Apesar desse quadro negativo não ser recente, o cerne do ensino de gramática nas escolas continua sendo única e exclusivamente a Gramática Tradicional. É bem certo que ela não é apresentada em sua roupagem sisuda, de modo que cada aluno tenha o seu manual em mãos. Ela é apresentada em partes, dilacerada, pobremente simplificada em quadros expositivos e regras para serem decoradas. Temos, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio a repetição – disfarçada - das mesmas regras, dos mesmos exercícios e dos mesmos resultados.

Um trabalho feito por Leffa (2000), procurou investigar o efeito do ensino de análise sintática a longo prazo. A pesquisa observou até que ponto a instrução que os alunos receberam no primeiro e segundo graus permanece quando eles chegam à universidade, considerando não somente questões de terminologia e metalinguagem, mas conceitos fundamentais de segmentação da frase complexa. O trabalho ressaltou três conclusões interessantes: 1) O conhecimento das regras de análise sintática não está ligado ao êxito do aluno na produção de textos; 2) O aluno, ao entrar na escola, já desenvolveu a sua capacidade de compreensão sintática (mesmo que inconsciente), portanto, o professor não deve limitar-se a ensinar análise sintática; 3) A escola precisa tentar desvelar aquilo que está oculto no inconsciente do falante. Uma explicitação do funcionamento da língua ou pelo menos uma sensibilização da complexidade de seu funcionamento pode ser uma maneira de ajudar.

Embora na prática esse posicionamento não tenha sido adotado (ou mesmo compreendido) pelos professores, os Parâmetros do Ensino de Língua Portuguesa (1997) também o sugerem:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.(1997, p. 38)

Os mesmos Parâmetros (1997, p.39) citam e ressaltam a importância de o ensino ser pautado em atividades epilingüísticas e não somente metalingüísticas. O texto adverte que o ensino, nos moldes habituais, tende a tratar a fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. E cita como exemplo a gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. Finalmente, o texto ainda adverte que a questão que merece a atenção dos professores não é se a gramática deve ser ensinada, mas para que e como deve ser ensinada.

O caótico contexto do ensino, externo às questões lingüísticas, já é suficiente para classificar como ineficaz qualquer teoria científica de aprendizado de língua que chegue pronta para ser “aplicada”. Afinal, os alunos não estão ali passivamente à espera de novas informações. Ignorada essa questão, temos assistido a uma sucessão de equívocos da política educacional adotada há décadas, que aposta na aplicação automática de modelos. Apesar da existência de tantas obras, as conquistas reais são poucas. Tais modelos apresentam riqueza de informação, grande número e variedade de leituras e exercícios, mas ainda não consideram o sujeito como construtor do processo de

significação – seja do ponto de vista lingüístico ou social. Valemo-nos da reflexão de Rezende acerca do assunto,

Ao mesmo tempo que convivemos em sala de aula, assim como na vida, com uma intensa variação de estilos, as abordagens de ensino e as pessoas que refletem sobre tal tema procuram encontrar nos textos orais e escritos dos alunos não o estilo de cada um, a sua possibilidade, mas as variáveis dos sociolingüistas e dos psicolingüistas (norma culta, variação de classe social, regional etc). Desaparecem, então, no ensino o todo e a parte, em razão da ausência de uma reflexão sobre a linguagem que pudesse realmente sustentar a existência de *mecanismos de estilo*, ou ainda, o modo como cada sujeito-aprendiz dá expressão à sua experiência singular. (2006, p.15).

Assim, entendemos que pensar a teoria das operações predicativas e enunciativas na escola é, não desejar o aluno ideal, mas tentar fazer com que o aluno real olhe para sua língua com curiosidade. O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores - para compreender e formular enunciados do cotidiano. Ele deve perceber que a sua relação com a língua é de cumplicidade e não de uma inimidade cheia de armadilhas, como tem acreditado.

Nosso posicionamento didático e pedagógico pauta-se em dados experienciais, fundamentados, obviamente, nas leituras que nos impulsionaram a ampliar as dimensões de nossa pesquisa. Escolhemos uma categoria gramatical para a realização do trabalho: as conjunções. Por propor novas perspectivas para os estudos gramaticais, acreditamos que esse percurso pode ser utilizado tanto pelo lingüista, como pelo professor em sala de aula.

Da pesquisa para o ensino

Para o desenvolvimento deste trabalho foi necessário ao pesquisador inserir-se no ambiente escolar. Durante esse tempo, concomitantemente às atividades propostas pelos livros didáticos, foram realizadas atividades compatíveis ao modelo lingüístico escolhido para as reflexões. Tais atividades fazem referência em particular ao estudo geral das conjunções.

Estudos recentes acerca das conjunções concordam que esses elementos não podem ser descritos apenas como aqueles que “ligam uma oração à outra”. Por outro lado, tais estudos encontram-se fundamentados, sobretudo, em duas vertentes: ou concentram-se na pura descrição sintática pautada em classificações de acordo com a posição da marca na oração, como observamos nas gramáticas; ou realizam um levantamento minucioso de funções, porém, sem o intuito de apresentar as operações que permitem essa multiplicidade de usos.

A impossibilidade de encontrar a natureza profunda dessas marcas é decorrente da realização de estudos numa perspectiva estática da língua, na qual as categorias gramaticais - bem como a sintaxe, de modo geral, - são entendidas como entidades já construídas, como forma (significante), limitando ao léxico a presença do conteúdo (significado).

A melhor maneira de compreender as conjunções é partir de uma perspectiva dinâmica de estudo, que se preocupe em descrever e compreender as operações lingüísticas realizadas por esses elementos, substituindo, assim, as listas de função e classificação. Segundo Rezende (2001), numa perspectiva de *análise dinâmica*, considera-se a existência de *noções*, as quais por meio de relações e operações podem

dar origem tanto ao léxico quanto à gramática. Assim, nesse enfoque, não há a polarização *forma e conteúdo, significado e significante, léxico e gramática*, e sim, um trabalho de articulação entre eles.

Ao compreender as conjunções como marcas de relações de alteridade, vemos que inserir o sujeito e o outro nas análises linguísticas como construtores do enunciado é - de modo muito mais abrangente que o determinado nos Parâmetros de Ensino de Língua Portuguesa – trabalhar com o conhecimento epilingüístico do aprendiz.

Os exercícios tradicionais

Neste tópico extraímos alguns exercícios propostos em gramáticas e manuais didáticos para comentá-los a partir do contraste com a proposta teórica que defendida.

Observemos os exercícios propostos por Almeida (1999, p. 363) no capítulo referente às conjunções subordinadas:

Questionário

1 – Quantas espécies de conjunções subordinativas existem? (Demonstre clareza nas definições; citação completa das conjunções nas suas diferentes espécies; explicação completa e clara das integrantes).

2 – Construa um período em que entre a subordinativa causal “porquanto”.

3 – Preencha os claros destes períodos hipotéticos com os verbos indicados entre parênteses:

- a) (reter) Ele poderia falar contanto que _____ o choro.
- b) (ver) Ficarei contristado se _____ você fumando novamente.
- c) (convir) Faria o negócio com tal que _____ à firma.

4 - Construa quatro períodos, em dois dos quais o “como” funcione como conjunção conformativa e noutros dois como conjunção causal.

“Quando conhecer todas as conjunções, distinguindo o significado e o emprego de cada uma, você escreverá com beleza e correção que poucos escritores têm atualmente”.

Os exercícios nesse caso são feitos em forma de questionário. Na primeira questão, o objetivo é a memorização por meio da cópia: o aluno é levado a reproduzir no caderno a matéria dada para responder a pergunta. A segunda questão pede a produção de um período com a conjunção pedida: a maioria dos alunos reproduz o exemplo dado pelo autor na parte teórica. A terceira questão relaciona as conjunções condicionais aos tempos verbais que as acompanham: note-se que as orações são construídas com linguagem rebuscada e nenhum uso desse tipo foi encontrado em textos posteriores dos alunos. A quarta questão pede novo exercício de construção de período, dessa vez, com as duas classificações possíveis para a conjunção “como”: não há abertura para reflexão que justifique o fato da conjunção ter duas classificações.

Pasquale & Ulisses (1999, p. 327) propuseram as seguintes atividades para o estudo das conjunções:

1 – Procure unir as orações de cada um dos pares seguintes utilizando uma conjunção coordenativa.

a) Este é um país rico. A maior parte de seu povo é muito pobre.

b) Fique descansado. Eu tomarei as providências necessárias.

c) Choveu durante a noite. As ruas estão molhadas.

Etc.

O exercício explora a capacidade do aluno de perceber a relação entre a primeira e a segunda oração. Os alunos o fizeram rapidamente. Perguntei se seriam capazes de fazer o exercício sem as informações teóricas a que tiveram acesso (como , por exemplo, a classificação de cada conjunção). Todos responderam sim: não precisavam da aula para completar o exercício, uma vez que, como falantes, tinham a percepção da conjunção que deveria ser utilizada.

2) A classificação de uma conjunção só pode ser realizada satisfatoriamente a partir de sua atuação efetiva numa frase. Observe os conjuntos de frases seguintes e procure indicar o tipo de relação estabelecida pela conjunção destacada.

a) **Como** chovesse, decidi adiar a partida. Ele é compreensivo **como** um travesseiro.

b) A indignação foi tanta **que** produziu seguidas manifestações de rua. Será **que** os brasileiros são mais alegres que os outros povos? Tivemos de sair correndo, **que** a situação ficou difícil!

Não fosse a presença de mais de um enunciado em cada item, seria um mero exercício de classificação. Quando dada a conjunção, o aluno é levado a simplesmente verificar no texto em qual classificação ela é citada. Uma vez que foram oferecidas possibilidades de diferentes classificações para uma única conjunção, o esforço do aluno foi um pouco maior: foi necessário pensar no tipo de relação que cada uma estabelecia. Esse esforço, infelizmente, não ultrapassa a comparação com os exemplos fornecidos no texto.

No Ensino Fundamental, os livros didáticos oferecidos pela escola exploram o assunto para as 6^{as} séries. Em suma, parte-se de um texto literário ou informativo e, em forma de questionário, localizam-se as conjunções. Um texto apresentando as conjunções e suas classificações seguidas de um exemplo antecedeiam exercícios como os seguintes:

1) Classifique a conjunção segundo o esquema apresentado:

- a) () Ele já chegou à escola **e** ainda não veio aqui.
- b) () O time treinou bastante, tenhamos, **pois**, confiança.
- c) () Eles ficaram nervosos **porque** o jogo estava terminando.
- d) () José saiu de casa, **mas** não foi ao trabalho.

Os alunos fizeram o exercício rapidamente. Bastou-lhes procurar no livro onde estavam os exemplos com as conjunções *e*, *pois*, *porque*, *mas* e preencher a lacuna com a classificação atribuída.

Apresentando Atividades Epilingüísticas

As atividades que propusemos foram adaptadas para cada série em que tivemos oportunidade de praticá-las: 6ª série do Ensino Fundamental; 2ª série do Ensino Médio , 2º ano do Ensino Superior e Cursos de Extensão para professores da rede pública. Fizemos, obviamente, a adaptação da nossa linguagem de apresentação, respeitando as limitações de idade e grau de conhecimento de cada turma.

Aos professores, enfatizamos, também teoricamente, a necessidade de se explorar em sala de aula as atividades epilingüísticas. Segundo Rezende (2006) as atividades epilingüísticas constituem 99% de nossa atividade lingüística. O 1% restante é o que representa nossa expressão verbal externa (oral e escrita), que se apresenta como o texto possível e liberado. Este é revestido de marcas argumentativas (a favor ou contra) e de coerência e coesão. São, segundo Rezende, textos padronizados e não criativos. Assim, “se os canais do texto instituinte, criativo e original não se abrem, experiências, comportamentos, valores e significados alternativos ficarão à deriva, reprimidos ou transmutados em violência ou silêncio” (2006, p.17).

Trabalhar a atividade epilingüística em sala de aula significa fazer aflorar externamente o trabalho interno, discutir com os alunos os valores, significados e expressões diferentes, mas próximas. Trata-se de “julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar, procurar diferenças e pontos em comum” (Ibid, p. 17). Enfim, é caminhar junto ao aluno, do processo pré-consciente para o processo consciente; da

atividade epilingüística para a atividade metalingüística. “Um ensino de língua que trabalhe essa passagem já traria em si um projeto educacional no qual a construção do sujeito encontraria um espaço natural” (Ibid., p. 17) e, conseqüentemente, uma gramática também natural, constituída de operações e reflexões acerca da linguagem pouco a pouco se esboçaria.

Gauthier afirma que a compreensão de uma língua não pode ser reduzida à “memorização de formas lingüísticas e a sua organização em seqüências lineares, mas deve-se interpretar marcas, desconstruir arranjos de marcas, reconstruir relações” (1995, p. 425). É o que tentamos fazer nas análises e exercícios propostos.

As atividades epilingüísticas podem ser observadas em diversas situações de linguagem, independentemente de quem seja o sujeito enunciador. Porém, nos enunciados infantis, sobretudo os que marcam os primeiros anos de fala da criança, essa atividade é mais facilmente perceptível. Utilizamos, assim, uma série de enunciados infantis do período de 10 meses a 3 anos (SALVIATO-SILVA, 2007). Eles apresentam “equivocos” cometidos pela criança na tentativa de elaborar seus enunciados e nos mostram de forma mais explícita as operações realizadas para alcançarem os resultados desejados.

Esses enunciados foram utilizados nas quatro turmas a que nos referimos, porém, somente nas classes de professores pedimos para que fizessem a reflexão sozinhos e por escrito para depois intervirmos. O exercício foi dado no seguinte formato:

Exercício I

Observe os enunciados elaborados por um menino no período de 1 a 3 anos de idade. Tente compreender o que levou a criança a cometer os “erros” em suas construções:

GRAMÁTICA DE QUEM ESTÁ APRENDENDO...

a) Mãe, como eu ero quando eu ero bebê ????

Resposta esperada: O menino já compreendeu que a língua apresenta uma concordância com o sufixo –o para as palavras masculinas. Ele não compreendeu ainda que esse tipo de concordância se dá apenas para a classe de palavras que chamamos de nomes e não para os verbos. Assim, ele fez a concordância “ero”, considerando que ele é um menino.

b) Mãe, quando você chega e eu tô dormindo eu gosto que você me dá beijo SENTIVO.
(que ele sinta enquanto está dormindo)

Resposta esperada: A criança procurou fazer a junção da palavra “sentir” com o sufixo –ível, provavelmente entendido por ela como –ivo. Assim, ele quis dizer “sensível”, mas no sentido de “que eu sinta”, “que mesmo dormindo, eu saiba que você me beijou”.

c) Hoje, quando a professora perguntou, eu sabio toda a lição

Resposta esperada: semelhante ao item a): para ele, “era” seria a fala da menina, mas como ele é menino, deve dizer “ero”.

d) - Filho, seu sorvete tá derretendo!

-Calma mãe, eu não consigo linguar ele rápido!

Resposta esperada: No desconhecimento ou esquecimento da palavra “lamber”, a criança criou uma nova palavra seguindo as operações padrão da língua: a junção do radical com o sufixo verbal: lingu + ar = linguar. O verbo criado não é descrito na gramática, mas é perfeitamente possível na língua.

Os alunos conseguiram acompanhar a reflexão e mostraram-se entusiasmados pela nova perspectiva de olhar aquilo que para eles, até então, era considerado “erro” e não os levava a observações lingüísticas produtivas. Nas aulas seguintes, de forma

espontânea, os alunos nos procuravam para compartilhar exemplos que passaram a observar no cotidiano.

O segundo exercício, mais objetivamente ligado ao ensino das conjunções, foi dado na seqüência da aplicação dos exercícios tradicionais a que nos referimos. Descreveremos aqui o desenvolvimento feito com uma classe de 6ª série do Ensino Fundamental.

Exercício II

Uma vez lidas e comentadas as explicações teóricas contidas no livro didático, os alunos fizeram os exercícios propostos no livro:

1) Classifique a conjunção segundo o esquema apresentado:

- a) () *Ele já chegou à escola e ainda não veio aqui.*
- b) () *O time treinou bastante, tenhamos, **pois**, confiança.*
- c) () *Eles ficaram nervosos **porque** o jogo estava terminando.*
- d) () *José saiu de casa, **mas** não foi ao trabalho.*

Como dissemos acima, os alunos fizeram o exercício rapidamente. Bastou-lhes procurar no livro onde estavam os exemplos com as conjunções e, pois, porque, mas e preencher a lacuna com a classificação atribuída.

Na aula seguinte, propusemos os mesmos exercícios no quadro e pedimos para que os alunos não consultassem o livro.

Verificamos que o índice de acertos caiu consideravelmente: os alunos não se lembravam das classificações e alguns, sequer lembraram-se do termo conjunção. Além disso, nas produções textuais feitas naquela semana, pouco notamos o uso das

conjunções apresentadas. Os alunos continuavam a fazer suas redações com orações curtas do tipo a r b sem a utilização de terceiro argumento.

Exercício III

Colocamos na lousa alguns enunciados em que as conjunções eram utilizadas de maneira inadequada, ou seja, a operação proposta pela conjunção não era compatível com os domínios de esquerda e direita. Tratavam-se, portanto, de orações inviáveis do ponto de vista gramatical.

1) Observe as orações da lousa. O que você acha delas?

- a) Maria não vai ao cinema porque gosta de filmes
- b) Minha mãe proibiu-me de sair de casa então eu saí.
- c) Júlia passou de ano pois estudou.
- d) João não poderia sair naquela tarde portanto saiu.

Embora a lição acerca das conjunções não tivesse sido interiorizada, como constatamos nos exercícios anteriores, todos os alunos demonstraram o estranhamento diante das orações. Esse estranhamento já marca o início do trabalho com a atividade epilingüística. Um clima de curiosidade e interesse tomou conta da sala.

- Para deixarmos essas orações aceitáveis, o que é preciso fazer?

As sugestões foram dadas pelos alunos e nós procurávamos apresentar as mudanças sugeridas como operações que se realizavam nos enunciados. Os termos da teoria eram utilizados e explicados de maneira simples, de modo que fossem compreendidos pela classe.

- a) Maria não vai ao cinema porque gosta de filmes.

- De a. podemos fazer:

Maria não vai ao cinema, mas gosta de filmes.

- trocamos a marca “porque” por um “mas”, que indica que uma idéia contrária à da oração que a antecede será introduzida.

-E se quiséssemos manter o “porque”?

Maria não vai ao cinema porque não gosta de filmes.

ou

Maria () vai ao cinema porque gosta de filmes.

- nesse caso, o valor negativo ou afirmativo deve ser repetido nas duas orações para que o enunciado faça sentido. Para manter a marca, foi necessário mudar valores no domínio da direita e da esquerda.

- O que mais podemos fazer?

Maria não vai ao cinema porque gosta de filmes na televisão.

- introduzimos um valor qualitativo (QLT) para filmes. Assim, a ambigüidade de “não ir ao cinema” e “gostar de filmes” foi resolvida: Maria gosta de filmes que tenham como propriedade o “passar na televisão”.

b) Minha mãe proibiu-me de sair de casa então eu sai.

Minha mãe proibiu-me de sair de casa, porém eu sai.

- mudamos a marca “então” para “porém” , pois a segunda oração dá uma idéia contrária à primeira.

Minha mãe proibiu-me de sair de casa então eu não sai.

- atribuímos um valor negativo para a segunda oração, o que nos permite manter a marca: “Proibiu (+) então não saí (-)”.

Minha mãe não me proibiu de sair de casa então eu saí.

- atribuímos um valor negativo na primeira oração, o que permite manter a marca e pede um valor positivo para a segunda: “não proibiu(-) então saí (+)” .

Minha mãe proibiu-me de sair então eu saí, porque sou muito teimoso.

- se o enunciado terminasse em “saí” haveria um estranhamento, como foi notado pela classe. Isso acontece porque sempre que falamos existe um “outro” que precisa nos compreender. Se não nos fizermos compreender – e podemos perceber quando isso acontece – temos que repensar, refazer a nossa fala. Em um caso como o desse enunciado, o estranhamento pode ser resolvido se explicarmos ou mostrarmos a causa da afirmação: é o papel da marca “porque”. Ela trouxe a saída para aquilo que estava estranho. “Ser teimoso” é um valor qualitativo atribuído a mim. “Ser muito teimoso” é um valor quantitativo atribuído à minha teimosia. O papel da marca “porque” é acionar esses valores atribuídos e, assim, resolver o estranhamento.

c) Júlia passou de ano, pois não estudou.

Júlia passou de ano, embora não estudou.

-assim como nos outros exemplos, a troca por uma conjunção que apresente uma idéia contrária pode resolver o problema.

Júlia passou de ano pois estudou.

-transformando a negação da segunda oração em afirmação, a conjunção “pois” fica aceitável. Temos “passou (+) pois estudou (+)”.

Júlia passou de ano porque estudou.

Ou

Júlia passou de ano porque não estudou. Se tivesse estudado, teria ficado tão confusa quanto seus professores.

- qual a diferença das duas últimas? Imaginemos um diálogo para cada um:

- Júlia passou de ano.
- Sim eu sei
- Passou pois estudou.
- Sim, eu sei. Sim, eu concordo com sua opinião.

percebemos nessa tentativa que as duas orações são do conhecimento dos dois enunciadores. Com “pois”, não há possibilidade de parafrasear questionando.

- Júlia passou de ano.
- Sim eu sei que ela passou. Mas por que passou ?
- Passou porque estudou ou Passou porque não estudou. Se tivesse estudado...

observamos que a oração posterior a “porque” é uma informação nova, desconhecida do co-enunciador.

d) João não poderia sair naquela tarde portanto saiu.

João não poderia sair naquela tarde (mas, contudo) saiu.

a mudança da conjunção permite que a oração da direita e da esquerda fiquem compatíveis.

João não poderia sair naquela tarde portanto saiu somente à noite.

a atribuição de um valor específico para “sair” na segunda oração - “somente à noite” - resolveu a ambigüidade e mostrou uma saída para o estranhamento.

A aula apresentou um índice de participação e interesse superior às aulas anteriores. Os alunos portaram-se como se quisessem resolver enigmas, descobrir saídas. Houve alguns que se entusiasmaram em procurar outros enunciados “absurdos” e assim se entregavam às possibilidades de operações que a linguagem oferece e as filtravam à medida que contrastavam com o conhecimento de língua que tinham.

Outros exercícios de natureza mais simples podem ser oferecidos, desde que conduzam o aluno a construir os enunciados, a trabalhar com possibilidades.

Além das atividades propostas proporcionarem um número maior de acertos – uma vez que são construções do aluno e ele mesmo é capaz de perceber a viabilidade dos enunciados -, elas incentivam a participação da classe e podem ser feitas individualmente ou em grupo. Quanto mais troca de informações houver entre eles, maior a reflexão, ao contrário das atividades de classificação, em que o compartilhar de idéias reprime o pensamento próprio e incentiva a consulta “desautorizada”, seja do livro ou de outros colegas.

A intervenção do professor no processo de reflexão sugerido é fundamental. Ele precisa ter uma formação teórica para na prática repetir externamente o processo interno. O professor deve estar capacitado para enxergar as operações, comentá-las, discutir valores, significados, brincar com as possibilidades e, assim, incentivar os alunos ao mesmo tipo de observação. O aprender está, justamente, na passagem da expressão lingüística de um sujeito ao outro – no caso, entre professor e alunos ou entre alunos e alunos.

Ao não atribuir um valor polarizado a uma construção gramatical, mas permitir a observação de mecanismos de montagem e desmontagem, aproximamo-nos de processos ligados à produção de textos. Logo, não temos a gramática pelo texto, mas o texto pela gramática. Os resultados da aula proposta também puderam ser vistos nas

redações. As conjunções foram utilizadas e os enunciados mostraram-se mais complexos.

As propostas apresentadas não pretendem sugerir a eliminação do ensino da gramática tradicional nas escolas. Acreditamos, porém, que o trabalho com a atividade epilingüística deve anteceder o metalingüístico. O aluno deve aprender a reconhecer e manipular as operações que articulam linguagem e língua para depois ter acesso à apresentação em categorias. Estas, por sua vez, não seriam apresentadas como verdades absolutas, mas como uma possibilidade pedagógica de organizar as características da língua.

Concluimos, assim, que os alunos, como falantes natos da língua, conhecem a característica profunda de cada marca (conhecimento epilingüístico), mas não são preparados para manipulá-la. Em conseqüência, dá-se a confusão no momento em que lhes é exigida a tarefa de classificar em categorias os elementos lingüísticos apresentados pela gramática. Basta verificar que os casos que mais incitam confusão nos exercícios de análise gramatical dentro das salas de aula - como a separação das subordinadas causais das coordenadas explicativas, entre tantos outros casos - continuam a ser pontos de indecisão tanto entre os gramáticos como entre os lingüistas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44a. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

CAMARA Jr., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CULIOLI, A. *Recherches en linguistique: théorie des opérations énonciatives*. Paris: Paris VII, 1976.

GAUTHIER, André. Sur quelques paradoxes em didactiques des langues. BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S., (orgs). *Langues et Langage*. Problèmes et raisonnement en linguistique. Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 425-433.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEFFA, V.J. Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe? In: FORTKAMP, M.B. M.; TOMITICH, L.M.B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 203-228.

REZENDE. *Léxico e Gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais*. Araraquara, 2001. V 1. Tese de livre docência. Faculdade de Ciências e Letras-UNESP.

REZENDE, L. M.; ONOFRE, M. B. O. *Linguagem e línguas naturais: diversidades experiencial e lingüística*. São Carlos: Pedro e Paulo editores, 2006.

SALVIATO-SILVA, A. C. *A marca porque em textos escolares: uma proposta para atividades epilingüísticas*. Tese de Doutorado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2007.