

## **POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA QUE DESENVOLVA A AUTONOMIA DO ALUNO**

Prof. Dra. Marília de Melo COSTA  
Colégio Apogeu  
mariliademelocosta@yahoo.com.br

### **Resumo:**

Este artigo pretende apontar a necessidade de um ensino de gramática que desenvolva a autonomia do aluno. Autonomia não é entendida como a ausência do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas como a capacidade de o aluno aprender depois do fim do Ensino Médio. Nesse aspecto, a autonomia é vista como um dos objetivos da Educação Básica, segundo os documentos oficiais. Nossa proposta é um ensino de gramática como base de leitura e de compreensão e como meio de desenvolver a capacidade autônoma do aluno. Para nossas discussões, a base é a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas de Antoine Culioli, essencialmente a indeterminação da linguagem.

Palavras-Chave: Ensino; Aprendizagem; Autonomia; Indeterminação da Linguagem.

### **Introdução**

Todo licenciado em Letras nos últimos anos passou pela discussão sobre a necessidade de o ensino de Língua portuguesa não ser baseado em nomenclaturas gramaticais que tem como fim a própria nomenclatura. Há mais de 30 anos essa discussão se faz nos cursos de Letras - desde meados dos anos 70 do século XX, quando a Linguística começou a ter grandes influências no cenário brasileiro.

Ainda que seja um tópico relativamente antigo a se discutir e que a concordância seja muita alta entre os pesquisadores e professores de que é necessário ir além da gramática normativa, há muito a se fazer para que o ensino seja realmente modificado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram da necessidade de se atualizar o ensino no Brasil. Os PCN de Língua Portuguesa trouxeram essa discussão que havia nas faculdades para a realidade do ensino cotidiano, mas, ainda assim, não é fácil mudar a tradição - e é ainda mais difícil fazer modificações no ensino quando os professores em ação e os professores em formação não dispõem de uma base teórica coerente e sólida para a construção de atividades significativas para o aluno.

Um dos objetivos do Ensino Básico é a o desenvolvimento da autonomia do aluno para que ele continue a aprender depois da escola. "Como isso pode acontecer na sala de aula de Língua Portuguesa?" foi o questionamento inicial para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre gramática e autonomia. Gramática não na concepção normativa e tradicional, mas como uma base para a compreensão maior de processos linguísticos. Autonomia não como a ausência do professor, mas como o desenvolvimento, com a ajuda do professor, de uma capacidade de reflexão sobre a língua - capacidade que vai ser fundamental para a vida pós-escola, no ambiente no trabalho.

## 1 Autonomia do Aluno na sala de aula

No mundo veloz e cheio de novos métodos de o indivíduo se representar diante da sociedade e de interagir, é necessário que uma das competências desenvolvidas hoje pelos alunos seja a capacidade de continuar aprendendo depois do tempo de escola, a capacidade de dirigir seu aprendizado de forma autônoma. Na verdade, isso é indicado pelos documentos como uma das finalidades da Educação Básica.

Quando falamos em autonomia, é comum imaginar que se trata de um ponto de aprendizagem que dispensa a presença de um professor, de um intermediador ou tutor (considerando essas três diferentes possibilidades de intervenção na aprendizagem de um aluno – na verdade, o professor também é um intermediador atuando junto ao aluno a fim de que ele apreenda novas ideias e representações do mundo). É comum a ideia de autonomia estar ligada a autodidatismo.

É preciso deixar claro que esses conceitos não coincidem entre si, pelo menos na acepção aqui utilizada de autonomia. Autodidatismo pressupõe um certo grau de aprendizagem e organização que dispensa a presença do outro. Autonomia, como será definida, pressupõe a presença do outro como co-enunciador em situações de apreensão dos conhecimentos.

Na perspectiva adotada na concepção deste trabalho, a autonomia é um objetivo do ensino de línguas; na verdade, o ensino para a autonomia do aluno deveria ser base de todo o sistema educacional, já que essa capacidade, descrita em termos de competências, é necessária na atualidade, o que se reflete nos objetivos traçados por órgãos internacionais para a educação.

A ideia de autonomia do aluno, contudo, é um conceito fundamentalmente político. Na perspectiva de Benson (2001), autor que discutimos aqui e que trata sobre autonomia, há três concepções para se entender a autonomia.

A primeira concepção de autonomia é baseada no Positivismo. De acordo com essa abordagem, dominante, por muito tempo, no campo da Linguística Aplicada, o conhecimento é uma representação da realidade objetiva e aprendizagem, desse modo, é a transmissão de conhecimento de um indivíduo a outro. Esta visão é responsável pela manutenção do ensino tradicionalista centrado no professor supremo, detentor de conhecimento, que vai transmitir ao aluno, *tabula rasa*, o saber acumulado.

De acordo com a abordagem positivista de se aprender uma língua, a autonomia seria uma técnica de estudos em que o aluno está fora de uma sala de aula, local de aprendizagem formal, por excelência. Ainda segundo esse conceito, ser autônomo é principalmente gerenciar estratégias de aprendizagem, treinamento, material de estudo e tempo disponível.

O Construtivismo, por sua vez, embasa a segunda concepção de autonomia a ser elencada aqui. Nessa abordagem do conhecimento, este é visto como uma construção de experiências e significados. Ele também não pode ser ensinado, pois o aluno (em uma visão mais ampla, o indivíduo) precisa construí-lo a partir de suas experiências. A linguagem apresenta meios pelos quais as realidades subjetivas são construídas.

A abordagem construtivista leva a uma autonomia que focaliza a questão psicológica, centrada no comportamento, nas atividades e na personalidade do aluno (Benson, 1997).

Numa abordagem mais voltada às Ciências Sociais e às Humanidades fundamenta a terceira concepção de autonomia aqui elencada: a teoria crítica. Essa teoria aponta que o conhecimento não é neutro, muito menos o é a realidade objetiva. Ele é uma competição de versões ideológicas de diferentes grupos sociais. A língua é ideologia, por isso é impossível separar a forma de conteúdo social que ela expressa.

A autonomia, partindo dessa perspectiva, é mais política. À medida que o aluno se torna consciente criticamente do contexto em que está inserido, ele caminha para uma autonomia maior.

Um adendo se faz fundamental. É perigoso determinar as abordagens como estanques e fechadas, sempre com determinadas características específicas aqui apontadas de modo breve. Não negamos que em determinado momento do tempo elas podem ter sido completamente separados uns dos outros; hoje, entretanto, é pouco provável que em um sistema de ensino ou material didático ou nos princípios norteadores da educação e do ensino de línguas não haja a interseção dessas diferentes abordagens do conhecimento.

O conceito de autonomia foi sendo traçado e retraçado dentro dessas três perspectivas que delineamos. Foi a discussão e o estabelecimento dessas diversas conceituações do construto “autonomia” que permitiram o desenvolvimento de tantas ideias sobre o assunto. Ainda assim, quando se trata de ensino de língua materna pouco se fala sobre tal necessidade muito atual e atualizada constantemente.

O conceito que veremos aqui foi desenvolvido tendo em mente o ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua, o que não implica a impossibilidade de adaptá-lo para o ensino de língua materna. Na verdade, em nossa conceituação de língua, não importa substancialmente que seja ensino de língua materna ou estrangeira, já que nossa concepção lida com a relação entre linguagem e línguas, determinadas, estas últimas, por um conjunto de estímulos externos à linguagem, tais quais o contexto temporal, o espacial e o social.

O conceito, por fim, de autonomia de Benson (2001), nos parece ser bastante amplo a fim de englobar essas três abordagens de conhecimento e bastante objetivo, por outro lado, para indicar de que forma isso é feito. Segundo ele, a autonomia é “a capacidade de controlar seu próprio processo de aprendizagem”, sendo esse controle possível de descrição em termos de comportamentos (ou resultados de algum processo psicológico) observáveis. “Controle” foi o termo usado por ele, em vez de responsabilidade, porque é um conceito mais fácil de se descrever, ainda que tenha vários aspectos.

Para nossa proposta e trabalho, é preciso adaptar o conceito de Benson a fim de analisar e desenvolver o que desejamos com a Língua Portuguesa, pois é preciso verificar como fomentar a autonomia a fim de permitir o desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno, que faça aflorar a atividade de linguagem que está em um nível pré-consciente.

## **2 A autonomia em nossa perspectiva**

De acordo com Benveniste (1988), o discurso é a linguagem entre parceiros posta em ação. A linguagem não é dissociada do homem, que se constitui por meio dela. É por meio da linguagem que o homem fundamenta a realidade.

A subjetividade emerge no discurso porque consiste em instâncias discretas que contêm as formas linguísticas associadas à expressão do sujeito enunciativo. A condição de diálogo é constitutiva da pessoa, pois só se experimenta a consciência de si próprio a partir do contraste com o outro.

Em nossa abordagem, o diálogo também é travado internamente, quando o sujeito se regula para expressar o que deseja. Esse diálogo interno é chamado de atividade epilinguística.

A maior parte da atividade de linguagem acontece nesse nível chamado de epilinguístico. Em um enunciado já produzido, temos apenas uma pequena parte da atividade de linguagem. Internamente, a atividade é muito mais intensa que o resultado manifesto dela.

Na verdade, ao produzir/interpretar um enunciado e chegar a um resultado desejado, o sujeito precisou trabalhar bastante comparando caminhos, julgando estruturas, avaliando

possibilidades, verificando igualdades e diferenças, analisando a aproximação ou o distanciamento, discriminando e organizando a si próprio e ao outro para, finalmente, chegar a um significado.

Segundo Rezende (2006), 99% da atividade linguística é interna e nós

“externamos apenas 1% desse trabalho, pois nesse diálogo interno entre valores, significados, expressões instituintes de um lado e instituídos de outro, vence, na maioria das vezes, o segundo, que é também o possível, o equilíbrio, os processos defensivos e de sobrevivência, jogos de força e de poder” (p.17)

Precisamos nos debruçar sobre duas coisas decorrentes disso que falamos acima. A primeira é a instituição da ambiguidade, fundamental na língua. A segunda coisa que temos de observar decorre desta primeira. Se há inúmeras possibilidades de construção, apenas o trabalho do sujeito é que vai indicar qual a construção, qual o sentido que melhor se encaixa em seu propósito, seja ele qual for.

Por isso não se pode negar ou diminuir o valor da identidade do sujeito quando tratamos de linguagem, de articulação entre linguagem e línguas e de enunciados produzidos por sujeitos.

É por meio desse processo de medir, avaliar, analisar, etc, que o sujeito elege as melhores unidades para expressar/compreender aquilo que deseja.

O problema da gramática normativa é considerar que essas unidades são estáticas e que são o ponto final, de chegada. As unidades são balizas, momentâneas e dinâmicas. À medida que o sujeito entra em contato com novas representações, cria novas referências e se regula, a atividade linguística desse sujeito se modifica. Ou seja, isso acontece o tempo inteiro.

Um ensino de língua que se propõe ao desenvolvimento da capacidade de aprender do aluno deve exatamente considerar a dinamicidade como ponto de partida. O papel do professor é fazer aflorar a atividade linguística interna do aluno - por isso a autonomia não é a ausência do professor. O desafio é fazer isso e mostrar ao aluno como fazê-lo por si próprio.

Nossa procura é pela autonomia desse aluno, desse sujeito, no escopo da sala de aula de língua portuguesa e para o depois, para a vida fora da escola.

Nos últimos anos, a procura da autonomia ficou muito ligada à inserção da tecnologia no cotidiano escolar. Confundiu-se autonomia em aprender com o saber utilizar elementos tecnológicos de última geração. A última das inserções tecnológicas é a utilização de leitores digitais (um para cada aluno) nas escolas, como se o simples uso desse equipamento fosse automaticamente dotar o aluno de uma capacidade de leitura acima da média.

O problema é que mudam-se os suportes de texto, orais ou escritos, mas não se mudam as práticas de leitura/produção de textos. Continua, portanto, o problema.

A autonomia do aluno começa quando esse sujeito se conhece, tem noção da sua identidade, que, como já indicamos e o indicou, com maestria, Benveniste (1995), só é apreendida com base no conhecimento do outro.

Ela se constrói com base em saber avaliar suas próprias representações e medi-las para que se possa incluir novas representações no “repertório” de representações do sujeito.

Como um aluno consegue, então, desenvolver sua autonomia? É com o trabalho em sala, orientado pelo professor, que essa autonomia se desenvolve. Se não está exposto a práticas que a desenvolvam e não participa dessas práticas, é muito mais difícil que um sujeito desenvolva sua capacidade autônoma (não é impossível, mas, via de regra, é muito mais difícil).

Se continuamente exposto a atividades de reflexão, o aluno acaba por aprender a mobilizar o próprio conhecimento para tais atividades.

Tendo isso em mente, o problema de fundamentar um ensino voltado para a autonomia começa com o fato de os professores não terem sido formados, nos cursos universitários, para realizarem tal prática. E muitos professores também não são autônomos em sua prática cotidiana de

sala de aula.

São dois problemas que nos parecem bem graves: a falta de uma política que realmente fomente a autonomia e a falta de um arcabouço teórico que embase o trabalho com gramática.

Franchi (2000) indica que o simples fato de se trabalhar a multiplicidade de possibilidades de produção de um enunciado já é uma atividade criativa. Essa criatividade a que ele se refere nos interessa porque nos remete à liberdade de escolha do sujeito, tanto para construir seus enunciados dentro daquilo que é considerado padrão, “normal”, quanto algo que seja considerado diferenciado por não corresponder ao padrão, por ser inusitado. A criatividade engloba os dois. E a liberdade de escolha é perpassada pela capacidade autônoma do sujeito.

Se o sujeito-aluno não tem liberdade de escolher aquilo que mais está de acordo com suas representações no momento da enunciação, ele não é autônomo, ele não tem liberdade. O trabalho com a montagem e a desmontagem de enunciados e a tentativa de interpretar (que também é uma atividade de produção) esses enunciados e a cultura é o que ajuda os alunos a desenvolver-se como sujeito e a conhecer mais.

A liberdade e a criatividade do sujeito permite que ele desenvolva seu estilo próprio, ou melhor, que ele demonstre, se assim o desejar, um estilo próprio. Quanto mais representações e referências ele conhece, mais se ampliam suas possibilidades de expressão. É como falamos sobre as crianças e os adultos; a diferença maior entre eles reside na cultura a que cada um esteve exposto e nas experiências por que passou.

Lembramos que estilo e criatividade não significam aquilo que é diferente e inusitado, pois essa perspectiva é reducionista. Considerando a indeterminação da linguagem, a possibilidade de uma léxis ser expressa de diversas formas (no caso, por meio da paráfrase) e a ambiguidade estrutural das línguas, o que normalmente seria considerado o não inusitado (que só o é considerado em oposição ao inusitado) também está imbuído de trabalho e representa as escolhas do sujeito. Não é por isso que essa expressão seria menos importante ou considerável.

### **3 Autonomia e Língua Portuguesa**

A autonomia do aluno é indicada pelos documentos como algo que deve ser objetivo do ensino básico e do ensino de Língua Portuguesa, especificamente no nosso escopo. Mas a autonomia, nesta área, não se resume a métodos, técnicas e organização de estudo e do processo de aprendizagem. Ela perpassa esses itens, mas não se reduz a eles.

Na verdade, a autonomia dentro do ensino de Língua Portuguesa, em nossa perspectiva, só é alcançada quando o aluno “vive” uma sala de aula com reflexão a respeito daquilo que produz/interpreta. Só percebendo os enunciados, percebendo-se e percebendo ao outro, o co-enunciador (que pode ser ele mesmo, no diálogo interno) que fica mais fácil conscientemente analisar aquilo que produz.

É no cotidiano que ela precisa ser construída, com a ajuda do professor, que preferencialmente também deveria ter vivenciado tais atividades, que a capacidade de reflexão sobre a língua se desenvolve. O professor é o ponto de partida para essas atividades, ele mostra o caminho que permite fazer aflorar a atividade pré-consciente do indivíduo ao produzir enunciados. Quanto mais essa atividade se torna consciente, ou seja, metalinguística, mais o sujeito compreende os mecanismos de construção de enunciados e se torna mais seguro no uso desses mecanismos. Mais seguro, o aluno se torna mais capaz e mais autônomo. Por isso acreditamos que essa compreensão, essa atividade de reflexão e essa segurança no uso da língua são habilidades e competências que o sujeito-aluno desenvolverá e que serão utilizadas para a vida inteira.

#### 4 A abordagem dinâmica dos fatos da Língua

Para que haja uma verdadeira reflexão a respeito dos fatos de língua, não basta nos voltarmos à gramática normativa, “espaço” construído com base na suposta manutenção do que seria o belo da língua. Ora, “belo” e “correto” são conceitos subjetivos e a linguística histórica mostra que aquilo que hoje consideramos correto já foi, muitas vezes, considerado transgressor e inaceitável pelos normativistas. Tais regras constroem sem apoio teórico ou metodológico de pesquisas linguísticas e em virtude disso, é difícil aplicá-las em enunciados verdadeiros, não fabricados em manuais de gramática.

Para se ensinar gramática na escola, é preciso partir da enunciação, do seu produto único. Ensinar metalinguagem e regras como centro do processo é infrutífero. Saber sobre a língua não é saber usá-la. Vimos que essa discussão remonta ao século anterior.

Para tanto, uma abordagem estática dos fatos da língua, como relações já prontas, categorizações já construídas não consegue dar conta da existência de forma que tanto fazem parte o léxico quanto da gramática. Interessa a atividade da linguagem, a concorrência de formas, a emergência de uma determinada forma em um contexto. Segundo Rezende (2000), é preciso questionar-se como um signo se torna signo, como o deixa de ser ou como se mantém em tal status.

Mas não é sobre a categorização dos “signos” que essa abordagem vai operar. É sobre as relações e as operações ligadas às noções que se pretende operar. A noção é “um sistema de representação complexa de propriedade físico-culturais” (CULIOLI, 1990, p. 50). Essas noções podem dar origem tanto do léxico quanto à gramática, reafirmando a dinamicidade do processo.

O processo de linguagem é, portanto, instável e estável ao mesmo tempo, pois os fenômenos linguísticos estão sempre em movimento.

Para Culioli, a linguagem é uma atividade inata do ser humano, mas, em seu domínio puro, ela não pode ser apreendida, pois está no nível de processos mentais impossíveis de apreensão. Podemos apreendê-la por meio das línguas naturais. Para ele, a linguagem é uma atividade constante de representação, regulação e referenciação, de que vamos falar mais atentamente na próxima seção.

As línguas representam configurações específicas baseadas na cultura. “De um lado encontramos os marcadores de uma dada língua, de outro, as categorias invariantes que se podem recuperar por meio das línguas” (CULIOLI, 1990, p.15).

Ora, por isso o ensino de línguas, de gramática especificamente, precisa ser dinâmico: porque as propriedades são comuns às línguas e às variedades de uma língua. As diferenças entre essas duas categorias (línguas e variantes) é apenas o aspecto cultural, empírico, a construção social. Psicologicamente, são suas operações pré-conscientes de mesma ordem, do epilinguístico.

O trabalho do linguista, nessa perspectiva, é “fazer aflorar, por sua prática a atividade metalinguística pré-consciente que está no coração da atividade da linguagem” (CULIOLI, 1990, p. 18). A essa “metalinguagem pré-consciente chamamos de epilinguagem”.

O professor não precisa ser um linguista, mas precisa, em cursos de formação, entrar em contato com uma teoria dinâmica para explicar os fatos da língua. Dessa forma, ele pode trabalhar junto ao aluno a reflexão, levando o aluno a ajustar seu enunciado em um processo de diálogo interno e externo a fim de se posicionar, em um processo constante de autorregulação. A cultura entra como uma medida de construções referenciais para o sujeito.

O professor, portanto, deve trabalhar com a reflexão do aluno, levando-o a um trabalho que permita que a atividade pré-consciente se torne consciente enquanto se conhece cada vez mais do mundo. É preciso que o trabalho do aluno seja de procura, de aproximação, e nesse trabalho ele se apropria da língua.

## 5 Na sala de aula

Desde o século passado que se discute a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa e se propõem novas abordagens que ou não deixam explícitas o que o professor deve fazer ou são propostas que passaram ao grande público dos docentes como a abolição do ensino de gramática, frequentemente confundida com o ensino de gramática tradicional.

Retomemos aqui essa diferença. A gramática tradicional ou normativa é concebida como um conjunto de regras de bem falar e bem escrever (TRAVAGLIA, 1995); essas regras foram instituídas por especialistas, baseando no que produziram bons escritores. Saber gramática, nessa perspectiva, é saber usar tais regras para se expressar adequadamente. Por essa conceituação, como discutimos, só sabe gramática aquele que a usa de acordo com os manuais aprovados por tais especialistas, o que exclui a maioria (talvez virtualmente todos) os falantes de uma língua, já que eles usariam a língua de acordo com a vivência de cada um, a partir do contato que cada um teve com a cultura em que está inserido. O que não pertence ao conjunto de representações que essas pessoas institucionalizaram como bom não é digno de ser aprendido ou utilizado. O que a gramática tradicional faz é ignorar o lado dinâmico da relação entre a linguagem e as línguas para assumir como “correto” aquilo que já está colocado pela tradição como o melhor. Ignora-se a liberdade do falante de regular-se a partir de suas experiências, pois deseja-se que ele chegue a um ponto que é exterior a ele, que é dado anteriormente; muitas vezes, o sujeito ainda não está de posse de todo o sistema de referenciação que se assume conhecido por ele.

A concepção que chamam de descritiva também acaba por passar a ideia de que apenas algumas construções na língua podem ser aceitas, normalmente as que representam uma determinada parcela da população. Se realmente trabalhássemos uma gramática descritiva no ensino, primeiramente deveríamos organizar que tipo de descrição se faria. Ou melhor, de que processos e operações queremos fazer uma descrição? Será que descrever operações de linguagem/língua se configura no melhor modo de se ensinar uma língua? Não corresponde ao que consideramos o melhor modo e, infelizmente, o que se tem visto no ensino descritivo é, juntamente com a descrição, o juízo de valor sobre determinadas formas estáveis (uma é correta, outra não; uma é bonita, deve-se usar, outra não, só a usam os que não têm determinada cultura).

No nosso ponto de vista, a linguagem é uma atividade constante de representação, regulação e referenciação que apreendemos por meio das línguas, expressa por meio do conhecimento empírico. Uma gramática de uma dada língua é nada mais nada menos que um conjunto de resultado de operações de predicação e de enunciação reconhecidas por aquela comunidade de falantes.

Se o propósito do ensino de língua portuguesa na escola é a compreensão da língua para confrontar opiniões, construir opiniões, analisar textos, produzir textos, interagir, é preciso que o aluno, sujeito nesse processo, consiga perceber que a gramática de uma língua não é um conjunto fechado e imutável. Existem formas que são típicas de uma dada língua e que a representam, mas também existe a liberdade de criação, a autonomia do sujeito que está em constante atividade.

Não é eliminar a gramática da sala de aula que transformará o ensino de línguas, pois ela é uma ferramenta para ensino. O que é necessário para que haja mudanças é dotar o professor em formação (e os que já estão no mercado de trabalho) com um aparato teórico suficiente para que ele possa atuar como professor. Quando se trabalha a língua a partir de uma metodologia que a vê como estática, perdemos a noção de processo que perpassa o entendimento de um texto. Afinal, o texto é um enunciado que resultou da produção de significados por um sujeito e que precisa da produção de significados feita por outro sujeito (co-enunciador) para ser compreendido.

A atividade proposta pelo professor deve ser pautada, então, nessa construção de significado, de fazer aflorar o pensamento do aluno sobre o processo de construção de sentidos em

um determinado contexto.

## 6 Breve discussão sobre uma proposta

Nossa proposta de atividade surgiu a partir de um exercício proposto no material didático dos alunos de segunda série do Ensino Médio em uma escola particular de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O exercício se baseia na taxonomia da gramática tradicional e pede-se para classificar o predicado das frases dispostas. Ao todo, o exercício apresentou 16 orações para serem classificadas; dessas, queremos destacar as que se construíram com o verbo andar.

- a) Andava apressadamente em São Paulo.
- b) Andava apressadamente em São Paulo, cansado de tudo.
- c) Andava cansado de tudo

A classificação indicada pelo material é de que em a temos predicado verbal; em b, verbo-nominal; em c, nominal apenas.

Outro material didático dos alunos, uma atividade de revisão, apresentou um exercício também de predicado nominal e verbal, mas em forma de questão de múltipla escolha.

Em que opção o verbo **andar** pode ser classificado como de ligação:

- a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que **andam** por aí.
- b) **Anda** triste há bastante tempo.
- c) O processo **andou** mais depressa do que se esperava.
- d) "(...) por outros países **andei**."
- e) Aquele senhor, de tão velho, não **anda** mais.

A alternativa indicada no gabarito é a alternativa b, em que o verbo andar é usado como verbo de ligação. De acordo com a explicação dada no material didático, o verbo andar e o predicado de cada oração em que ele aparece se classifica respectivamente como verbo intransitivo no predicado verbal, verbo de ligação no predicado nominal, verbo intransitivo no predicado verbal, verbo intransitivo no predicado verbal e verbo intransitivo no predicado verbal.

Nossa abordagem, por outro lado, é baseada na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas de Antoine Culioli (1990). Por meio das articulação das línguas (o empírico) podemos perceber as atividades de linguagem. Quando consideramos o conceito de “noção” dessa teoria, trabalhamos com a construção de significado, sem cair na separação entre léxico e gramática, que considera os fenômenos da língua estáticos, inalterados, o que não é verdade.

A abordagem que nos interessa a respeito dos fenômenos da língua é dinâmica, o que a distingue de várias outras que circulam no meio da ciência linguística e dos cursos de formação de professores de língua portuguesa. Entender o estudo da língua de uma forma dinâmica perpassa, por exemplo, pela assunção de que não há uma divisão entre léxico e sintaxe. De acordo com Rezende (2000), na abordagem dinâmica, “interessa-nos defender a ideia de que qualquer entidade nocional (lexical ou gramatical) é um quase-signo, é um dêitico. Desse modo, qualquer entidade em língua aponta sempre para uma grande e imprecisa direção de sentido, e é, fundamentalmente, indeterminada” (p.16).

Não se trabalha, então, com categorias gramaticais, pois se trabalha em um estado anterior à categorização. O objetivo é entender como um signo se torna signo, como se mantém dessa forma e como muda e deixa de ser signo. (Rezende, p.17).

Partimos de uma atividade de classificação para a discussão em grupo, parando em diferentes etapas. Primeira a classificação, posteriormente a produção de textos a partir de um motivador dentre os textos analisados na produção anterior; passamos, então, à análise das produções, para possibilitar ao aluno o contato com diferentes enunciados.

Pedimos aos alunos que criassem frases a partir de parâmetros pré-estabelecidos e de uma das frases da atividade do material didático do aluno (a alternativa h do exercício): a primeira, que indicasse o espaço que Aristóteles percorreu; a segunda, que indicasse como ele estava ao percorrer o espaço; a terceira, que confirmasse que ele percorreu mesmo o espaço descrito.

Num segundo momento, apresentamos à classe como um todo os exemplos que eles mesmos criaram para uma discussão a respeito do cumprimento ou não daquilo que foi pedido na atividade.

A maioria dos alunos conseguiu realizar as tarefas pedidas nas atividades, mas com certa dificuldade a princípio. Para nós, isso demonstra que, mesmo com excelentes resultados na atividade de classificação de orações quanto ao predicado, não há melhora no uso da língua, ou melhor, de diferentes estruturas da língua, no aprendizado de novas estruturas da língua, pelos alunos. Eles parecem entender como funciona o sistema de nomenclatura e análise da gramática normativa, mas não aplicam esse sistema no que deveriam aplicar, que é no uso eficaz (no sentido de um enunciado produzir o efeito que seu enunciados imaginava no momento da enunciação – sabemos que nem sempre isso é possível mesmo com falantes que são considerados bons pela comunidade em geral, mas partimos desse ponto balizador para construirmos um referencial momentâneo de chegada).

Que o ensino da gramática normativa, da descrição e da prescrição não é ensinar a língua já vem sendo repetido exaustivamente por vários linguistas e professores por mais de 30 anos, mas ainda estamos longe de nos livrar desse modelo. Na verdade, ele ainda é predominante em muitos materiais didáticos e em muitos concursos. O problema é o que nem todos os professores conseguem perceber, no seu fazer, acontecendo em sua sala de aula, que isso é a mais pura verdade. Acostumados a produzir os mesmos gêneros, os alunos os aprendem e acabam por sair da escola apenas com aquela competência, sem conseguir ampliar as habilidades específicas de cada gênero para um conhecimento mais amplo, mais geral, de produção de texto.

A ampliação desse conhecimento é que permite que o sujeito-aluno construa sua autonomia para lidar com os mais diversos textos que encontrar em sua vida depois que sai da etapa de Educação Básica.

Não é possível assegurar que neste ponto os alunos conseguiram internalizar aquilo que desejamos que internalizem, até porque a ação sobre a língua e a linguagem, se dá a partir do momento em que o aluno constrói sobre elas e a partir delas novas representações se incorporam ao seu sistema. É o empírico moldando a atividade da linguagem, ou melhor, é o empírico moldando a expressão dessa atividade.

Nossa suposição é que a partir desse tipo de exercício em sala de aula, o aluno passa a contar com mais e mais recursos para representar aquilo que deseja por meio da língua. A atividade da linguagem começa a ser mais e mais pensada, num processo metalinguístico. Por meio da análise e da construção, seja avaliando enunciados, seja produzindo enunciados, os alunos estão em contato com dados e situações reais que “alargam” aquilo que eles conhecem e aumentam o “repertório” de possibilidades de expressão.

A partir desse “alargamento” como chamamos aqui, o sujeito-aluno se torna cada vez mais confiante e conta com mais possibilidades de manipulação de enunciados da língua, o que o torna mais “ousado”. Dessa forma, confiante e ousado e com o arcabouço prático desenvolvido em sala de aula para a produção/análise de textos, ele passa a aplicar mais isso em seu cotidiano. Atividades assim, portanto, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia desse sujeito.

## Conclusão

A atividade que realizamos em sala de aula com os alunos nos mostrou que é necessário que a prática do professor seja baseada em discussões a respeito da língua, em produções que levem o aluno a refletir sobre a língua. Uma das coisas que mais nos chamou atenção a respeito da dificuldade dos alunos em realizar a atividade proposta (a criação de enunciados) foi o fato de que, considerando que conhecemos o aluno em virtude de certa convivência com eles, sabíamos que os alunos tinham como expressar o que estava lhes sendo pedido, mas eles não conseguem pensar a respeito da língua de maneira objetiva.

Em outras palavras, a atividade epilingüística intensa que todos os sujeitos realizam (no caso nos referimos especificamente aos alunos) não consegue aflorar como atividade consciente. O aluno não consegue trazer essa atividade para o nível da metalinguagem.

Para que isso seja possível, é necessário que haja hábito de pensar sobre a linguagem. Não um pensar de classificação, como eles já são capazes de fazer – haja vista o resultado das atividades de análise do predicado. Referimo-nos aqui à atividade produtiva de articulação entre linguagem e línguas.

A expressão do indivíduo não deixa de acontecer porque ele não reflete sobre as línguas. Mas quando essa atividade acontece e quando se deixa aflorar o trabalho da linguagem e se pensa sobre ele, o sujeito aprende muito mais sobre representar-se no mundo, sobre atingir objetivos e sobre regular-se a fim de atingir tais objetivos. Pensando sobre a linguagem, o sujeito se torna muito mais apto a selecionar as melhores estruturas para atingir o fim desejado. Em outras palavras, ele encontra o equilíbrio, ainda que momentâneo, com mais destreza.

Nossa proposta se baseou na ideia de que por meio da discussão em sala de aula, por meio de atividades diferenciadas e que levem o aluno a pensar na língua por meio de fazer aflorar a atividade epilingüística é possível formentar no aluno a autonomia na área de Língua Portuguesa. Não é o único meio de fomentar a autonomia, mas é um dos meios possíveis, pelo que percebemos.

Desejamos que professores e alunos, sujeitos da sala de aula, possam trabalhar com a construção da autonomia a partir de atividades significativas que permitam aos dois a discussão de fatos da língua, provendo ambos com mais e mais possibilidades de expressão de si próprios, ampliando as possibilidades de representação desses sujeitos no mundo.

## REFERÊNCIAS

BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York and London: Longman, 1997

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2001.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 4 ed. Trad. Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. (2000). **PCN Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec).

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et representations (t.1)**. 2 ed. Paris: Ophrys, 1990.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REZENDE, L.M. **Léxico e gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais**. v.1. Tese de Livre Docência. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000. REZENDE, L.M. **A indeterminação da linguagem: léxico e gramática**. *Alfa*, v. 44, p. 349-362. São Paulo, 2000.

REZENDE, L.M. e ONOFRE, M. B. **Linguagem e Línguas Naturais – Diversidade Experiencial e Lingüística**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006, p. 11-22

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da Gramática no 1o e 2o Graus**. São Paulo: Cortez, 3a ed. 1995