

**Resumo:** este artigo se inscreve numa discussão sobre o ensino de língua materna sob a perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) de Culioli e colaboradores. Durante as reflexões também contamos com o suporte da filosofia fenomenológica orientada por Merleau-Ponty, sobretudo para as elucubrações sobre linguagem e homem. O objetivo foi mostrar que apesar de a TOPE não estar inserida na Linguística Aplicada, fornece um valioso arcabouço técnico-teórico para o ensino porque é uma teoria das articulações: homem e linguagem, léxico e gramática, Psicologia e Sociologia, objeto e símbolo, etc. A hipótese primária foi a de que uma concepção de linguagem que a eleva a uma função maior do que a de comunicação, a saber, a de equilíbrio, dimensiona o ensino num espaço verdadeiramente antropológico, portanto, interdisciplinar. Como material de análise, trouxemos recortes de enunciados produzidos por crianças para mostrarmos como acontecem as operações de linguagem e como se dá o percurso da construção dos sentidos, algo essencial ao ensino.

**Palavras-chave:** Ensino; Linguagem; TOPE.

**Abstract:** this article is part of a discussion on mother tongue teaching from the perspective of the Theory of Predicative and Enunciative Operations of Culioli and collaborators. During the reflections, we also counted on the support of phenomenological philosophy guided by Merleau-Ponty, especially for the advisement about Language and man. The goal was to show that even though this theory is not inserted in Applied Linguistics, it provides a valuable technical and theoretical outline for teaching because it is a theory of articulation: man and language, lexicon and grammar, Psychology and Sociology, object and symbol, etc. The primary hypothesis was that a conception of Language that raises itself to a greater function than that of communication, namely, equilibration, takes teaching to a truly anthropological (interdisciplinary) site. As text corpus, we brought pieces of utterances spoken by children to show how Language operations happen and how the course of construction of sense arises, which is something essential to education.

**Keywords:** Education; Language; Theory of Predicative and Enunciative Operations.

## Introdução

Para este capítulo destinamos algumas reflexões sobre linguagem e ensino da língua materna que vimos elaborando há algum tempo, com o amparo da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Num primeiro momento, buscaremos, através de intersecções com a filosofia fenomenológica, entender a linguagem como um mecanismo biológico cuja atividade supera o reducionismo de sua função comunicativa e a redimensiona no campo da constituição (inter)subjéctiva. Em segunda instância, o texto apontará a síntese da nossa compreensão do ensino da língua no escopo da nossa pesquisa na TOPE, a saber, num espaço em que a linguagem e toda sua atividade constituinte surgem como as responsáveis pelos próprios processos formativos, sobretudo se a tomarmos por meio das diversidades subjéctiva e linguística.

## O papel da linguagem: da indeterminação gera-se formação

Se por um lado há a impressão de que se restringe à Psicologia Cognitiva<sup>3</sup> a preocupação com a estruturação da linguagem na mente, sobretudo no que tange a sua função na constituição

---

<sup>1</sup> Apoio: Capes

<sup>2</sup> Pós-doutorando pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: marcoscumpri@yahoo.com.br

da consciência e na capacitação para a comunicação, por outro, se sabe que foi a Psicologia quem primeiro se preocupou em analisar como o homem percebe e reflete o mundo que o circunda e como, sobretudo, se transpõem essas percepções para além da pura observação em direção a atividades mais profundas que resgatam a essência das coisas.

Entre as funções que a linguagem exerce na vida do homem destaca-se a de lhe fornecer a habilidade de extrair características isoladas das coisas e perceber as relações possíveis entre uma coisa e outra, pois é ela que capacita o homem a ultrapassar os limites da experiência sensível imediata e se imbricar num raciocínio mediado pela experiência abstrata racional. Nesse sentido, todo e qualquer enfoque que priorize a passagem do sensorial para o racional estabelece uma ponte para com o desenvolvimento dos sujeitos e a passagem de um polo a outro fornece um aparato valioso para o ensino por colocar em evidência a característica que melhor constitui o homem tal qual ele é: o poder do pensamento abstrato. Tanto que há consenso entre linguistas e psicólogos de que, durante o processo evolutivo dos seres vivos, foi a posse da linguagem e a capacidade de se desenvolver e de se equilibrar por meio dela que melhor contribuíram para distinguir o homem dos outros seres.

A linguagem, como um mecanismo humano sofisticado de desenvolvimento, fica evidente quando reolhamos a passagem da comunicação inarticulada (prioritariamente gestual e destinada a uma determinada prática imediata) à comunicação complexa, amparada por estruturas morfológicas e sintáticas munidas de intenção e sentido hábil a formular toda e qualquer ideia. Essa ideia deu ao homem estatuto e consciência (de si e o do outro), além de ser a responsável pela constituição do próprio pensamento abstrato.

Em verdade, esse enigma fantástico que é a linguagem é o céu e o inferno para nós, professores de língua. É o céu porque nos dá o que fazer. Afinal, parece que o nosso papel está condicionado a tentarmos ensinar (i) como as noções<sup>4</sup> são construídas através da atividade da linguagem, (ii) como essas noções são transpostas para o nível discursivo (a representação linguística), (iii) como a atividade discursiva confirma e movimenta as noções herdadas socialmente e, finalmente, (iv) como se cria um verdadeiro sistema formal e metalinguístico que explique (i), (ii) e (iii) a fim de que o que fazemos seja, de fato, ensinar língua. Também é o inferno porque se a linguagem é inacessível diretamente, as especulações que fazemos por meio da premissa óbvia de que a palavra é o código de acesso não conseguem nos fazer responder como a palavra adquiriu tal estatuto.

Pode parecer pouco e banal, mas não temos respostas para estas duas indagações: O que faz uma determinada palavra representar uma determinada experiência? O que faz com que uma palavra encapsule uma experiência x e não y, haja vista que a etimologia consegue explicar só até certo ponto as cristalizações das crostas das unidades lexicais?

Apesar de crermos que a linguagem é uma energia ingênita do homem, também sabemos que o homem não nasceu falando. A palavra surge, embora não consigamos recuperar o momento exato, diante da necessidade do trabalho com o outro. Assim, como o labor, a fala também era

---

<sup>3</sup> Entre os trabalhos que enveredam nesse projeto estão os de Best (1992) e Eysenck & Keane (2007).

<sup>4</sup> Uma discussão aprofundada sobre o conceito de noção encontra-se em Cumpri (2010e)

uma prática concreta sobre o mundo que assumia sentido provisório mediado pela situação, pela entonação e pela interação (gestos, por exemplo).

Salvo grave erro de nossa parte, o que vemos quando nos debruçamos sobre o significado das línguas naturais é um processo muito semelhante de atribuição de sentidos. Em verdade, se não houvesse a língua escrita, pouco teríamos nos distanciado da realidade da nossa versão pré-histórica de sujeitos dotados de linguagem. Fica a pergunta: Mesmo com o surgimento da escrita, hoje, temos condições de afirmar que o significado se estabelece sem se considerar (ou pelo menos sem simular) contexto ou situação?

Luria bem dá uma resposta:

Quando não se pode ver a situação, nem os gestos, porque é somente do conhecimento do contexto e da entonação que a palavra toma determinado significado... O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com quem a escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico gramatical da linguagem (1986, p. 29).

Esse excerto, além de responder a contento à pergunta que propusemos acima, deixa claro que o sentido está fadado à articulação entre língua e a atividade da linguagem. Para Luria (1986), as primeiras articulações das crianças são o prenúncio, são parte de uma prática que atribui sentidos provisionais justamente por elas ainda não terem as noções formadas e, nesse caminho, a real atividade da linguagem só será desenvolvida mediante a interação do infante com outros seres em estágios mais maduros de desenvolvimento.

Ao assumirmos que a linguagem é inata, também estaremos assumindo que a relação entre designação e referente é um prolongamento daquela primeira manifestação fonético-associativa da criança que servia como um relato do seu relacionamento direto com um objeto passível de sua manipulação sem qualquer conjectura hipotética (simulatória) de experiências adquiridas por meio da observação (a relação outro-objeto), ou por meio da ação consciente (a relação eu-objeto). O que queremos dizer é que a linguagem em si já é a capacidade de operação mental sobre o mundo fenomenológico sem a necessidade da presença real do referente, algo que é inabilitado nos outros seres vivos que dependem do objeto, pois suas operações são exclusivamente dependentes de percepções sensoriais<sup>5</sup>.

Ao concebermos a linguagem como a força que regula o homem que só é capaz de se comunicar porque é um organismo equilibrável, estaremos definindo a comunicação como uma conquista atribuída ao equilíbrio permitido pela linguagem. Merleau-Ponty (1991, p. 89), ao comentar o pensamento do filósofo Husserl sobre a linguagem, destaca:

Husserl propõe a idéia de uma eidética da linguagem e de uma gramática universal que fixariam as formas de significação indispensáveis a qualquer linguagem, se ela for realmente linguagem, e permitiriam pensar com toda clareza as línguas empíricas como realizações “embaralhadas” da linguagem essencial. Tal projeto

---

<sup>5</sup> Entre os linguistas, Benveniste foi um dos que melhor explorou a diferenciação entre as operações mentais do homem e dos outros animais. Uma discussão aprofundada sobre a questão encontra-se no texto “Comunicação animal e linguagem humana” (1952), reapresentado em Problemas de Linguística Geral I (2005).

supõe que a linguagem seja um dos objetos que a consciência constitui soberanamente, e as línguas atuais casos muito particulares de uma linguagem possível cujo segredo a consciência detém [...].

A seu modo, Merleau-Ponty aposta na invariância da linguagem como mantenedora da variação das línguas naturais. Em adição, dizemos que a invariância engloba os princípios básicos da enunciação e de toda situação enunciativa, sempre considerando a tríade: sujeito, tempo e espaço e a variação tanto pode ser de uma língua para outra (uma variação radical, portanto), quanto dentro de uma própria língua (a heterogeneidade do material linguístico de uma comunidade).

Uma concepção pedagógica que legitima a articulação entre língua e linguagem diminui a distância entre experiência individual (a constituição da identidade) e experiência coletiva (a constituição da alteridade), pois mostra que as línguas compartilham com a linguagem o seu caráter social, apesar de serem instâncias quase biológicas. A formação linguística deve passar pelo processo de conscientização de que língua e linguagem são duas forças humanas articuladas e dependentes, pois, de um lado, há a linguagem que é o processo pelo qual se constitui a língua e, de outro, há a língua, o produto direto da atividade da linguagem.

Ainda nos deixando permear pelos pensamentos de Merleau-Ponty, a sua ideia de linguagem enquanto um equilíbrio em movimento confirma a necessária despolarização entre língua e linguagem no ensino e a iminente articulação delas em prol de uma investigação dos processos que levam à constituição dos significados ligados à enunciação e não só ao léxico, não só à gramática. Vejamos o que ele diz:

Tratar-se-á não de um sistema de formas de significação claramente articuladas umas com as outras, não de um edifício de idéias lingüísticas construído segundo um plano rigoroso, mas de um conjunto de gestos lingüísticos convergentes, definidos mais por um valor de emprego do que por uma significação. (1991, p. 93)

Ademais, parece-nos que o filósofo francês tinha plena consciência da universalidade da linguagem e demonstrou isso ao pensar que a universalidade não é alcançável por uma língua universal, mas por aquilo que fornece os fundamentos de qualquer língua natural, por aquilo que permite que se passe de uma língua a outra, que passe por todas as línguas existentes e que as compare apenas no final do processo, na totalidade, sem que se reconheçam nelas elementos comuns de uma estrutura categorial única. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 93)

A visão de Rezende (2000) reforça a visão fenomenológica de Merleau-Ponty:

Na articulação língua e linguagem, os resultados apresentam-se invertidos: aquilo que em fim de análise é determinado como sendo o material comum a uma família de estruturas gramaticais é o que difere de uma língua para outra (material lingüístico filtrado de toda uma experiência físico-cultural de um povo). No entanto, os elementos por meio dos quais se efetua a passagem de uma estrutura para outra, ou ainda, os elementos que geram diferenças em uma família de enunciados para uma língua dada são os que supomos serem generalizáveis e pertencerem a uma teoria da linguagem. (p. 71.).

Da nossa parte, a linguagem sustenta o movimento das línguas naturais por ser uma espécie de cabine de comando de onde se realizam operações comuns a todas elas, operações que independem dos amalgamas que se formam em suas superfícies. É como se a linguagem mediasse a relação entre sujeito e alocução antes mesmo que haja a palavra pura e simples. Antes do momento do pensar a palavra, a linguagem nos faz poder pensar na palavra. Ela é tanto prova cabal quanto vestígio da atividade humana. Ela está tanto na mais vã tentativa de reter o ar no aparelho fonador, quanto naquilo que não conseguimos ensinar a nós mesmos.

Os livros didáticos estão repletos de exercícios que bem abordam a variação linguística sustentada pela invariância da linguagem. A pena é que poucos alunos têm a chance de resolvê-los conscientizando-se do que uma atividade como essa representa. Um exemplo muito comum nas últimas séries do ensino fundamental é um exercício sobre a nominalização. O primeiro enunciado já sempre vem pronto e serve como fórmula para que se faça o mesmo com os demais. Segue o exemplo:

“Eu não sei o que conspiração significa” → “Eu não sei o significado de conspiração”.

O que esse enunciado poderia mostrar acerca da invariância da linguagem? Na verdade, tudo.

Um trabalho bem amparado pela exploração empírica dos arranjos e rearranjos dos termos que formam o enunciado mostraria que embora as articulações mudem, os valores referenciais permanecem os mesmos. Isto é, que há uma orientação determinada entre um sujeito /Eu/ e /conspiração/ mediada por uma noção /significar/ que pode se articular dentre as várias possibilidades que o sistema da língua portuguesa permite.

Bonito também seria abstrair um pouco mais a situação e realizar a mesma operação com o verbo /ser/: “Eu não sou um sabedor do significado de conspiração”, “Eu não sou um sabedor do que significa conspiração”, etc.

Desse modo, deve ser mostrado, nesse enunciado, que há uma relação imutável entre um sujeito (Eu), um verbo na forma negativa (não saber) e aquilo que não se sabe (conspiração) e que como essa relação se configurará na enunciação, dependerá das operações que o homem faz na língua por meio da atividade da linguagem.

É claro que para ensino, deve se estabelecer um refinamento conceitual. Cabe-nos explicar a questão nos limitando a dizer que há uma intenção prévia, pré-construída na mente do falante que pode aparecer (se atualizar) de diferentes modos dentro de uma língua ou de várias.

Nosso norte é o de que o sujeito ao nascer, passa a caminhar em dois sentidos: um em direção a si (identidade) e outro em direção a tudo o que é diferente dele (alteridade) e que o movimento contínuo e desmedido entre um polo e outro lhe dá o próprio estatuto de sujeito, pois nesse vaivém ele se constitui a partir das atividades de representação (psicológica, portanto de identidade), de referência (sociológica, portanto de alteridade) e de equilíbrio (sociopsicológica, portanto dialógica).

Uma verdade que não se pode negar é a de que da relação entre cada sujeito para com o outro, muito se recupera de uma primeira relação que cada um estabelece consigo (daí falarmos, constantemente, em troca de experiências). Nessa problemática, em que momento cada um supera o conflito que é ter que enfrentar aquilo que constitui o outro? Há um derradeiro momento em que os ranços que nos acompanham se plastificam a fim de que se adiram aos ranços que não os nossos?

Numa leitura mais superficial, pode parecer que isso de nada tem a ver com ensino, mas se os sujeitos fossem instâncias translúcidas e todo resultado de sua atividade da linguagem fosse inteiramente explícito e com significações bem compreendidas (por ele e pelo outro), não haveria pertinência educativa alguma. A educação seria terra de ninguém não porque não se saber quem é o seu dono, mas porque não haveria quem conseguisse habitar nela.

Uma perspectiva legitimamente do ensino é aquela que deixa se guiar por uma questão chave: quando não da presença do objeto diante do sujeito, como se constrói a noção desse objeto de modo que ele exista tal qual em sua real manifestação fenomenológica a ponto de ser o mesmo para si e para o outro?

Se essa não é uma angústia insofismável para o ensino, então teríamos que deixar cair por terra toda a teoria acerca do caráter interacionista da linguagem, pois a práxis não teria espaço e aceitação ou a negação do outro deixaria de ser um módulo de equilíbrio. Do mesmo modo, se não houvesse controvérsia a partir do estabelecimento da autonomia do pensamento de cada um, a percepção do outro não teria pertinência, o que também derrubaria a teoria aristotélica acerca da verdade, pois não haveria a possibilidade de correspondência.

Husserl, nas palavras de Merleau-Ponty, diz:

Uma vez que tenho a idéia do outro, é porque, de alguma maneira, a dificuldade mencionada foi, de fato, superada. Só pode sê-lo se aquele que, em mim, percebe o outro é capaz de ignorar a contradição radical que torna impossível a concepção teórica do outro, ou melhor (pois se ignorasse já não seria com o outro que teria relações), capaz de viver essa contradição como a própria definição de presença do outro. Esse sujeito, que se sente constituído no momento em que funciona como constituinte, é o meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 100)

Para o ensino esse pensamento é fulcral, pois quando nos distanciamos de nós (daquilo que julgamos ser), nos aproximamos do outro (aquilo que pode ser o mesmo, isto é, correspondência; ou aquilo que pode ser o diferente, isto é, desproporção). Esse exercício é decisivo para mostrar que a atividade linguística pode mais me oferecer daquilo que eu (sozinho) investi nela. Daí a emergência do outro em todo esse processo, pois ele atua como um transgressor em nossas certezas a ponto de nos obrigar a expandir nossos espaços de conhecimento para que o novo venha a caber nele e é justamente essa capacidade de dilatação que é medida pelas instituições de ensino, uma herança nos dada há muito.

Também é importante salientar que a estabilização entre o eu e o outro emerge porque surge uma verdade compartilhada, algo que está dentro de um e do outro e que se extrapola num dado momento e num dado espaço e gera comunhão. Assim, a formação, dentro de uma situação intencional, mediada e controlada, é tarefa que envolve uma práxis interacionista cujo resultado

subentende um momento de equilíbrio, na verdade, de dois: um primeiro equilíbrio de ordem solipsista (eu num diálogo bem interno comigo mesmo) e outro compartilhado que exige o experimento da presença do outro.

Trata-se de um vaivém determinante para fazer com que os alunos aprendam a compreender, mesmo porque só uma modulação intersubjetiva é capaz de dar a liberdade de que cada um precisa para ser o que é.

### **O ensino da língua materna**

Por que ensinamos formalmente língua para os falantes nativos dessa língua? Apesar de ser uma questão pouco feita, sua resposta está na base da formação docente de língua materna. Afinal, se se aprende a falar uma língua desde as primeiras interações ainda no ceio familiar, em qual âmbito se forma a necessidade de um ensino formal, posto que seja sabido que se aprende a língua com quem já a sabe?

Várias respostas são possíveis e algumas se agrupam dentro de determinados pontos de vista (normativista, funcionalista, gerativista, etc.)

O que é bonito de se observar é que a criança já traz para a escola uma competência linguística porque ela passa a ser usuária da língua anos antes de se submeter pelos processos formais de desenvolvimento e chega à escola gerando enunciados gramaticalmente aceitáveis e “erros” gramaticalmente previsíveis, como é o caso do clássico “fazi”, por analogia com verbos como “comi” e “bebi”. Afinal, sabemos que a criança bem cedo assimila o sistema gerador que lhe permite assimilar a gramática de sua língua. Outra prova disso é que seus desvios ao que é padrão têm regras e não são aleatórios.

Travaglia (2006) considera que o objetivo do ensino de língua materna é o de desenvolver a competência comunicativa da criança. A nosso ver, esse pensamento é reducionista, pois se a capacidade de comunicação não fosse desenvolvível fora da escola, os analfabetos seriam facilmente identificados pelo uso da língua oral.

O papel da escola é bem mais profundo e vai muito além de fazer com que os alunos aprendam identificar, sumarizar, criticar, transformar, criar, interpretar a vasta gama de tipos de discursos (que vão da piada ao sacro) numa dada língua, seja ele: fazer os alunos desde a mais tenra idade escolar a diversificar sua fala e sua escrita, além de torná-los hábeis a operarem sobre sua própria linguagem por meio da prática da língua.

Apesar de admitirmos que haja uma força social, histórica e política por trás do ensino que coloca como prioridade dois objetivos que se complementam: ensinar a norma padrão da língua e ensinar a variedade escrita dessa língua, cremos que uma terceira ponta deve surgir nesse contexto, aliás, já até surgiu, mesmo que timidamente ainda: a exploração da atividade epilinguística dos alunos.

Vários manuais de ensino já inseriram o conceito de atividade epilinguística em suas bases e com a boa justificativa já dada por Franchi: “*Todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística.*” (2006, p. 95). A seguir, Franchi dá uma boa definição de atividade epilinguística sob um prisma pedagógico:

[...] Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] (2006, p. 97).

Trabalhar com o aluno atividades que mostrem a indeterminação da linguagem faz naturalmente emergir a própria definição de atividade epilinguística dada por Franchi, que também acreditava no caráter ingênito da linguagem e na força determinante da escola em seu desenvolvimento, e quanto mais o sujeito amadurece, mais latente se torna o seu saber gramatical. Daí a remissão à ideia de que a gramática se desenvolve na prática e pela prática e vai se moldando pela atuação, dentro do aceitável por cada comunidade.

Quando não aceitamos que a criança já chega à escola com uma gramática (em menor ou maior escala) desenvolvida e internalizada, estamos procrastinando a oportunidade de desenvolver sua linguagem a partir dessa valiosa premissa. Vejamos um pequeno trecho de uma transcrição de uma historinha recontada por uma criança de cinco anos que mostra que embora não alfabetizada, ela já utiliza de recursos gramaticais complexos e importantes para a construção do texto:

[...] “depois ela pulou de novo na cama da mãe dela e aí ela falou... ((nesse momento a criança canta)) “macaquinha sai daqui... macaquinha sai daqui... você tem sua cama para dormir macaquinha... então vai para lá”... aí né?” [...] <sup>6</sup>

Numa leitura empírica e distante das classificações gramaticais, vemos que a criança desde cedo já possui:

- A noção de tempo: concatenação lógica dos fatos que fica bem demonstrada pelo uso de marcadores temporais como /depois/, /daí/, /aí/, /lá/.
- A noção da função da dêixis e dos possessivos na língua por meio do uso do dêitico /ela/ e do possessivo /dela/.
- A capacidade de inserir, harmonicamente, outros textos em seu texto: “e aí ela falou...”
- Capacidade de alternar presente e passado dos verbos para ora narrar suas percepções (sempre no passado), ora para cantar a música (sempre no presente).

O ensino deve partir exatamente desse ponto. Isto é, aproveitar essa capacidade criativa e operante da criança para propor um aprendizado que coloque o sujeito no centro e não o conteúdo. A aula de gramática amparada por aquilo que a linguagem já se encarregou de atribuir ao sujeito (estatuto, autonomia, movimento, etc.) leva a discussão clássica entre norma culta e norma popular a um nível bem mais sofisticado, pois faz com que se operem sobre esses (e outros) modos de usar a língua.

---

<sup>6</sup> Corpus fornecido pelo grupo de pesquisa em Aquisição da Linguagem da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara.

Se quiséssemos defender uma concepção de ensino mais humanista e altruísta, diríamos que quando colocamos o sujeito no centro, estamos eliminando os diferentes modos de preconceito e discriminação, haja vista que a variação linguística é um dos meios mais seguros de mostrar as diferenças entre o eu e o outro.

Embora não tenhamos dado, ao longo desse texto, uma concepção bem formada de gramática, separamos um pensamento de Franchi que bem poderia se imbricar no que pode ser entendido por gramática dentro dos contornos daquilo que cremos. Assim, para ele, fazer gramática seria:

[...] construir um sistema de noções e uma metalinguagem que permitam falar da linguagem e descrever (ou explicar) os seus princípios de construção. Isto é, trata-se de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e da construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 2006, p. 31)

A construção de um sistema nocional capaz de descrever a linguagem, apesar de ser um projeto que consegue unir teoria linguística e prática pedagógica, esbarra nas tendências históricas de um ensino de língua alicerçado pela necessidade de estabelecer as condições de uso da linguagem (que é a própria prática de discernir normas e coloquialismos) e ali permanece, como um obstáculo sempre a ser transposto.

Cremos que o que vimos discutindo acerca de linguagem e ensino elucidada a necessidade de aproximar a descrição gramatical da descrição semântica dos enunciados e, a partir disso, de levar o aluno a compreender, em amplo aspecto, a função da linguagem por meio das variáveis linguísticas.

A meta não é fazer com que o aluno apenas perceba e analise a realidade, mas que também dê forma a essa realidade por meio das noções que estabelecem as relações dentro do sistema representacional da linguagem, afinal, não é a linguagem uma atividade natural do homem de construir representações, referências e regulações? Pois é disso que o ensino deve tratar: amadurecer sujeitos por meio dessa atividade.

Mais do que identificar as operações da linguagem, cabe ao professor fazer com que os alunos operem com a linguagem e criem relações semânticas que façam que a vertente formal da língua (a articulação padronizada entre o léxico e as normas que regem essa articulação) seja a expressão real do mundo fenomenológico.

Afinal, o próprio Franchi já bem colocou um questionamento que lhe serviu de norte e que também deveria servir de base para toda e qualquer aula de língua, sobretudo a materna que é a mais formadora: “*A questão mais importante para a teoria gramatical é a seguinte: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?*” (2006, p. 53).

Não dá para negar que não se trata de um dilema para a linguística, sobretudo para a aplicada, mas também não dá para negar que embora estejamos longe de uma resposta convincente para todos (aliás, a resposta certa é a de menor importância), temos condições de exercitar, e bem, a transposição do que é do campo das noções (as percepções físicas e culturais) ao que é do campo da língua (as representações, a materialidade linguística).

O que se costuma denominar por Gramática Tradicional tenta fazer essa mediação entre o pré-assertivo e a asserção sem levar em conta a heterogeneidade que constitui tanto a linguística como um todo, quanto suas próprias normas que não verificadas por diferentes critérios antes de se constituírem como normas. O que só nos faz lamentar, pois mais critério na feitura dos critérios levaria a discussão acerca das definições das classes de palavras para um patamar mais sensível e mais condizente com a real atividade da linguagem. Um exemplo disso está no conceito do que seria um adjetivo. Vejamos rapidamente.

Num enunciado como “As minhas meias são amarelas”, não negamos que /amarelas/ atribui uma qualidade <ser amarela> ao termo /meias/.

Já num enunciado como “Comprei meias de várias cores hoje, só não encontrei as amarelas que eu tanto queria”, /amarelas/ deixa de atribuir qualidade e passa a tipificar o termo /meias/.

Chamar a atenção para essa falha metodológica ao redor da definição de adjetivo no português é mostrar que os sentidos das palavras variam de acordo com que a própria estrutura do enunciado solicita. Dito de outro jeito, é isso que faz o aluno entender o papel da articulação léxico-gramatical em seus textos e nos dos outros.

Franchi, novamente, ao defender que o papel essencial da gramática é estudar as condições linguísticas da significação, corrobora nossas ideias:

[...] somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (2006, p. 75)

Em verdade, o processo deveria ser muito mais simples do que imaginamos. Basta lembrarmos que todo aluno já é um falante que traz consigo a gramática (vivente e atuante) com a qual precisa operar para atingir os fins pedagógicos que expusemos ao longo desse texto, e é desse saber que depende tudo o que se possa fazer com e pela linguagem.

Toda herança metodológica, seja ela da ciência (no nosso caso, a Linguística) ou da prática (a Educação), cria raízes profundas, difíceis de serem extraídas. Para analisar a questão faz-se necessário um pouco de ingenuidade que nos leve a crer que as amarras tradicionalistas ainda se mantêm porque não se sabe o que fazer sem elas. O fato é que os programas de ensino estão aí, dando diretrizes sem ao menos darem respaldo sobre as dificuldades dos alunos. Afinal, essas diretrizes não foram feitas com esse intuito e todo padrão se estabelece sempre de cima para baixo, isto é: pega-se o que é idealizado e se esforça para que aquilo que ainda não é o seja.

A nossa busca incessante por um melhor desempenho linguístico dos alunos tem uma tendência, também herdada, a distanciar ensino de língua e gramática prescritiva e, por consequência, aproximar ensino de língua e gramática operatória. Isso se dá por esta colocar em seu bojo o funcionamento da linguagem, haja vista que o próprio conceito de funcionamento obriga a se considerar a produção (esteja ela dentro daqueles padrões esperados ou não) e o produto (seja ele o resultado esperado ou não).

A gramática nos dá bases interpretativas e nos faz dar sentido àquilo que queremos que tenha sentido. Se ela é um manual, é porque sofreu um processo de cristalização justamente por representar operações de linguagem bem observáveis. O que queremos dizer é que não se pode negar que não há qualquer coisa de bem sucedida na gramática tal qual nos foi imposta desde os primeiros anos de letramento. Ela é o resultado de um processo que inevitavelmente passou por caminhos de intensa instabilidade justamente por refletir e reproduzir as experiências de mundo de um sujeito igualmente instável. É isso que faz valer (re)discutirmos alguma coisa em educação.

### **Considerações finais**

Culioli e Husserl (citado nesse artigo pela nossa leitura de Merleau-Ponty), respectivamente precursores da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e da Filosofia Fenomenológica, não manifestam inquietações educacionais em seus trabalhos porque se inscrevem na investigação científica, porém, sustentam, teoricamente, quem quiser falar de ensino.

Aqui quisemos falar de ensino e os escolhemos porque cremos que haja naquilo que expusemos uma seara capaz de germinar uma discussão de base antropológica sobre língua e linguagem, seja no campo do ensino, seja no campo da descrição de fenômenos linguísticos, seja apenas para falar sobre o homem. Afinal, quando colocamos a atividade do sujeito em relevo, não nos resta escolha a não ser a de apostar no dinamismo, no contínuo, na abstração, no processo, na (des)construção, na articulação para se pensar o ensino da língua e a partir dela o funcionamento da linguagem, ou vice-versa.

### **REFERÊNCIAS**

- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BEST, J. B. **Cognitive psychology**. St. Paul: West Publishing Company, 1992.
- CUMPRI, M. L. **Sobre o conceito de noção: a visão enunciativa do signo linguístico**. Rio de Janeiro: Palimpsesto, v. 11, p. 1-16, 2010e. Disponível em: [http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num11/estudos/palimpsesto11\\_estudos05.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num11/estudos/palimpsesto11_estudos05.pdf). Acesso em: 10/01/2012.
- EYSENCK, M. W., & KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva** (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- REZENDE, L. M. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. 2000. 330f. Tese (Livre-docência). - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009.

*Recebido em: 10/08/2016. Aceito em: 21/10/2016.*