

**OS MEANDROS DA ATIVIDADE EPILOGUÍSTICA
NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**

Valdirene Pereira da Conceição (UFMA)
cvaldirene@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Os manuais didáticos disponíveis, atualmente, para o ensino de língua quer materna ou estrangeira, assim como aqueles destinados, a orientar a produção de texto, costumam geralmente, propor atividades na exploração de textos com fins didáticos bastante parecidas ao utilizar textos. Há, uma tendência, numa primeira abordagem dos textos, de se adotar como principal objetivo a verificação da habilidade leitora dos alunos, e num segundo momento, uma vez comprovado que os alunos como previsto na primeira abordagem, em seus aspectos mais superficiais, tais como: reconhecimento de informações explícitas, trabalho com o léxico, ou seja, da análise propriamente linguística do texto “entenderam” o texto lido, estes são utilizados, frequentemente, como estímulo e/ou ponto de partida para a produção do texto escrito. Em alguns casos, são aplicados exercícios que visam trabalhar apenas o léxico contido no texto. Porém, raramente se vai muito além disso.

Entretanto, entendemos, que se o ensino da língua se propõe como objetivo dar ao aluno a competência necessária para entendê-la e usá-la de maneira eficaz e adequada, isso não basta. À competência linguística, ou seja, à capacidade de “criar” o mundo através da língua, a partir do conhecimento da sua “gramática” e do seu léxico, devem unir-se, entre outras, a competência discursiva diz respeito ao saber reconhecer e usar no discurso, por um lado, temas e figuras e, por outro, as categorias de pessoa, tempo e espaço, a competência narrativa que, por sua vez, permite identificar as transformações no texto; a competência textual e intertextual que consiste em saber utilizar as estruturas e individualizar as relações com outros textos e, por último, a competência pragmática no que se refere à maneira em que o ato de linguagem influencia as relações entre dois sujeitos.

É, necessário, portanto, dispor de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e dos textos, sobre a base em que se constrói a

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

significação, e como esta se cristaliza de forma criativa, na expressão escrita, isto posto por entendermos que a criatividade existe em todo ato linguístico, podendo manifestar-se em todo ato de construção nas diversas expressões e até mesmo no silêncio, como ressalta Franchi (1987, p. 13)

... há atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando falamos e nos servimos de linguagem no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.

A nosso ver a epilinguística, aproxima-se dessa visão mais ampla e abrangente do constructo da significação como fruto de um processo criativo interno, exteriorizado pela linguagem em suas diferentes manifestações.

Proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, a epilinguística, constitui-se em uma atividade metalinguística inconsciente como sugere o autor. Essa teoria oferece um instrumental que permite aprofundar o estudo do texto, por ser um exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e ao mesmo tempo uma operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização - uma atividade que se diferencia da atividade, linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, ou mesmo da atividade metalinguística que pressupõe a capacidade da linguagem, de voltar-se para si mesma tomando como instrumentos a análise e não a descrição de sua estrutura.

Com base na orientação proposta pelo linguista francês, consideramos que um texto, assim como sua produção, resulta da união entre a “aparência” linguística e a “imanência” do conteúdo. Além disso, o texto está sempre ligado a um contexto, que carrega consigo ideologias sob diferentes formas reconstruídas em textos outros explorados em suas infinitas possibilidades numa relação dialógica com a história e a sociedade.

Tem-se, pois, delineada a atividade epilinguística enquanto ato de reflexão e operação sobre a linguagem, estimulada e/ou realizada durante o processo de produção de textos; focada, também, na compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes em uma dada situação de comunicação, vislumbrando a possibilidade

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

de aproximação entre essas diversas competências, favorecendo sobretudo, a autonomia e controle da produção textual.

Assim sendo, o estudo que aqui se realiza tem como objetivo abordar os pressupostos teórico-metodológicos da epilinguística na produção do texto, sobretudo o escrito, evidenciando-se a importância da sua adoção na prática do ensino da língua, mais especificamente na produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental. Propõe-se também, a apresentar alguns exercícios que exemplifiquem a atividade epilinguística, por meio de uma exposição progressiva e “ilustrada”, de sua aplicação em textos do gênero literário, mais precisamente de um poema selecionado segundo os critérios de adequação às séries mencionadas, tais como simplicidade, brevidade, ludicidade e à categorias discursivas como intertextualidade, dentre outras observadas no texto. Achamos interessante estender essa experiência para o estudo de um soneto, de modo a vislumbrar a possibilidade de aplicação das bases teóricas da epilinguística a textos mais rebuscados linguisticamente.

Espera-se que o estudo possa contribuir para um melhor e maior desempenho do aluno no que diz respeito à compreensão e à produção textual, assim como, para melhorar o trabalho de professores inquietos que buscam, através de novas teorias e de novas metodologias, um novo fazer pedagógico.

1. Pressupostos teóricos – metodológicos da epilinguística na produção textual: abordagem preliminar

Para que se tenha uma melhor compreensão sobre a atividade epilinguística, é necessário tecer algumas considerações acerca da distinção entre uma atividade linguística propriamente dita e uma atividade epilinguística. A partir dessa distinção e sem nenhuma pretensão de exaustividade, tentaremos expor alguns dos pontos principais que norteiam a atividade epilinguística em sua aplicabilidade no ensino de línguas focado para a produção significativa de textos.

Entende-se como atividade linguística a que se ocupa da oralidade e da escrita na forma de atividades mais simples de repetição ou de transformação, calcadas na gramática interiorizada do falante, sem que dele seja exigida a reflexão.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

Por sua vez, a atividade epilinguística, adota como foco o trabalho reflexivo e de transformação com a linguagem escrita, ou seja, trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de textos, de maneira que no processo de reescrita se possa perceber a variedade das formas de expressão. Essa teoria é, por assim dizer uma proposta alternativa de aprendizagem significativa da língua. É um trabalho com o texto escrito, cuja sutileza de expressão como chama a atenção Rezende (s.d., p. 2) “vai nos oferecer não o significado estável, mas o construído psicologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica”. Podemos dizer ainda, que a epilinguística é um trabalho de construção reflexiva sobre um texto que faz a ponte necessária entre o conhecimento linguístico de um falante e a metalinguística. É por assim dizer, uma estratégia imprescindível na ligação entre a capacidade do aluno de produzir textos e a de descrever os fatos linguísticos levados em conta em sua produção.

Desta forma, podemos afirmar que as atividades epilinguísticas têm como objetivo proporcionar ao usuário da língua oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos de que faz uso ao falar ou escrever. De acordo com Travaglia (1996), no momento em que ele realiza tais atividades, sua atenção volta-se para a reflexão sobre os recursos que estão sendo disponibilizados e utilizados no processo comunicativo em foco”, ou seja, a atividade epilinguística, torna consciente a utilização de certos conceitos não didaticamente explicitados *a priori*, mas aprendidos e ampliados no processo de operacionalização destes no momento da produção de texto.

Como exemplo de atividades epilinguísticas, podemos citar algumas operações que podem ser trabalhadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, em nível gradual de dificuldade, a saber : alterações com o emprego de conectivos, ampliação de sintagmas, transformação de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, observando-se sempre os efeitos provocados.

Para a implementação dessas estratégias, é preciso, antes de tudo, eliminar todas as formas de preconceito linguístico e discriminação social. na linguagem .Na escola, não se deve “ensinar” somente a norma padrão, como até pouco tempo se pensava. A escola deve propiciar aos alunos, o contato com as diversas variedades linguísti-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

cas de modo a levá-los a acionar o saber linguístico de que já dispõem, conscientizarem-se de seu uso e, daí, adequá-los às diferentes situações de comunicação. Além disso, é necessário que o professor tenha um comportamento pró-ativo, que não se limite a levar exercícios prontos, com vistas a uma interpretação linear, ou seja, aqueles que não estimulam o aluno a pensar. É preciso que o professor proponha atividades através das quais seja possível a desautomatização da linguagem sem suas variadas formas de expressão o que redundaria na ideia do despertar da criatividade, sobretudo na produção textual.

A esse respeito Franchi (1987, p. 24) diz que o papel do professor é acima de tudo, o de orientar o aluno na busca de diferentes possibilidades de construção de sentido.

Essa atitude não constitui uma rejeição à gramática; ao contrário, trabalha-se essa gramática de forma mais dinâmica e produtiva. Dessa forma, o professor estará contribuindo para que o educando selecione as construções que melhor se adaptem às suas necessidades de interlocução e ampliar o seu repertório linguístico e dessa forma construir seu próprio estilo.

Ensinar a criar na língua é, definitivamente, o papel do professor. A esse respeito Franchi (s.d., p.24), defende que “é melhor que os alunos não se dediquem a decorar definições; antes, cheguem a conclusões próprias.” E acrescenta em outras considerações: “da mesma maneira que reconhecemos um sentimento, sem que precisemos decorar sua definição dicionarizada, também podemos reconhecer um substantivo sem defini-lo”.

Desse modo, o professor deve evitar a adoção de definições nocionais para caracterizar um fato linguístico, caso contrário, o aluno vai aprender mecanicamente as estruturas gramaticais da língua, por exemplo, reconhecer sujeito da oração por “ensaio e erro”; o professor, por sua vez, perde a oportunidade de mostrar que a atividade do falante se serve dos recursos expressivos que a língua lhe proporciona. Reforçando assim, uma das crenças na qual se alicerça a prática pedagógica escolar – a de que o aluno não é um ser capaz de criar, mas tão somente reter e repetir os conhecimentos; não inventá-los.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Assim, a limitação do campo de ação do aluno nas práticas linguísticas escolares, fica restrito ao lema: “fazer as coisas como o professor quer”. (LUCKESI, 2003, p. 98)

Em contrapartida, é possível que um aluno viciado a operar sobre a linguagem como ensina a epilinguística, não saiba, por exemplo, definir um substantivo por seu valor prototípico, mas, certamente, saberá comparar o valor nominal do substantivo em orações e formas nominais. É inegável que através desse trabalho de operação linguística, o aluno poderá entender a função da morfologia na sintaxe e o caráter relacional das estruturas sintáticas. Antes, entretanto, de aprender a classificar uma oração, é preciso motivar o aluno a fazer o jogo de integração entre as orações pelos mais diversos caminhos/procedimentos, a saber: nominalização, variação de conectivos, topicalizações, transformação semântica de relações etc. essa é a proposta metodológica da epilinguística.

No percurso do trabalho de construção e reconstrução de textos, não se necessita de conhecimento detalhado de noções e de nomenclaturas gramaticais. Estas serão uma consequência, elas virão depois, se necessário for. Recorre-se, inicialmente, apenas, à gramática interiorizada que todo falante possui de sua língua, cuja exploração, através de uma prática de ensino dinâmica, levará à ampliação do repertório linguístico.

Chamamos a atenção para o fato de que as atividades linguísticas devem ser iniciadas nas primeiras séries do ensino fundamental momento em que o professor deve criar condições para o exercício do saber linguístico de seus alunos. Entretanto, o professor não pode limitar-se a tais atividades, deve lançar mão das atividades epilinguísticas como forma de despertar e incitar a reflexão, cuja prática permita ao aluno perceber elementos significativos e críticos na e para a condução de sua vida escolar, assim como de sua experiência fora da escola.

É importante ressaltar que, ao trabalhar com atividades epilinguísticas, como lembra Franchi (1987, p. 41), “o professor deve – ele, sim – possuir o domínio da metalinguagem, para que possa mentalmente sistematizar e orientar as atividades que propõe, mas não deve “dar nome aos bois nem aos boiadeiros”. E acrescenta ainda:

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

A atividade metalinguística deve ser o final do processo, mas não devemos nem podemos estabelecer quando se devem começar tais atividades. O aluno acostumado a trabalhar com atividades epilinguísticas sentirá, por si só, a necessidade de chegar a conclusões sobre uma teoria gramatical. Mas não se tem condições de, *a priori*, determinar quando será esse momento, pois isso depende de certo grau de maturidade linguística. Sabe-se, portanto, apenas o “como”. Chega-se à metalinguagem “como resultado de uma familiaridade com os fatos da língua” e como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber “linguístico que se aprimorou.

Ao considerarmos, porém, que se as atividades metalinguísticas se põem como objetivo tomar a língua como objeto de estudo e sistematizá-la em suas possíveis descrições, categorizações e regras, além de outros aspectos relacionados a sua estrutura e funcionamento, é preciso que, antes, seja garantida a base sobre a qual possam ser construídas tais sistematizações. As atividades epilinguísticas garantem exatamente essa base de sustentação, uma vez que elas tornam conscientes todos esses elementos em uso, no seu aspecto funcional.

A utilização da atividade epilinguística na produção textual escrita cria uma situação de confronto entre os conhecimentos linguísticos do aluno e os exigidos pela escola/ professor, fato esse que requer discussões coletivas sobre a relevância de determinados aspectos na reelaboração e /ou releituras de partes do texto, no momento de sua produção, bem como, a importância do trabalho de leitura e análise de textos sociais do mesmo tipo que o aluno esteja escrevendo. Esse momento de trocas verbais coletivas instrumentaliza o aluno com as informações necessárias ao controle, adequação linguística e autonomia na sua produção textual.

São esses alguns dos pressupostos teóricos da epilinguística que devem ser considerados em uma situação de ensino – aprendizagem. Por meio desse aporte metodológico estimulamos de certa forma a produção textual de forma criativa e a inteligibilidade dos textos assim como elegemos a aprendizagem significativa da língua como a prioridade nesse modo de abordagem do texto.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

2. Atividades epilinguísticas na sala de aula: desvelando o percurso da criatividade na produção de texto

Para ilustrar a viabilidade da prática epilinguística em sala de aula, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, passaremos à construção/produção de um texto, visando a descrever e analisar o percurso e/ou passagem de uma expressão/ atividade linguística para uma atividade epilinguística.

Para tanto, selecionamos dois textos que passaremos usar com o fim de explicitar a teoria: o poema “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles e o soneto “O Último Número de Augusto dos Anjos”.

Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
Ou se tem sol e não se tem chuva

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva

Quem sobe nos ares, não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e não guardo o dinheiro.

Ou isto, ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual é o melhor: se isto ou aquilo. (*Obras Poéticas*,
1987, p. 734)

Trata-se de um texto cujo tema explora a ideia das possibilidades circunstanciais de se fazer escolhas, ou mesmo optar por diferentes caminhos que se propõem como reconhecimento do mundo e do sujeito no mundo. Optar é excluir ou incluir, sendo impossível prever as duas categorias lógicas ocupando um mesmo espaço e ao mesmo tempo, é o livre-arbitrar. Se o sujeito opta por um lado, obvi-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

amente está abrindo mão do outro possível, e é nesse nível de compreensão que se coloca o texto escolhido, que mostra de forma lúdica esse conflito humano por natureza, ou seja, é um tema profundamente filosófico que recebe um tratamento lúdico na escolha do léxico, nas relações de sentido entre os sintagmas oracionais, enfim, em muitos de seus aspectos formais. Assim sendo, considera-se o texto adequado às séries iniciais do fundamental pela brevidade, leveza, simplicidade e ludicidade.

Formalmente, compõem-se de oito estrofes curtas, com dois versos cada uma. Nas três primeiras estrofes o poema gradativamente vai adquirindo um ritmo cadenciado e contínuo, delineando a ideia do “isto” ou “aquilo”, ou seja, a ideia da escolha proposta entre as duas proposições, isso se dá ao nível sintagmal, na estrutura S1 ou S2.

Se S1, então S2, relações essas estabelecidas sintaticamente pelos conectivos *ou/se* que, por conseguinte, remetem ao plano lógico-semântico da ideia de alternância/condição, possibilidade, hipótese.

Semanticamente, pela proposta de alternância do “isto ou aquilo”, nada no texto não é dado como pronto, acabado, ou seja, afirmado, cristalizado. Acredita-se mesmo que o emprego desses conectivos é de fundamental importância para o entendimento dos sentidos que ali circulam: nada é sólido. Ideia que se confirma na última estrofe, quando o eu poético se diz confuso entre as duas proposições.

Isto e Aquilo

Se tem chuva, logo vem o guarda-chuva
Se tem sol, surge o girassol

Calço a luva e escondo a mão
Ponho o anel e tiro a luva

Quem sobe nos ares, fica nas nuvens
Quem fica no chão perde a ilusão

É uma diversão sem fim, as duas opções assim:
Isto e Aquilo.

Guardo o dinheiro e compro o doce

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

Compro o doce e ganho o algodão doce

Isto e aquilo: isto e aquilo
E me divirto o dia inteiro
Sei que brinco, se saio correndo
Se fico tranquilo, sei que estudo

O divertido é que entendi, enfim,
Que o melhor de tudo, é que pode ser assim: isto e aquilo.

(Jaqueline, 6ª série – Escola Municipal São José)

Na reescrita do texto, agora sob a perspectiva da proposta epilinguística as ideias do texto tomam outro rumo, ou seja, ainda que se constitua numa proposta intertextual que mantém as estruturas formais do primeiro – número de estrofes, tipos de versos, fragmentos sintagmáticos, adoção de elementos do léxico do primeiro texto, etc. – no plano mais profundo das relações lógico-semânticas, é permitido ao aluno visualizar em sua produção outra possibilidade de sentidos para o mundo e para o sujeito: não é mais isto ou aquilo, mas a possibilidade de ser isto e aquilo. No plano da construção de sentidos para suas experiências textuais, intertextuais ou qualquer que seja o plano das relações entre mundo e sujeito podem conviver pacificamente as relações de inclusão, exclusão, contradição, condição, adição entre outras categorias lógicas que são a base para a condição de estar no mundo, ou seja, a todo o momento você está se contradizendo, adicionando, se condicionando etc. E isso os dois textos deixam implícito.

Nesse segundo momento de “metalinguagem inconsciente”, o *isto* é afirmativo e o *aquilo* é aditivo. No plano formal, um sintagma nominal ou verbal que se complementa sintática e semanticamente no outro para estabelecer a relação de adição: uma ação pode ser a continuidade da outra. Essas relações de sentido se estabelecem através do mecanismo de associações tópicas, tais como: chuva/guarda-chuva; sol/girassol, calçar/esconder; nuvens/chão dentre outras.

A quarta estrofe se configura como uma pausa na operação de adicionar isto e aquilo. É um momento de desaceleração do ritmo e da continuidade para um momento de reflexão: a possibilidade da concepção de uma realidade não exclusiva ou inclusiva (ou, ou; ora, se). Subliminarmente, a ideia da diversidade e inclusão quando se pode estabelecer a relação: isto, aquilo, e *mais* aquilo. É a transposi-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

ção do limite de percepção da voz poética: para o sujeito é pacífico a ideia de adição que vinha sendo construída até então.

É uma diversão sem fim,
as duas opções assim: Isto e aquilo.

O aluno então, elabora valores sob diferentes bases ao ser exposto às ideias do primeiro texto, assim como às do reescrito: o mundo evolui na contradição, assim como em certas situações a ideia da pacificação, ainda mais nos dias atuais, é também bem-vinda, dois pontos de vista que num primeiro momento podem parecer excluídos, mas que no final, podem conviver de forma dialógica.

Nas três últimas estrofes, as relações se dão no plano da generalização, ou melhor, da impessoalidade: a vivência é a dos outros. Na primeira parte eu – poético tem o contato com a experiência alheia “se calça”, “se tem”, e por aí vai.

Na segunda parte é o sujeito que se assume no contexto das estrofes experimentando a possibilidade de ser isto e aquilo: “guardo /compro; “me divirto” etc.

Na última estrofe, a ratificação de o “Isto e aquilo”, nos faz pensar no ato de criar como prazer. A “metalinguagem inconsciente” que se manifesta antes de tudo na criatividade e na possibilidade de produzir significados que podem estar no texto e fora dele. A última estrofe parece mostrar o sujeito da escrita impregnado da ideia de que aquela produção textual poderia se estender infinitamente “o dia inteiro” como fonte inesgotável de recursos expressivos, por meio da qual pode dar vazão aos significados de suas experiências e, o mais importante de tudo, um contato com o texto não de forma impositiva, mas prazerosa acima de tudo.

Essa primeira proposta de reescrita do texto sob uma perspectiva diferente da do primeiro, mas com ele dialogando, deixa claro como trabalhar de forma significativa com a produção textual. E o resultado foi a produção de um texto rico em relações linguísticas e epilinguísticas analisadas aqui.

No entanto, outras atividades epilinguísticas podem ser propostas a partir dos textos bases, a exemplo das que vão descritas a seguir:

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

1. Ampliação sintagmática/estabelecimento de relações lógico-semânticas auxiliadas pelo uso de conectores.

- DIFERENTES RELAÇÕES

Se tem chuva quando (relação temporal)

E (relação de adição)

LOGO (conclusiva)

- MESMAS RELAÇÕES

Ou----- ou -----

Ora -----, ora-----

Seja-----,seja_____

2. Sintagmas verbais / Relações temporais / de número / etc.

Gasto dinheiro comprar

Gastei

Gastarei

3. Ampliação de ideias:

É uma diversão: _____

É uma opção: _____

É uma chateação: _____

Quem sobe nos ares: _____

Quem fica no chão: _____

4. Criatividade/ léxico/ morfologia (palavras compostas)/

Guarda-chuva = objeto que deixa a chuva guardada.

Girassol = _____

Algodão-doce = _____

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

O segundo texto faz parte de uma coletânea do escritor brasileiro: Augusto dos Anjos, publicado em 2003 com o título “Eu e outras poesias: texto integral”. Trata-se de um poema que aborda o tema da morte. O soneto que escolhemos, intitula-se “O Último número”. Um primeiro ponto positivo para a situação de sala de aula, a nosso ver, é a brevidade do texto, que elimina o problema de ter de selecionar um trecho de uma obra maior (um romance, uma peça de teatro etc.), possibilitando assim, a análise do texto na sua integralidade.

O Último Número

Hora da minha morte. Hirta, ao meu lado,
A Ideia estertorava-se... No fundo
Do meu entendimento moribundo
Jazia o Último Número cansado.

Era de vê-lo, imóvel, resignado,
Tragicamente de si mesmo oriundo,
Fora da sucessão, estranho ao mundo,
Com o reflexo fúnebre do Increado:

Bradei: - Que fazes ainda no meu crânio?
E o Último Número, atro e subterrâneo;
Parecia dizer-me: “É tarde, amigo!

Pois que a minha ontogênica Grandeza
Nunca vibrou em tua língua presa,
Não te abandono mais! Morro contigo!

Como primeira observação, podemos dizer que o texto, introduz de imediato o tema tratado no poema, ancorado num cenário que se explicita logo no primeiro verso “Hora da minha morte”.

Ao se tentar referencializar o título “O último número” com os outros versos seguintes os sentidos não fluem facilmente.

A operacionalização desse texto na sala de aula requer uma adequação às últimas séries do fundamental, e até mesmo nas séries do Ensino Médio. Mas antes de abandonar o texto por, numa primeira impressão, parecer hermético e denso, pode-se vislumbrar a aplicação da atividade epilinguística no momento da proposta de produção textual ou em outros.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

Apropriando – se do texto, pode-se modificá-lo através do parafraseamento, alterando-se a estrutura lógico-semântica na qual está alicerçado, numa proposta de inversão da perspectiva não morte, mas vida (nascimento).

Em consequência, altera-se o diálogo entre as vozes que se deixam ouvir no texto do poema. Se antes imperava a ideia de conflito e aversão pelo fato de a morte ser um fato inexorável, na paráfrase a ideia da vida aflora, principalmente na seleção do léxico que provoca toda uma sucessão de imagens – símbolos referenciados no conceito do renascimento literalmente, “o renascimento das cinzas.”

O Primeiro Número

Hora da minha vida. Hirta, ao meu lado
A Ideia germinava... Na superfície
Do meu entendimento vigoroso
Emergia o Primeiro Número disposto

Era de vê-lo, dinâmico, livre,
Alegremente de si mesmo oriundo,
Dentro da sucessão, idêntico ao mundo,
Com reflexo festivo de creado:

Bradei: - Que farás no meu crânio?
E o Primeiro Número, atro e terreno,
Pareceu dizer-me: “ É cedo, amigo!

Pois que a minha ontogênica grandeza
Sempre vibrará em tua língua solta,
Não te abandonarei! Viverei contigo!”

O segundo texto apresenta a mesma estrutura do primeiro: formalmente, compõem-se do mesmo número de estrofes e de versos, mas a nova atribuição de significados para o segundo texto recebe um tratamento totalmente diferente do primeiro.

Muda-se o tema (morte/vida); recompõe-se o título para adequá-lo ao tema; reestruturam-se sintagmas nominais e verbais dentre outras relações.

Assim como no primeiro texto, o elemento título indefinindo o que seja “O Primeiro Número”, isto é, sintaticamente é mantida a mesma estrutura, com uma substancial mudança do sentido provocada pela substituição de um elemento do léxico – *último* por *primeiro*.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Essa mudança no título desencadeia o processo de deslocamento semântico verificado em todo o texto.

Em ambos os textos, pode-se perceber uma semelhança estrutural, qual seja, nos dois textos as duas primeiras estrofes descrevem uma situação, em que se vislumbra um ambiente impregnado pela ideia predominante no primeiro de morte, no segundo de vida, além de apresentar os dois sujeitos dialógicos: a voz poética e o último número.

Nas duas últimas estrofes, nos dois textos, é estabelecido o diálogo entre os sujeitos em que se firmam pacto final de reciprocidade como confirmado nos versos: “é tarde/morro contigo”; “é cedo vivo contigo”.

Essa releitura intertextual foi possível do parafraseamento feito do primeiro texto, conforme aludiu-se anteriormente. Mas, não se trata do parafraseamento clássico com o qual se está habituado, mas sim, de um parafraseamento criativo, em que se atribui significados novos para o que já existia, num processo dinâmico de apropriação e de transformação, como diz Rezende (s.d., p. 2), “quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o mesmo interesse) falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa.”

Esse tipo de parafraseamento nos faz vislumbrar a linguagem como sendo aberta, uma abertura possibilitada por suas variações e indeterminações, favoráveis a que o sujeito iminentemente criativo tenha, de fato, uma aprendizagem significativa, não ficando preso a proposta de produção mecanizada, vez que ele, também, sofre um conflito interior, pois acaba por se confrontar com outras experiências e expressões e é desafiado em sua competência linguística para criar uma forma de expressão nova e única.

Indiscutivelmente, a atividade epilinguística, é uma metodologia voltada para uma aprendizagem significativa, que estimula tanto a criatividade, quanto o diálogo entre professor e aluno, texto e contexto, com a produção textual, a exemplo do trabalho de reescritura ou parafraseamento de textos diversos bem como otimiza o uso do léxico(repertório individual e/ou coletivo) e da norma padrão de linguagem(gramática).

3. Conclusão

A partir da síntese e do exercício epilinguístico, apresentados neste trabalho, podemos imaginar atividades didáticas, partindo do princípio de que para a produção de texto escrito é fundamental refletir sobre a funcionalidade dos fenômenos gramaticais. Poderíamos, portanto, propor aos alunos atividades que vão muito além da simples compreensão leitora e que estimulam uma relação muito mais estreita entre o aprendiz-leitor e a produção de texto escrito.

Por meio do trabalho de reflexão e de operação que o aluno faz sobre os textos que produz, a epilinguística, o conduz a uma dupla tarefa: refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a construção de determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão. Desta forma, poderão acostumar-se a descrever e explicar não apenas o que os textos dizem, mas também como eles dizem, o que dizem e chegar a uma aprendizagem mais consciente e profunda do funcionamento da língua e da produção de texto escrito.

A prática da atividade epilinguística, requer despreendimento do professor, que deve primar por uma prática pedagógica pró-ativa, assim como da própria escola, por ser uma atividade que exige dedicação e tempo para ser desenvolvida. Requer flexibilidade do calendário escolar e da própria filosofia da escola, que deve promover um trabalho de produção de textos que considere como parte importante no processo de aquisição da escrita, o desenvolvimento das atividades epilinguística, oferecendo assim, aos alunos condições de atingir, por seus próprios caminhos, a metalinguagem.

Como toda proposta metodológica, as mudanças são previstas a médio e longo prazo, pois se trata de um processo de desautomatização da estrutura da língua e da linguagem sob outro paradigma, antes de tudo, compreender, explicar como se processa a produção de sentido. Mas a proposta epilinguística não pára por aí; não basta descrever e explicar, é preciso propor experiências de fato que materializem conceitos tão complexos, como: criatividade, cognição, linguagem dentre outros presentes quando se processa a atividade mental/ psicologia de se produzir sentidos para a experiência do sujeito.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

Acredita-se, pois, que a epilinguística, se coloca também, assim como outras teorias e metodologias, inovadoras, como proposta de revisão e transformação das práticas linguísticas na sala de aula com vistas a uma adequação e a uma competência às necessidades e desafios do ensino e aprendizagem na produção de textos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Augusto dos. *Eu e outras poesias*: texto integral. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **In**: *Linguística Aplicada*, 9, 1987.

LUCHESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.