

CAMILA ARNDT WAMSER

**ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA: AS INTERPRETAÇÕES
NATURAIS FEITAS PELOS ALUNOS**



CAMILA ARNDT WAMSER

**ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: AS INTERPRETAÇÕES
NATURAIS FEITAS PELOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Letícia Marcondes Rezende

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – S.P.
2013

Wamser, Camila Arndt

Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais
feitas pelos alunos / Camila Arndt Wamser – 2013

186 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus
de Araraquara

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

1. Atividade epilinguística. 2. Ensino de língua materna.
3. Teoria das operações predicativas e enunciativas. I. Título.

CAMILA ARNDT WAMSER

**ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: AS INTERPRETAÇÕES
NATURAIS FEITAS PELOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Letícia Marcondes Rezende

Bolsa: CNPQ

Data da defesa: 26/04/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Letícia Marcondes Rezende

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular:

Pro^a. Dr^a. Marina Célia Mendonça

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular:

Pro^a. Dr^a. Marília Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A Deus, por sempre tornar tudo possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida e a oportunidade de concluir mais essa etapa;

Ao meu marido, Anderson, que sempre me incentivou a cursar o mestrado, pela compreensão e ajuda diárias;

À minha orientadora, Letícia, pela orientação sempre muito clara e competente, além da paciência;

Aos meus pais e irmãos, pois mesmo longe torceram por mim e fizeram tudo que podiam para a minha tranquilidade longe de casa;

À direção, professores, funcionário e alunos da Escola Professor Dr. Joaquim Barbosa, pela gentil e atenciosa acolhida, também por estarem dispostos a ajudar. Especialmente aos professores de Língua Portuguesa, que cederam suas aulas para a realização das atividades. E aos alunos pela participação, empenho e boa vontade nas atividades propostas.

Às colegas, Marília e Michele, que dividiram comigo as dúvidas e as conquistas dessa caminhada.

Aos professores, funcionários e colegas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara, pela ajuda em vários momentos.

Ao CNPQ, pela bolsa concedida.

(...)

Procuro a palavra palavra.
Esta que me antecede
E se antecede na aurora
E na origem do homem.

Procuro desenhos
Dentro da palavra.
Sonoros desenhos, tácteis,
Cheiros, desencantos e sombras.
Esquecidos traços. Laços.
Escritos, encantos reescritos.
Na área dos atritos.
Dos detritos.
Em ritos ardidos da carne
E ritmo do verbo.
Em becos metafísicos sem saída.

(...)

Palavras são seda, aço.
Cinza onde faço poemas, me refaço.

Uso o raciocínio.
Procuro na razão.

Mas o que se revela arcaico, pungente,
Eterno e para sempre vivo,
Vem do buril do coração.

Lindolf Bell (1984)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é estabelecer um contraponto entre as abordagens tradicional e epilinguística no ensino da língua materna. Os demais objetivos são: 1) determinar as noções semânticas e sintáticas estabelecidas pelos alunos na compreensão de termos previamente selecionados; 2) operar oralmente com os marcadores adversativos; 3) identificar a ausência da reflexão nas atividades tradicionais de interpretação de textos, vocabulário e gramática. Nossa pesquisa é dividida em duas etapas, a primeira, de análise dos enunciados e um trabalho prático com os alunos. A segunda, de comparação do desenvolvimento metalinguístico dos alunos nas duas metodologias. Trabalhamos com duas turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Dr. Joaquim Batista na cidade de Jaboticabal/SP, entre os meses de agosto/2011 e maio/2012. Numa turma, denominada “Turma B”, trabalhamos com a leitura e interpretação de fábulas de modo oral, buscamos motivar os alunos a produzirem explicações naturais sobre noções selecionadas, bem como sobre as relações adversativas estabelecidas por marcas específicas ou pela ausência dessas. O estudo do tópico gramatical foi trabalhado de acordo com as manipulações operadas pelos próprios alunos. Após cada aula fizemos sua transcrição com o intuito de levantar os enunciados passíveis de análise segundo o modelo fornecido pelo linguista francês Antoine Culioli na sua “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”. Na outra turma, chamada “Turma A” trabalhamos os mesmos textos, porém, com atividades tradicionais de interpretação de texto e gramática: questionamentos e exercícios de múltipla escolha, ou seja, o estudo do texto isolado do estudo da gramática. O objetivo é comparar o que foi assimilado pelos alunos nas duas turmas, verificando qual método foi mais produtivo, em termos de expressão do pensamento e utilização das marcas de valor adversativo e desenvolvimento linguístico. O trabalho com as marcas adversativas foi realizado com o intuito de limitar o levantamento do corpus do trabalho, pois a atividade epilinguística está presente em todos os enunciados da língua. Nas aulas com as quais trabalhamos com as atividades epilinguísticas (Turma B) observamos um melhor desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como a participação efetiva dos mesmos na construção e desenvolvimento das aulas. Também foi possível identificar os pontos de maiores dúvidas dos alunos, e assim auxiliá-los nos ajustamentos necessários para a suas soluções. Já as aulas ministradas sob a metodologia tradicional (Turma A) demonstraram ser pouco produtivas do ponto de vista do desenvolvimento linguístico dos alunos. Eles não apresentaram condições de sustentar suas opiniões nos exercícios escritos. A dinâmica das aulas também foi insatisfatória, pois muitas vezes os alunos estavam dispersos e conversando paralelamente às atividades.

Palavras – chave: Atividade epilinguística. Ensino da língua materna. Teoria das operações predicativas e enunciativas.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to establish a difference between the traditional and epilinguistic approach regarding mother language teaching procedures. The other aims are: 1) To determine the primitive relations established by the students in the understanding of selected notions; 2) To operate orally with the adversative markers; 3) To identify the absence of reflection on the traditional activities of understanding, vocabulary and grammar; Our study is divided into two parts: the first one deals with statement analysis and a practical work with the students and the epilinguistic activities. The second one is a comparison of the metalinguistic development of the students within the two different strategies. We worked with two classes of sixth grade, at Dr. Joaquim Batista school, in the city of Jaboticabal/SP, between August, 2011 and May, 2012. In one of them, named "Class B", it was worked orally with reading and understanding of fables, motivating the students to produce natural explanations about notions, as well as the adversatives relations established by the marker *mas/but* or the absence of it. The study of the grammar topic was done according to the manipulations operated by the students themselves. After each class we made the transcription aiming to raise the statements that could be analyzed according to the theoretical model provided by the French linguist Antoine Culioli, in his Predicative and Enunciative Operations Theory. In the other class, called "Class A", we worked the same texts, but with traditional activities of text comprehension and grammar: guided questions and multiple choice exercises, in other words, the text was studied separated from the grammar structures. The activities with this class supplied the material for the comparison of which method was more productive, in terms of expression of thought, use of the adversatives markers and linguistic development. The work with the adversatives markers was performed in order to limit the enrollment of the *corpus* of the research, because the epilinguistic activity is present in all the utterances of the language. We observed a better linguistic development and an effective participation during the classes in the students that worked with the epilinguistic activities (Class B). In this class it was also possible to identify the points that the students had doubts, and then help them in the necessary adjustments for their solving. The classes taught in the traditional methodology (Class A) showed themselves less profitable regarding the linguistic development of the students. They weren't able supporting their own opinions in the written exercises. The dynamic of the classes was also unsatisfactory because it didn't draw the attention of the students, making them dispersed.

Keywords: Epilinguistic activity. Mother language teaching. Predicative and enunciative operations theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA.....	17
2.1 Concepções de gramática	17
2.2 A questão da variação no ensino e na linguística	21
2.3 O ensino de língua portuguesa: a gramática normativa	24
2.4 Articulação léxico-gramatical: uma proposta de gramática dinâmica	28
2.4.1 Gramática e criatividade	30
2.5 A linguagem e o ensino de língua materna.....	34
2.6 A atividade epilinguística	37
2.6.1 O trabalho com a atividade epilinguística no ensino de língua portuguesa	41
3 ESTUDOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS SOBRE A MARCA MAS	46
3.1 Visão tradicional: a gramática normativa.....	47
3.2 Outras abordagens linguísticas sobre a marca <i>mas</i>	56
3.3 Gramaticalização das conjunções adversativas	71
3.4 Considerações sobre os estudos apresentados e a tope	73
4 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS	75
4.1 Procedimentos metodológicos	76
4.2 Delimitação do <i>corpus</i>	77
4.3 Enunciados analisados.....	78
4.4 Pressupostos teóricos e metodológicos da tope	79
4.4.1 Noção e domínio nocional	80
4.4.2 As relações constitutivas do enunciado	82
4.4.3 Operação de localização	83
4.4.4 Operações de determinação – QNT/QLT	83
4.4.5 As modalidades	84
4.4.6 A distinção discreto, denso e compacto	84
4.5 Análise dos enunciados	85
4.6 Encontrando invariantes	113
4.7 O trabalho dos alunos com os enunciados: uma proposta de atividade epilinguística ...	114
4.8 Análise da professora por ela mesma	121
5 DESCRIÇÃO E COMPARAÇÃO DAS AULAS	126
5.1 Procedimentos metodológicos	127
5.2 Descrição das aulas: Turma (A).....	129
5.3 Descrição das aulas: Turma (B).....	136
5.4 Análise comparativa dos exercícios gramaticais aplicados às turmas (A) E (B)	148
5.5 Análise comparativa do exercício epilinguístico com a significação das noções.....	157
5.6 Apontamentos do melhor desempenho das atividades epilinguísticas	159
6 CONCLUSÃO	164
BIBLIOGRAFIA	168

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é fruto de um objetivo há muito almejado, trata-se da proposta de um novo fazer pedagógico, uma proposta para o ensino de língua materna por meio das atividades epilinguísticas. O modo como o aprendizado da língua deve ser feito e o que realmente é relevante ensinar aos alunos, dentre outros questionamentos, formaram a motivação necessária para buscarmos tal objetivo.

As atividades de produção textual e construção de significado são normalmente isoladas do estudo do léxico e da gramática, ou seja, prioriza-se ou o trabalho com o vocabulário ou apenas conceitos gramaticais. A atividade epilinguística apresenta uma proposta que visa a articular léxico e gramática, fazendo da atividade de produção textual um exercício de construção de significado.

Tendo como objetivo maior o ensino, delimitamos o uso de um tópico gramatical para a execução das atividades referentes à pesquisa. Nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas em anos anteriores, para o ensino fundamental, percebemos a dificuldade dos alunos quanto ao uso de conectores, dentre eles os que veiculam ideias “adversativas”. Quando se trata de orações ditas adversativas o uso mais frequente é o da conjunção *mas*, porém, os contextos em que esse termo aparece na língua é mais diversificado. Isso gera um descompasso entre o que diz a gramática e que é realmente experienciado pelos falantes, nesse caso, os alunos. Esses fatos nos levaram a optar pelo estudo especificamente da marca *mas* na nossa pesquisa. Delimitar um tópico gramatical foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiu maior rigor na pesquisa.

Tendo em vista que a marca *mas* é extremamente produtiva na língua tanto na escrita quanto na fala, variando ainda mais suas ocorrências nessa última modalidade, e que as atividades epilinguísticas são operações inconscientes que sustentam a atividade metalinguística decidimos utilizar a modalidade oral no desenvolvimento da pesquisa. Essa

modalidade, por ser mais livre das amarras da gramática tradicional, propiciou mais facilmente o diálogo com os alunos, deixando as atividades epilinguísticas mais visíveis nos discursos por eles produzidos. Esclarecemos que quando tratamos da oralidade não estamos nos remetendo à distinção entre a modalidade escrita e falada da língua, mas de oralidade enquanto atividade significativa de linguagem. Assim, não apresentamos na dissertação um espaço específico para discutir questões relacionadas à modalidade oral da língua.

A “Teoria das operações predicativas e enunciativas” (TOPE) forneceu o suporte teórico e metodológico para a realização da pesquisa. Essa teoria, criada pelo linguista francês Antoine Culioli, explicita o que seria a atividade epilinguística, bem como sua relevância para os que se interessam pelo trabalho com a linguagem. Para o autor a atividade epilinguística consiste numa atividade metalinguística não-consciente, ou como nos diz Rezende (2009), pré-consciente.

De acordo com a proposta de um ensino articulado, o trabalho com o léxico e a produção textual foi realizado por meio da noção *mas* e da manipulação do domínio nocional. A teoria culioliana postula que as noções são formas de representação de propriedades físico-culturais, representam objetos culturalmente construídos e que se manifestam diferentemente em cada indivíduo, pois são estruturadas de acordo com as experiências de cada um. O leitor pode estabilizar um conceito e minutos depois estabelecer outros valores para a mesma noção, pois elas não são estáticas.

A TOPE coloca o sujeito no processo de enunciação, como agente produtor e transformador de significação. Todo o enunciado traz consigo as experiências dos falantes modificando os conceitos das noções para cada sujeito. Sob essa visão não há a separação entre língua e linguagem, elas são articuladas proporcionando uma visão mais ampla dos fatos que permeiam todas as atividades de linguagem. Esse lugar em que língua e linguagem se entrelaçam é onde encontramos relações de invariâncias. Quer dizer, todo enunciado parte de

um mesmo ponto para todos os indivíduos, é neste lugar que a linguagem manifesta-se em toda a sua grandeza e complexidade. E é somente por meio do estudo das línguas naturais que podemos compreendê-la sem simplismos ou reducionismos. Por essas razões a TOPE, mesmo não sendo uma teoria voltada para o ensino, lhe cabe muito bem, pois entendemos que o ensino da língua só será realmente efetivo quando articulado com a linguagem e suas operações.

O trabalho exposto teve como público alvo uma amostra de alunos do sexto ano (quinta-série). Tendo em vista que temos o objetivo de propor uma prática de ensino diferente da tida como tradicional e voltada para as atividades epilinguísticas fez-se necessário o trabalho com duas turmas de sexta série tornando possível uma comparação de resultados. Com uma turma realizamos a atividade explicação natural (epilinguística), essa turma foi denominada turma (B), trabalhamos com ela um total de 11 aulas. Com outra trabalhamos de forma tradicional, chamada turma (A), nessa ministramos 08 aulas. Utilizamos questões de múltipla escolha, de vocabulário e exercícios gramaticais e de interpretação que seguem os padrões de livros didáticos escolares para aproximar nosso trabalho da abordagem tradicional. Trabalhando com duas turmas não houve interferência de uma atividade em outra nos enunciados produzidos pelos alunos.

Utilizamos com as duas turmas duas fábulas da obra “Fábulas palpitadas”, de Pedro Bandeira, 2008, intituladas “O burrico cantor” e “O castigo da preguiça”. A escolha da tipologia foi feita com o intuito apenas de otimizar o trabalho de pesquisa. Com a turma “B” o trabalho implicou em motivar os alunos na produção de inversões e interpretações, além da exposição do próprio pensamento. As aulas dessa turma foram todas gravadas e transcritas, pois retiramos daí parte dos enunciados analisados.

A motivação mencionada acima teve por finalidade fazer emergir as noções de certos termos relativos aos textos trabalhados, além do caráter relacional das estruturas sintáticas, por meio de atividades de variação de conectivos, construção e reconstrução de textos.

Os mesmos textos foram trabalhados com a turma (A), dessa vez utilizando atividades tradicionais de questionamentos para interpretação e resolução de exercícios de vocabulário e de gramática (questões de múltipla escolha) pertinentes ao uso de termos que representem as relações adversativas do texto. O objetivo dessa outra abordagem é verificar se a apreensão das noções em questão ocorre plena e significativamente quando se condiciona as respostas dos alunos por meio de opções e quando se realiza a interpretação do texto optando por uma atividade que desperta o processo pré-consciente da linguagem, trazendo a reflexão epilinguística para o nível da metalinguagem.

O desempenho dos alunos nas atividades de interpretação, vocabulário e gramática (abordagem tradicional) foi medido quantitativamente, visando a determinar numericamente os “acertos” e os “erros” cometidos pelos alunos tanto na interpretação do texto lido, quanto nas atividades de relação de sentido e gramática realizadas com os conectivos de valor adversativo. E também qualitativamente por meio do desempenho linguístico dos aprendizes de modo geral, quer dizer, empenho, participação e expressão do pensamento oral ou escrito.

Com essas aulas e os materiais produzidos pelos alunos em ambas as turmas, realizamos uma comparação das informações obtidas com vistas a determinar qual metodologia apresentou melhor desempenho.

As aulas ministradas nas duas turmas forneceram os dados necessários para que os objetivos do trabalho fossem alcançados. Trata-se da avaliação do desempenho linguístico dos alunos nas duas abordagens e da avaliação dos exercícios que foram utilizados para a comparação entre as duas turmas. É importante salientar que apenas estivemos com os alunos

nos momentos das aulas pertinentes ao trabalho de pesquisa, não havendo outro tipo de contato entre professora/pesquisadora e alunos.

Após a transcrição dos fenômenos que emergiram na atividade oral selecionamos dez enunciados para análise segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) dentre as transcrições e as fábulas lidas. Essa análise permitiu observar os diferentes mecanismos que a marca *mas* opera nos enunciados.

Com o nosso amadurecimento diante das operações desencadeadas pelo termo *mas*, propiciado pela análise segundo à TOPE, voltamos à turma (B), pois percebemos que alguns aspectos importantes deveriam ser revistos com os alunos, porém somente a abordagem epilinguística apresenta abertura para isso. Trata-se da estreita relação da marca *mas* com a negação. Esse foi o aspecto mais relevante e produtivo dentre as operações de linguagem acionadas por essa marca. A abordagem tradicional não tem abertura para esse tipo de observação.

Trabalhando, tanto com a pesquisa quanto com a prática de ensino, buscamos articular esses dois níveis, aproximando a Teoria das operações predicativas e enunciativas e o ensino.

A presente dissertação está assim organizada: A **Seção 2** é denominada “O ensino de língua materna e a atividade epilinguística”. Neste texto situamos as questões que norteiam teoricamente nosso trabalho. Observamos na bibliografia estudada a importância e o lugar da nossa hipótese de pesquisa: o ensino de língua materna por meio das atividades epilinguísticas. Assim, apresentamos algumas concepções de gramática e suas implicações no ensino da língua. Enfatizamos a gramática normativa, pois pressupomos ser essa a mais presente no ensino, servindo de parâmetro para o que seria o “bem falar e escrever a língua”.

A **Seção 3**, chamada “Estudos linguísticos e gramaticais sobre a marca *mas*”, aproxima o tópico gramatical dos estudos sobre o ensino e as atividades epilinguísticas da primeira seção. Trata-se da visualização de como a gramática normativa se distancia de outras

abordagens, como o funcionalismo. Além disso, essa seção é responsável por fortalecer a hipótese de que o ensino pautado pela classificação e memorização de listas é insuficiente e simplista quando comparado à complexidade da linguagem e à criatividade dos falantes. Nesse lugar, elencamos as ideias de seis autores de gramáticas normativas, e verificamos que seus discursos sobre o período composto por coordenação e a marca *mas* pouco diferem. Alguns trazem aspectos menos rígidos, observando o uso da marca, porém não se aprofundam nesses pontos.

Também apresentamos os estudos de autores da linguística descritiva, nesses é possível observar uma abertura bem maior para a validação dos diferentes contextos em que figura a marca em questão. Porém, esses contextos se encerram, da mesma forma que os ideais apresentados pela gramática normativa.

A partir da **Seção 4** iniciamos a parte de análises da pesquisa. Os enunciados analisados nessa seção foram selecionados de duas fontes distintas, mas muito próximas. Como dito anteriormente, a transcrição das aulas da turma (B) forneceu metade desses enunciados (cinco), os outros (cinco) foram retirados das fábulas estudadas nas aulas. As análises foram feitas de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE, o que exigiu que apresentássemos uma breve descrição dos elementos que compõem a teoria, e que se fizeram importantes nas análises. Por meio delas (as análises), conseguimos verificar as mais variadas operações desencadeadas pela marca *mas*, além da insuficiência das classificações oferecidas pelas abordagens que estudamos na seção anterior.

A **Seção 5** destina-se à “Descrição e comparação das aulas” das duas turmas. Atendendo ao objetivo principal da pesquisa, buscamos comprovar que as atividades epilinguísticas conferem aos alunos maior desenvolvimento linguístico que a metodologia tradicional, baseada exclusivamente na gramática normativa. Para isso, descrevemos nesta seção, como transcorreram as aulas das duas turmas e não apenas os exercícios que

resolveram apontando quem acertou mais e quem acertou menos. A descrição das atividades desenvolvidas nas aulas propiciou uma avaliação qualitativa, coerente com a proposta do ensino por meio das atividades epilinguísticas. Já a consideração quantitativa (número de erros e acertos) coincide com a ferramenta de avaliação do ensino de hoje. Finalizamos a seção esclarecendo que a turma (B), da abordagem epilinguística, apresentou melhor desempenho que a turma (A), da abordagem tradicional, não apenas nos exercícios que resolveram, mas também em termos de habilidade comunicativa e com as palavras. Além do melhor diálogo entre professor e alunos e melhor organização das aulas.

2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA

No texto que segue buscamos situar as questões que norteiam nosso trabalho teoricamente, observando na bibliografia pesquisada a importância e o lugar da nossa hipótese de pesquisa: a atividade epilinguística no ensino de Língua Portuguesa. Assim, iniciamos nosso trabalho apresentando algumas concepções de gramática e suas implicações no ensino da língua materna, principalmente o que tange à gramática normativa, pois essa é a mais presente no ensino, servindo de parâmetro para o que seria o “bem falar e escrever a língua”.

Considerando que uma mudança no parâmetro mencionado acima traria imensos benefícios para o aprendizado e apropriação da língua por parte dos alunos, apresentamos uma reflexão linguística que visa à articulação entre o léxico e a gramática no ensino. Articular léxico e gramática é a proposta da “Teoria das operações predicativas e enunciativas” (TOPE), porém, tal teoria não disserta sobre o ensino de línguas e tem ficado a cargo de outros pesquisadores fazer a ponte entre a teoria e o ensino. Aqui no Brasil, por exemplo, é o caso das professoras Letícia Marcondes Rezende e Marília Blundi Onofre que constituem parte da bibliografia citada no desenvolvimento desta seção.

Quando não fatiamos o ensino da língua em leitura, produção de textos e gramática trabalhamos com a linguagem e não simplesmente com a gramática da língua. Esse trabalho articulado com a língua e a linguagem constitui a atividade epilinguística, ou seja, os processos formadores dos enunciados produzidos pelos indivíduos. Quando tratamos da atividade epilinguística revisamos outros conceitos referentes à TOPE, para isso utilizamos as obras do autor da teoria Antoine Culioli.

Na seção seguinte abordamos questões referentes à marca *mas*, termo que delimita nosso trabalho quanto ao ensino da língua materna com o auxílio das atividades epilinguísticas, em diferentes quadros teóricos.

2.1 Concepções de gramática

A gramática tradicional tem suas raízes na Grécia antiga, dessa forma, para os gregos, de acordo com Martelotta (2008), a linguagem seria um reflexo de como o ser humano se organiza internamente. Segundo o autor, os filósofos gregos foram os primeiros a demonstrar preocupação com a organização/normatização da língua. Isso porque se preocupavam com a relação entre linguagem, pensamento e realidade.

As gramáticas gregas, apesar da preocupação com a descrição da linguagem tinham a tarefa de estabelecer as regras do que seria o uso ideal da língua. Esses ideais foram passados aos romanos que, de acordo com o autor citado, com império em expansão necessitavam de unidade linguística, assim deram mais ênfase ao aspecto normativo da língua – as regras gramaticais.

Seguindo esse objetivo romano da idade média (ditar as regras da verdadeira língua), o ensino da língua materna foi pautado sobre a memorização e utilização da norma, além da relação autoritária entre a doutrina e seus usuários. Qualquer expressão diferente do posto no manual era (ou é) automaticamente marcado, em vermelho, como errado, misturando as ideias de ensinar Língua Portuguesa e ensinar gramática. A norma, servindo de modelo ou, até mesmo, como doutrina a ser ensinada, é pronta, acabada. Tal concepção anula o papel dos interlocutores, o contexto da enunciação e, em consequência, a atividade do indivíduo de produzir significação no processo de comunicação.

Já no início do século XIX, os estudos de Ferdinand Saussure inauguraram uma nova fase para a ciência linguística a abordagem estruturalista. Ao postular a existência da dicotomia *Langue* e *Parole* (língua e fala), o linguista francês tenta delimitar o objeto de estudo da linguística. Saussure concebe a língua como sistema, amarrando dessa forma todas as propriedades formais da língua. A língua forma um todo sistematizado, conectado. Nessa concepção prioriza-se o estudo da *langue* (língua), admitindo o caráter assistemático e de incontáveis realizações da *parole*. Martelota (2008) ao citar Saussure postula que uma ciência só pode estudar aquilo que é recorrente e sistemático. No caso da dicotomia posta, sistematicidade e recorrência estão presentes na *langue*, residindo aí o objeto de estudo da ciência linguística. No seu livro “Curso de linguística Geral” o linguista genebrino justifica o não interesse pelo que seria a *parole* (fala):

A parte psíquica não entra tampouco em jogo: o lado executivo fica de fora, pois sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor, nós a chamaremos de fala (*parole*). (Saussure, 2006, p.21)

De acordo com Rezende, 2011¹, o estabelecimento dessa separação foi para a linguística um ganho e uma perda. Ganho, pois delimitou uma unidade de medida (*signo*), fator indispensável para a constituição da ciência linguística. Perda, no sentido que limitou as investigações da nova ciência, ignorando os fenômenos da linguagem, apagando a interdisciplinaridade da linguagem.

¹ Professora Letícia Marcondes Rezende em aula ministrada no dia 19/05/2011 no curso de Pós-Graduação em linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

A gramática estruturalista, quando utiliza o eixo paradigmático, avança na análise da língua, se comparada à gramática normativa, porém, utiliza a representação dos termos construídos. Trata-se de famílias parafrásticas previamente elaboradas, estabilizadas pelos falantes. Esse fato afasta tal abordagem do trabalho de linguagem, pois essa é indeterminada e radicalmente variável.

O desenvolvimento dos estudos linguísticos em muito tem contribuído para uma mudança na prática do ensino da língua. Apesar disso ainda é observado um grande descompasso entre teoria e prática, entre o que se prega nas academias e o que é efetivamente feito em sala de aula. Ilustrando essa discrepância Uchôa (2007) utiliza os termos **núcleo duro** (*hard*) e **núcleo flexível** (*soft*) pra estabelecer uma oposição entre as regras da gramática normativa e as regras pertinentes ao texto, que extrapolariam o nível apenas normativo da gramática. Núcleo duro refere-se, justamente ao caráter impositivo das regras da gramática, que é dividida entre fonologia, morfologia e sintaxe. Núcleo flexível, opondo-se às regras fixas, refere-se a toda riqueza de fenômenos proporcionada pelo texto. Mesmo conhecendo a importância do trabalho sobre o núcleo flexível, este fica relegado a apenas algumas aulas isoladas, as chamadas aulas de redação, predominando o estudo sob o núcleo duro.

O ensino pautado no repasse das regras gramaticais torna-se insuficiente para que se alcancem os objetivos expressos pelos PCNS:

(...) o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. (1999, p. 48)

Na busca de sistematizar as formas da língua materna diferentes abordagens da gramática surgiram. As gramáticas de base funcionalista, por exemplo, enfatizam o uso que o falante faz dos arranjos gramaticais, por outro lado temos os estudos daqueles que concebiam a linguagem enquanto sistema, tendo a intenção apenas de descrevê-la. Nessa perspectiva podemos citar o estruturalismo.

Travaglia (2006) esclarece algumas das concepções das gramáticas vigentes. Coloca a gramática normativa como padrão de língua, tudo que está fora deste manual é considerado desvio, erro, deformação da língua. Sobre essa concepção de gramática, o autor diz que ao ignorar a variedade oral da língua criam-se preconceitos variados tendo em vista determinados parâmetros, como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio, autoridade, lógica e história. Dentre as implicações sociais que tal conceito traz podemos citar a negação da variedade própria do aprendiz pela imposição de outra que lhe é estranha.

Castilho (1988) *In* Travaglia (2006) explicando uma das implicações desse conceito diz que a gramática normativa apresenta caráter de estratificação e de diferença social. Essa diferença social fica evidente quando observamos comentários como “assassinar a língua”, diante de expressões como *teia* (telha), *muié* (mulher), muitas vezes frequentes no discurso de gramáticos defensores do “purismo” da língua. Quando falamos de “purismo” podemos pensar em utopia, pois não há como se obter tal coisa, visto que diariamente nos são colocadas inúmeras formas de outros idiomas, os estrangeirismos.

Consideramos essa abordagem gramatical pouco produtiva, visto que trabalhamos sob uma ótica que considera a variação radical e constitutiva da língua. Dessa forma, no ensino, cabe ao professor lidar com a variação, livre das amarras de estratificação ou preconceito linguístico, preocupando-se apenas em como a língua se organiza por meio dessa variação até os processos invariantes formadores dos enunciados.

Vejamos agora algumas características da gramática desenvolvida sob a denominação de descritiva. Esta apresenta

(...) um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método. Essas regras seriam as utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados. (Neder, 1992, p.49)

Franchi (2006, p.52-53) também disserta sobre tal conceituação:

É um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Nessa concepção, esclarece o autor acima citado, saber gramática é saber usar os mecanismos da língua como categorias, funções, estrutura interna. Relacionando, assim, categorias e funcionamento.

Esse tipo de gramática tem suas bases metodológicas nas teorias da linguística estruturalista e da gerativa-transformacional. Tais correntes trabalham com um falante-ouvinte ideal, que produzirão enunciados ideais.

A abordagem gerativa-transformacional que surgiu com os estudos do linguista americano Noam Chomsky na década de 50 também se relaciona com a abordagem de cunho descritivista. A teoria gerativista pauta-se pela existência de uma gramática internalizada e de universais linguísticos inerentes ao funcionamento da linguagem. Quando dizemos gramática internalizada, chamamos pelo caráter biológico da linguagem, a faculdade mental que organiza o discurso. O meio social e as experiências do indivíduo, nesse caso, são ignorados.

A gramática gerativa-transformacional tem o objetivo de descrever como as estruturas frasais se organizam e se transformam em outras a partir da aplicação de regras preestabelecidas. Os gerativistas postulavam que os infinitos enunciados de uma língua são organizados por meio de um número restrito de regras – a gramática. A gramática, então, é responsável pela harmoniosa estruturação dos enunciados da língua. Travaglia (2006) alerta para o fato de que apesar de verdadeira, a existência de uma gramática internalizada responsável pela criação das infinitas frases, o gerativismo atua apenas no âmbito da frase. Já a gramática de uma língua vai além de regras pré-determinadas, se realiza no texto.

Podemos facilmente perceber que essas duas correntes de gramática (estruturalismo e gerativismo) preocupam-se diretamente com o sistema formal e abstrato da língua. Veem seu objeto de estudo como um universo amplo, porém finito de formas. Mesmo admitindo a amplitude do sistema de formas, a língua fica condicionada a fatores muito específicos de realização, podemos dizer até simplificada a regras e arranjos pré-fixados. O ensino baseado nessas tendências se torna apenas a repetição de uma tradição gramatical muito distante dos seus falantes, e por consequência descartável.

2.2 A questão da variação no ensino e na linguística

O termo variação tem importantes implicações no ensino e na “Teoria das operações predicativas e enunciativas” do linguista francês Antoine Culioli, por essa razão destinamos este espaço para discutirmos os pontos em que se entrelaçam esses dois lugares (ensino e TOPE), bem como os conceitos de variação linguística, no sentido sociolinguístico, e de variação dentro do quadro teórico que adotamos. Para isso utilizaremos a obra “O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos” escrita por Rodolfo Ilari e Renato Basso (2007) e os estudos de Culioli.

Ilari e Basso (2007) apontam discrepâncias entre o que é tido como correto, de acordo com a gramática, em diferentes níveis (fonético, morfológico, sintático, léxico) e o que realmente é falado cotidianamente pelos indivíduos. Os autores destacam a importância de se conhecer essas diferenças e de lidar com elas no ensino e na vida.

Como exemplo, podemos citar o que dizem os autores sobre a conjunção² e a relação de causa. É tomado como protótipo o termo *porque*, esse conector é o responsável pela ligação de dois fatos, sendo que o segundo é efeito do primeiro, ou quando se trata de

² Optamos por exemplificar apenas com a conjunção por se tratar do tópico gramatical que utilizamos no desenvolvimento da pesquisa.

argumentos, em que uma afirmação é argumento em favor de outra. Após uma extensa lista de exemplos são elencadas seis formas de expressão da relação de causa. Transcrevemos abaixo as formas levantadas pelos autores:

- 1) (...) a causa é dada em resposta à pergunta *por que* – a resposta é construída como uma oração subordinada causal, mas aparece justaposta à pergunta;
- 2) (...) a causa é expressa por um termo acessório da oração;
- 3) a causa é expressa por um adjunto de causa que contém um anafórico: (...)
- 4) a causa é expressa por um verbo: não ocorrem *provocar e causar*, e sim o sinônimo *mudar com* (...); também aparece *não impedir que*, uma forma de dizer “não causar que não” (...);
- 5) (...) a ideia de causa é introduzida por substantivos como *causa, motivo* e outros análogos;
- 6) (...) a causa é expressa pela conjunção *e*. (ILARI e BASSO, 2007, p.121).

A conclusão a que chegam os autores é muito pertinente, porém trata-se da percepção de que a divisão entre coordenação e subordinação traz inúmeros problemas, por conta justamente da rigidez da sua classificação. Outra conclusão é a de que o conceito de relação de causa pode ser facilmente confundido, trazendo ambiguidades³ aos enunciados, como nos exemplos trazidos pelos autores “O criminoso voltou ao local do crime porque deixou impressões digitais na porta de vidro”, em que o criminoso voltou para limpar as impressões digitais, ou as impressões digitais são evidências da volta do criminoso.

Bem, a essa lista de formas de expressão da relação causal, podemos ainda elencar algumas outras observando os enunciados criados pelos alunos com os quais trabalhamos no decorrer da pesquisa.

Exemplos:

a) *É uma família tradicional daqui da cidade, foi dona de usina aqui e em outra cidade, mas passou pro estrangeiro. Então essa família, aqui são muito conhecidos, e os que têm agora vivem às custas da herança que os pais, avós deixaram.*

→ em que a causa é introduzida pela marca então: Ter sido dona de usinas no passado, causa ser muito conhecidos hoje.

b) *Talvez ele está triste por ter perdido a mercadoria (...)*

→ Nesse caso a relação de causa é marcada pela preposição por: Ter perdido a mercadoria causa estar triste.

³ O uso do termo ambiguidade aqui empregado diz respeito ao conceito arrolado pelos autores (duplo sentido). Alertamos para o fato de que a teoria na qual se embasa nosso trabalho tem um conceito diferente de ambiguidade. Para a TOPE todos os enunciados da língua são ambíguos, o que exige dos indivíduos um extenso trabalho de desambiguação para a atividade de linguagem ocorra.

c) *Mas ele (Dunga) é burro, não chamou nenhum jogador bom.*

→ A causa aqui não é marcada por nenhum termo específico, há uma omissão do conector: Ele é burro, porque não chamou nenhum jogador bom.

O que queremos mostrar com isso é que por mais que se considere outras formas, elas nunca se esgotam, pois a linguagem, no quadro teórico da TOPE, é indeterminada e a variação é constitutiva e radical. Defender essa tese da indeterminação da linguagem traz algumas consequências para o estudioso da língua.

Uma delas, e talvez a mais importante diz respeito à consciência de que se a linguagem é indeterminada, a língua também é. Nesse sentido a atividade de linguagem “insere o sujeito falante, ouvinte, leitor, escrevente/escritor, professor, aluno no centro do processo de atribuição de significados aos textos orais e escritos das línguas” (REZENDE, 2010, p.1). A TOPE não fatia o indivíduo de modo que toda a complexidade do ser humano é transposta para sua atividade de linguagem, que será igualmente complexa e indeterminada.

Ilari e Basso (2007) afirmam categoricamente que “variação existe, quer gostemos disso, quer não” (p. 195), e mais adiante criticam as pessoas que acham que falar uma variedade diferente da padrão é um grave problema para a sociedade, opinião com a qual concordamos inteiramente. Porém, quando tratam da variação no ensino postulam três modalidades de língua diferentes: “um português *sub-standard*, um português padrão, correspondente ao uso culto e, (se quisermos), o português utópico dos gramáticos” (p.223); desse modo criam novamente contornos. É quase que paradoxal admitir que haja variação, mas em seguida enquadrá-la em outros sistemas.

É nessa visão de variação que a TOPE se diferencia de outras linhas teóricas. Para Culioli a linguagem e as línguas não apresentam formas estáveis, em momento algum, de modo que só há variação, inclusive intrassujeito. A ideia de variação é tão central dentro da teoria culioliana que o grande objetivo dela é a busca de invariantes, pois tudo que a língua oferece de visível é variável. Nesse sentido, Lopes explica que “uma língua intrinsecamente enunciativa é uma língua na qual as unidades integram suas construções e suas variações discursivas, na qual as unidades linguísticas *são* a variação”. (LOPES, 2004, p. 5)

Assim, compreendemos que por mais bem intencionado que seja a criação de subsistemas, ou subclasses de língua ela se torna sempre limitada e limitante. Tal limitação não condiz com o caráter dinâmico da língua. A TOPE traz um proposta de pesquisa voltada justamente para a variação, pois é somente a partir dela que podemos chegar às invariantes linguísticas. Além disso, transpondo seus pressupostos teóricos para o ensino, temos a oportunidade de trabalhar partindo do histórico linguístico dos alunos para a construção de

uma gramática relevante e dinâmica, operada pelos próprios alunos, isso tudo por meio das atividades epilinguísticas, que são objeto de estudo dessa pesquisa.

2.3 O ensino de língua portuguesa: a gramática normativa

A partir dessas considerações teóricas sobre concepções de gramática podemos verificar o descompasso presente no ensino regular desse elemento do currículo. Em primeiro lugar cumpre-nos esclarecer que o termo “gramática” não faz parte da grade curricular do ensino básico do país. São utilizados conceitos como *análise linguística*, *análise dos fatos da língua* ou mesmo os termos referentes aos “conteúdos” que integram o livro de gramática (substantivo, verbo, pronome). Tal esclarecimento faz-se necessário à medida que percebemos os disfarces de uma prática baseada num único aspecto da língua – as regras gramaticais, ou o núcleo duro, como dissemos anteriormente. Essas normas vêm impregnadas da necessidade de apontar o que é certo e o que é errado.

Na citação abaixo transcrevemos de Franchi comentários que exemplificam o já mencionado descompasso entre a pesquisa linguística e o ensino, além dos problemas enfrentados por esse último quando se tem como base apenas a compreensão das regras.

- apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguísticas;
- enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
- enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam. (FRANCHI, 1988, p.27)

De acordo com o exposto por Franchi verificamos facilmente que não há conexões entre os diferentes campos da gramática: análise sintática, semântica, produção textual, etc. As inúmeras falhas nas definições, que muitas vezes são vagas, e a limitação da criatividade do aluno com joguinhos de regras gramaticais criou um cenário de aversão por parte, não somente dos alunos, mas dos professores por terem de lidar com o desgosto daqueles que deveriam aprender a manusear sua língua materna de maneira adequada e consciente, tornando-a ferramenta de transformação da sua realidade.

A prática do ensino da língua materna calcada sob uma gramática simplista de regras e classificações caracteriza-se primordialmente como prescritiva. As regras que normatizam esse tipo de ensino pregam incessantemente, segundo Travaglia (2006), o modo de falar e escrever da tradição literária clássica. Por meio da repetição dessas formas tenta-se introduzir nos alunos a ideia do que seria a língua “correta”, anulando assim, as experiências e a diversidade (não nos referimos apenas à diversidade social, econômica, mas cultural, intelectual, etc.) trazida pelo aluno falante.

Ao adotar uma postura prescritiva, os livros de gramática ignoram, ou melhor, descartam o caráter dinâmico da língua. O trabalho com estruturas fixas coloca a língua como um objeto estático, dando aos aprendizes a falsa impressão de que se souberem classificar as formas em estudo, terão o domínio do que seria a verdadeira língua. Verificamos isso na classificação dos advérbios fornecida pelo livro didático utilizado pelos alunos da escola com a qual realizamos a parte prática da presente pesquisa. O livro traz as seguintes classificações sob o título de “Principais advérbios”: *dúvida, intensidade, modo, lugar, tempo, afirmação e negação* (Costa, Lousada *et al.*, 2009, p. 107), além de um número restrito de exemplos em cada uma delas. Quanto aos advérbios, essa classificação é extremamente limitante, pois circunstâncias são as mais variadas possíveis, não apenas essas expressas no livro.

Conforme Aguilar (2007) relacionar o estudo da gramática tradicional com descrição e normatização de uma língua estática torna, tanto o seu ensino quanto seu estudo isolados. Nesse cenário o sujeito não tem condições plenas de compreender o papel dos fenômenos da língua na sua relação com o outro e com o mundo.

De acordo com Rezende (1988), ao se exigir uma língua homogênea, estática, não se permite que diferentes universos extralinguísticos e modos de percepções desses universos existam. Essa afirmação ratifica a ideia de que este tipo de ensino vem carregado de uma análise de valores. Valores sociais moldados a partir de uma classe dita privilegiada, o que ocorre é que esta não é a variedade da maioria das crianças e adolescentes das nossas escolas. Ou seja, prioriza-se a variedade linguística de uma minoria, colocando para o aluno, que utiliza uma variedade diferente, menos privilegiada, questões de identificação dele com o mundo, entenda-se com a sua realidade diante do mundo, como dito acima por Aguilar (2007). O reconhecimento da variação como constitutiva da linguagem elimina as questões de cunho social ou de identidade, não por ignorá-las, mas por tratá-las como próprias do ser humano, dessa forma é possível um aprendizado sem traumas e mais efetivo.

Callou (2007, p.19) defende que “a norma não pode ser rígida, monolítica, a língua muda, as normas gramaticais se modificam e nada é mais prejudicial que um purismo estreito,

quase sempre baseado num conhecimento deficiente da própria língua”. A mesma autora alerta para o fato de que muitas vezes pessoas alheias aos estudos linguísticos legislam sobre o ensino de língua materna sem real conhecimento da complexidade dos fatos que caracterizam cada falar, cada variante.

Essa abordagem estática que visa apenas ao ensino da norma tem por base o autoritarismo, o que de uma maneira ou de outra traz o conflito para a sala de aula. Tal conflito, porém, é muitas vezes ignorado, não permitindo o desenvolvimento intelectual dos aprendizes. Não nos referimos aqui apenas ao ensino de língua materna, mas à comunicação entre professores e alunos dentro da escola, indiferentemente da disciplina, pois o processo de aprendizagem é o mesmo, é único. Rezende (2000) exemplifica essa situação com o auxílio do esquema clássico de comunicação, no qual apenas o EU (professor) é ativo, e seu interlocutor, TU (alunos), apenas ouve e repete o discurso. Se a repetição não for exata os alunos incorrem no erro. Quando um aluno muda sua postura passiva surge o conflito, a rebeldia. Segundo a autora esse esquema na tendência atual do ensino encontra-se invertido: os alunos (TU) “são ativos, donos do saber”, a personalidade do professor fica apagada.

Na primeira montagem do esquema (professor X alunos), esclarece a autora, o conflito não tem lugar, é escondido e evitado a todo custo, mesmo reconhecida sua importância para a formação pedagógica e humana dos indivíduos. Já na sua inversão, ele simplesmente não existe, fica camuflado sob um falso respeito pelo conhecimento dos alunos. Vale ressaltar que esse segundo esquema ilustra outra situação perturbadora no ensino, o ser do professor. Os gostos e opiniões desse não são levantados em sala de aula, trazendo o apagamento da sua figura enquanto ser-humano, ele passa a ser visto apenas como canal de transmissão de conhecimento, quando isso acontece. Em ambas as formulações (professor X alunos; alunos X professor) a interação, o diálogo não ocorre. Entendemos que é da interação entre os sujeitos que surge o conflito que os faz crescer, a promoção desse espaço de discussões é função da escola, porém não apenas do ensino de língua, trata-se criar um ambiente multidisciplinar onde todos tenham voz e vez.

É importante esclarecer que não estamos discursando contra o ensino da gramática enquanto norma, a grande questão é como fazer. É bastante difundida a ideia de que não se aprende uma língua dominando suas regras. As escolas se planejam utilizando livros didáticos, ainda hoje, *conteudistas*, apesar da aparente preocupação de um ensino pautado no texto. Aparente, porque muitas vezes o texto é trabalhado como uma obrigação, com o intuito de mascarar o verdadeiro propósito da prática de uma regra gramatical. Muitas escolas separam o estudo da língua em três partes, excetuando a literatura (que consiste em uma

quarta aula): aula de redação, aula de leitura e aula de gramática, havendo três professores para dar conta da disciplina de Língua Portuguesa. Essas divisões em nada contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, pelo contrário criam uma confusão enorme, podemos até falar em confusão de identidade entre os professores de língua que vão se fragmentando nas suas especialidades.

Outro fator que acarreta o descrédito da gramática diz respeito às suas definições. Essas consideram um grupo prototípico de elementos. O caso do gênero do substantivo, comentado por Franchi (1988, p.21), é um exemplo disso. Explica o autor, que a definição de gênero como “a variação do substantivo que indica o sexo real ou o sexo convencional dos seres” contempla a identificação, por definição, apenas dos substantivos que designam seres humanos ou animais. Assim, temos a ideia de “sexo natural”, agora o que dizer de termos como ⁴“porta”, “porto”, “sol”, “lua”. A esses deve-se aplicar a ideia de “sexo convencional”, o que, convenhamos, é bem difícil para qualquer um. Assim, diante de situações como essas, em que há casos que não se encaixam perfeitamente como peças de um quebra-cabeças nas definições, surgem as exceções, ou tais exemplos são convenientemente desconsiderados.

Aguilar (2007) descreve algumas consequências desse comportamento encontradas nos livros didáticos, trata-se de

exercícios de análise gramatical e atividades de interpretação de textos que não exigem o mínimo de subjetividade. Muitas das atividades são aquelas de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de unidades antecipadamente determinadas (classes e funções). (AGUILAR, 2007, p.20)

A autora ainda continua explicando que por esse caminho não há reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos, dos seus significados neste, ou naquele arranjo léxico-gramatical específico. “Trata-se, então, de uma gramática da língua e não de uma gramática da atividade significativa da linguagem” (AGUILAR, 2007, p.20).

Para que se alcance um estudo gramatical significativo propomos o ensino de uma gramática articulada, na qual não há espaço para a divisão da disciplina em duas (gramática e produção de textos), ou em até três (leitura, gramática e produção de textos). Esse quadro caracteriza a desarticulação. Uma língua se faz articulando não somente esses três domínios, mas também considerando o sujeito no processo com todas as suas faces (social, psicológico, histórico) visto que em momento algum é possível retirar qualquer dessas características do ser, bem como retirá-lo dos processos que envolvem a língua e a linguagem . Se aceitamos

⁴ Exemplos retirados da obra já referenciada de Carlos Franchi (1988).

que a língua se concretiza no texto, o ensino deve pautar-se nele, pois este é o lugar no qual os fenômenos linguísticos, ou gramaticais se realizam.

Rezende, sendo citada por Aguilar (2007), coloca que existe um processo de leitura ativo, realizado pelo sujeito que produz, o que faz dele um leitor potencial. Ao mesmo tempo em que há a leitura, ocorre a produção de texto, realizado pelo outro presente no processo, tornando-o produtor potencial. Esse processo de codificação e decodificação simultâneos que coloca os sujeitos como interlocutores (emissores e receptores também simultâneos) caracteriza a atividade de linguagem sob o viés da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

2.4 Articulação léxico-gramatical: uma proposta de gramática dinâmica

Outra polarização que caracteriza a desarticulação do ensino de língua materna, mencionada anteriormente, mas agora explicitada e discutida, diz respeito ao léxico e à gramática.

Os livros didáticos mais modernos normalmente trazem suas unidades organizadas, ilusoriamente, por meio do texto, como exemplo citamos a segmentação das unidades do livro didático utilizado na escola onde desenvolvemos a prática de ensino parte da pesquisa: *Leitura, estudo do texto, a linguagem do texto, produção de texto, reflexão linguística, reflexão linguística na prática, língua viva, questões de escrita* (COSTA, LOUSADA *et al.*, 2009). Nesse livro, cada unidade conta com dois textos de modo que essa segmentação se repete. Analisando essa divisão percebemos que a proposta do livro busca ser bastante articulada com os textos, porém, não deixa de trabalhar o tópico gramatical separadamente do estudo do texto, bem como a ortografia.

O estudo do léxico corresponde a uma atividade de vocabulário, por meio da comparação entre dois textos próximos. Em livros mais antigos, são considerados como léxico somente termos com significados explícitos, tais termos serão trabalhados na interpretação do texto. Porém, além de elencados somente vocábulos retirados do texto, os exercícios não extrapolam o significado ali expresso. Também não são discutidos os significados de outras palavras que servem de apoio para a compreensão do termo em questão e os efeitos de sentido ocorridos nesta ou naquela construção.

Os termos gramaticais, que apresentam sentidos indeterminados, são relegados ao “setor” da sintaxe, como se fosse realmente possível separar as dimensões significado e função num mesmo termo. A partir do momento que um termo é colocado em relação a outro,

não importa se se trata de unidade gramatical ou lexical, esse termo tem um sentido e uma função específica em tal enunciado, constituindo-se como unidade léxico-gramatical. Daí a importância da manipulação dos enunciados, sempre observando as mudanças ocorridas, no ensino preocupado com o desenvolvimento linguístico dos alunos. Dessa forma, separar o estudo do léxico e da sintaxe, fazer do primeiro um mero exercício de reconhecimento de sentido e do segundo um campo restrito às unidades ditas gramaticais, não dá ao aluno a chance de conhecer os complexos arranjos da língua.

Rezende (2000) coloca-nos tal divisão como insolúvel, por se tratar de unidades de uma mesma natureza, quer dizer que fazem parte, ao mesmo tempo do léxico e da sintaxe, atividade relacionadora. Ainda segundo a autora, a separação entre léxico e gramática, nos estudos linguísticos, é pautada sob a ilusão de que coexistem

elementos mais determinados, tais como, morfemas nocionais e morfemas gramaticais pertencentes à morfologia lexical, responsáveis pela “unidade” de análise linguística, e de elementos menos determinados, tais como conjunções, preposições, ordem esquerda e direita, responsáveis pela organização das unidades (a sintaxe). (REZENDE, 2000, p.15)

Mesmo que o texto citado acima não trate especificamente de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua materna podemos transpô-lo para a organização do livro didático descrita anteriormente. A desarticulação desses dois itens presente na pesquisa é perpetuada no ensino.

Visando à construção de uma gramática e de um processo de ensino que possa tornar os aprendizes senhores do seu discurso, insistimos na articulação entre o léxico e a gramática, numa proposta dinâmica. Isso é possível com uma concepção de língua dinâmica, que trabalhe com noções, num nível anterior à metalinguagem. Essas noções existem inconscientemente no indivíduo, e pelo seu caráter indeterminado, podem apresentar-se como “lexical” e/ou “gramatical” nos enunciados. De acordo com a proposta da Teoria das Operações Enunciativas, de Culioli nada é estabilizado, cristalizado para sempre, trata-se de estabilizações que servem àquele momento, àquele ato enunciativo específico, justamente pela indeterminação das unidades que compõem a atividade da linguagem.

Segundo Rezende (1988) o estudo isolado das categorias gramaticais não ocorre numa proposta dinâmica de gramática, pois entende-se que o ensino de categorias fixas, estáticas, tira do aluno a oportunidade de se apropriar da língua e de seus recursos.

Um ensino baseado na gramática tradicional deixa de lado a assimilação de regras por meio da atividade cognitiva, que capacita o indivíduo a manipular seus recursos expressivos, modificá-los e a apropriar-se dessas alterações. A inserção gradativa do aprendiz em todo o processo de construção de significação está ligada intimamente com a questão da formação de sua

identidade e, conseqüentemente, do reconhecimento do que é o outro. (AGUILAR, 2007, p. 22)

O reconhecimento mencionado na citação não tem espaço numa abordagem que considera as unidades linguísticas como inalteráveis, bem como é irrelevante o processo de construção de significado, e seu resultado final, empreitado pelo aprendiz.

O valor desse significativo processo de construção é explicitado quando nos propomos a trabalhar as formas da língua sem dissociá-las da flexibilidade, plasticidade da linguagem. A TOPE sugere o trabalho com as noções, essas não são vistas sob uma ou mais formas, mas como unidades léxico-gramaticais que assumem diferentes significados a cada enunciado em que aparecem. Assim, entendemos que o trabalho com a língua está sempre se construindo e reconstruindo.

O trabalho com as noções no ensino de língua materna, com certeza não é tarefa fácil, mas é possível de ser realizado com atividades que contemplem esse lugar anterior às estabilizações, ou seja, atividades que evidenciem a atividade epilinguística.

Rezende (2000) explica que tornar consciente os processos inconscientes de produção textual (oral ou escrito), que ocorrem por meio de operações simultâneas de indeterminação, determinação, parafraseagem e desambiguação, constitui o cerne de uma metodologia de ensino de língua preocupada com o desenvolvimento dos indivíduos. Pois nessa abordagem o conhecimento empírico dos aprendizes (de si mesmo e dos outros) é o ponto de partida e de chegada de qualquer reflexão, seja ela gramatical, de interpretação, de lógica, etc.

As atividades de indeterminação e determinação dão origem às famílias parafrásticas, que são desambiguizadas pelo sujeito, fornecem o enunciado perfeito para tal contexto e constituem a atividade epilinguística, conceito que será detalhado mais adiante.

2.4.1 Gramática e criatividade

É de conhecimento de estudiosos da língua e do ensino que ensinar língua materna não significa ensinar gramática. Como já vimos a gramática constitui-se apenas num guia artificial de consulta, um amontoado de regras que, se vistas ingenuamente, buscam homogeneizar o heterogêneo – a língua. Dizemos ingenuamente por nos referir àqueles que acreditam estar ali a verdadeira Língua Portuguesa, e que veem qualquer manifestação fora desse padrão como uma deturpação do que seria a língua pura.

A língua, enquanto propriedade dos falantes que a usam, é tão diversificada e complexa quanto eles mesmos (os seres humanos falantes) por isso não pode ser reduzida a

algumas centenas de páginas de um livro. Ratificamos que não discursamos contra a gramática, pelo contrário, reconhecemos a importância do seu ensino para a transformação da realidade dos indivíduos. Discursamos simplesmente a favor do reconhecimento dessa diversidade, que constitui justamente a beleza da língua, no ensino da gramática nas escolas. Ou seja, falamos de estudar a gramática articulando-a com a linguagem.

O conceito que temos de gramática e de criatividade coloca esses dois termos em lugares opostos. Se entendermos que criatividade tem a ver com expressões próprias de arte e de visões de mundo, não temos como ver nas normas expressões criativas, pois estas são vistas como prescritas, prontas, estabelecidas para que todos sigam. O trabalho com a teoria culioliana e as atividades epilinguísticas abre uma nova visão sobre esses termos (gramática e criatividade), trata-se de um lugar que concebe como criativa toda manifestação linguística do indivíduo dotado de cognição, fazendo-o percorrer o caminho do conhecimento por meio da sua própria atividade intelectual.

Carlos Franchi na sua obra “Criatividade e Gramática” de 1988 desbrava os caminhos da criatividade e da gramática, explicitando primeiramente que um comportamento criativo não é apenas aquilo que se manifesta de modo divergente, mas há criatividade também nas atitudes convergentes. Nas palavras do autor, a criatividade:

Não tem, enquanto processo, um domínio privilegiado: está nas artes, nas ciências, nas várias formas de representação e organização das experiências, na seleção dos materiais ou dos instrumentos adequados ao trabalho e aos propósitos que lhe atribuímos. Está onde se dão possibilidades de opção, mesmo a de optar pela opção dos outros. (FRANCHI, 1988, p.12)

Para o autor a visão bastante difundida de que a criatividade tem espaço apenas nos empregos de linguagem figurada, nas atividades com figuras de linguagem, em produções textuais de ficção ou da poesia é também bastante parcial, limitada a apenas algumas de suas formas. O comportamento criativo está presente também nos atos de fala, pois a língua disponibiliza ao falante inúmeras possibilidades de arranjos, inúmeras opções de vocábulos, a escolha dentre tais opções evidencia um trabalho criativo muito complexo, que põe em evidência o processo interno de compreensão do indivíduo, este fator vai determinar as escolhas feitas no momento da fala.

A elaboração das gramáticas segue um caminho há muito repetido e cheio de lacunas. Suas definições baseiam-se em traços morfológicos e em generalizações. Parafraseando os exemplos de Franchi (1988) podemos citar a definição de advérbio: *É a palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e outro advérbio. Os advérbios expressam uma circunstância de tempo, modo, lugar, etc. Toda a palavra terminada pelo sufixo –mente,*

designa um advérbio de modo. Nesta definição podemos observar claramente uma dessas lacunas anteriormente mencionadas: a questão da invariabilidade (palavra invariável) e da variabilidade (palavras formadas por derivação sufixal em –mente).

O exemplo do autor sobre a definição de substantivo⁵ explica as generalizações. Tal definição não dá conta de uma infinidade de outras coisas que são consideradas substantivos (sentimentos, por exemplo), porém por generalização (por conter termos dentre os substantivos que se encaixam nestes grupos) estes são representativos da classe.

Aplicar a ideia de designação de seres em exercícios de reconhecimento do tipo “sublinhe os substantivos no texto abaixo” pode gerar grandes conflitos, pois temos substantivos que designam ações e outros fenômenos (corrida, movimento, beleza, chuva). A questão do aspecto morfológico é ainda mais interessante, visto que não é somente o substantivo que se apresenta como classe variável. Muitas vezes, se não todas as vezes, esse tipo de exercício, puramente classificatório, deixa passar a oportunidade de mostrar ao aluno a riqueza dos demais fenômenos da linguagem que aparecem expressos nos enunciados trabalhados em razão de se manter o olhar fixo para a classificação, ou reconhecimento desta ou daquela classe gramatical.

Quando se trata de exercícios de análise sintática, incorremos na mesma situação. Ao determinar um termo específico para análise, ignora-se as demais operações presentes no enunciado, que proporcionariam ao aluno contato com a grande diversidade da linguagem.

Essa concepção anula, desse modo, um dos aspectos mais importantes da criatividade na linguagem: o de que é por ela que se constituem os sistemas de representação, na indefinida sequência histórica de indefinidos discursos. O de que nesse processo o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de re-forma e relocação. (FRANCHI, 1988, p.16)

A análise sintática pode ser trabalhada de modo a promover o exercício da criatividade enquanto forma de expressão. Isso se dá, como dito anteriormente, por conta das inúmeras opções de representação de um significado, que revelam diferentes pontos de vista. Tomemos os exemplos citados por Franchi (1988, p.31) que trata da relação de causa e consequência:

– *O jardim florescia o ano inteiro porque tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns...*

– *Como tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns..., o jardim florescia o ano inteiro.*

⁵ Definição de substantivo discutido por Franchi (1988): “palavra variável que designa os seres – pessoas, coisas, animais, lugares”

Tinham cuidado de plantar o jardim com espécies variadas, comuns... Ele florescia, por isso, o ano inteiro.

O jardim florescia o ano inteiro. Tinham cuidado de plantá-lo com variadas espécies, comuns....

Em todos os exemplos temos expressada a relação de causa e consequência, ora pela variação da conjunção, ora pela simples alternância das orações que compõem o período. Essa atividade nos permite constatar a presença do comportamento criativo nas atividades de análise sintática por meio das várias formulações para a mesma relação semântica.

A compreensão das classes gramaticais e as questões morfológicas, (variável, invariável), sob essa visão constituem uma consequência da atividade de linguagem. O aluno não precisa saber o que é um substantivo, um adjetivo para operar textualmente com ele sob várias formas. Os exercícios de transformação desencadeiam a percepção do sujeito para a utilização dos mais variados mecanismos fornecidos pela língua. Precisamos reconhecer, como nos diz Callou (2007), que por trás da aparente unidade linguística que permite que os falantes se comuniquem, existe uma infinidade de possibilidades igualmente válidas, ou seja, uma variação radical de experiência.

Quando falamos de criatividade na gramática, de linguagem e de atividades que despertem esse comportamento criativo estamos falando de atividade epilinguística, assim definida por Franchi:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 1988, p.36)

O ensino da gramática deve ser um contínuo trabalho de construção, reconstrução e transformação de estruturas linguísticas, nos níveis textual e lexical. Daí a importância da utilização de atividades que tornem explícitas as operações inconscientes dos alunos fazendo a necessária ponte entre os níveis da epilinguística e da metalinguagem. Dessa forma, pouco importa decorar as inúmeras classificações da gramática normativa, mas importa “levar os aprendizes a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos” (FRANCHI, 1988, p.20).

Nessa transformação/produção do texto o indivíduo traz para a metalinguagem os recursos de expressão de que faz uso (diferenciações, generalizações), nas palavras do mesmo autor (p.20) “reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo”, desta vez constituindo uma teoria gramatical consciente e própria.

2.5 A linguagem e o ensino de língua materna

Iniciamos a discussão acerca da importância da linguagem no ensino com o auxílio de uma afirmação sobre tal assunto: **Não se trabalha com a linguagem quando se ensina a língua.** Isso porque ainda é utilizada uma prática de perpetuação daquilo que seria a boa língua, uma transmissão de regras gramaticais. Até mesmo a produção textual, que deveria ser o momento da expressão metalinguística consciente, fica condicionada a esses parâmetros. Enquanto adotarmos, como professores, essa postura de repetidores da tradição gramatical e exigirmos dos alunos textos higienizados a ponto de não apresentarem autoria, apenas boas construções gramaticais, o ensino da língua materna não promoverá a apropriação da língua pelo indivíduo.

A importância do trabalho com o texto em sala de aula é muito clara, sendo que o objetivo do ensino é **formar indivíduos capazes de produzir textos coesos e coerentes.** Ocorre que essa formação será bem sucedida quanto mais se manipular a linguagem, quanto mais se trabalhar o nível epilinguístico dos alunos. Esse processo formativo deve ser incrementado gradativamente, de forma que se torne a cada série escolar mais complexo. Entendemos que, justamente pela concepção de linguagem que adotamos, tal complexidade deve acompanhar o desenvolvimento psicossociológico do ser, neste caso, do aluno. Segundo Rezende (2010, p.05) neste contexto “a gramática a ser ensinada será tanto melhor quanto mais ela contribuir para este grande objetivo da produção textual”.

A concepção de linguagem dita interacionista, segundo Onofre (2007), sofre problemas de ordem genérica quanto à natureza do seu trabalho, pois diferentes teorias linguísticas se enquadram em tal abordagem, porém diferem-se na forma como veem a relação sujeito/objeto/mundo. Algumas priorizam um desses termos, outras evidenciam outro. Ocorre que no ensino tal generalidade é explicitada, pois vários conceitos do termo se entrelaçam, ficando sua pertinência dependente dos objetivos traçados para o ensino. Observando as diretrizes curriculares, mencionadas por Onofre (2007, p.74) temos que o objetivo é: “promover o desenvolvimento da capacidade de linguagem/língua do aluno para que este possa atuar nas mais diferentes situações discursivas apresentadas”. Esse objetivo, porém, não pode ser alcançado num ensino preocupado apenas com a transmissão de regras gramaticais. Se o objetivo do ensino é viabilizar a apropriação da linguagem e da língua, isso pressupõe, ainda segundo Onofre (2007), um trabalho contínuo e articulado com produção, leitura e interpretação de textos e gramática.

Ressaltamos novamente que é nesse trabalho intenso com o texto, também com a atividade epilinguística, que o sujeito modula suas representações das mais variadas formas. Rezende (2010) explica que esse processo permite aos seres, bem como às línguas, traçar sua trajetória evolutiva.

As modulações a que nos referimos, que também podemos chamar de atividade de equilíbrio ou regulação, acontecem norteadas pelas experiências, o empírico. Na sala de aula, muitas vezes, esse aspecto é negado em favorecimento dos aspectos formais da produção. Ignorando os processos em construção no interior do indivíduo que, como já dissemos, tem apenas uma aparente estabilidade e aceitando aquilo que está posto na forma da língua como estável tira-se do aprendiz a oportunidade de rever seus conceitos em outro momento, sob outro ponto vista, já que o certo ou o errado já foram marcados em seu texto com um número qualquer de zero a dez. Como as opiniões e formas de expressão não coincidem de indivíduo para indivíduo, incorrem nas dúbias noções de erro incrustadas no ensino e aprendizagem da língua materna. Sobre o erro Rezende questiona:

Se valorizamos os processos construtivos que organizam as experiências singulares e colocamos a atividade do sujeito no centro desse processo, podemos avaliar o resultado e rotular de acerto ou erro? (REZENDE, 2010, p.5)

Utilizando ainda as ideias da autora entendemos que o ser humano nunca está totalmente pronto, polarizado, ou está “entre” uma ou coisa e outra ou está “quase” algo. Assim também são com os enunciados da língua que são parte constituinte da atividade psicológica e social de todo ser humano. Para a autora “trata-se de valorizar o estado de indiferença anterior ao verdadeiro e ao falso, ao positivo e ao negativo” (p.5).

Os processos de estabilização e desestabilização de conceitos e ideias, que podem ser chamados de atividades epilinguísticas, abrem um gigante leque de oportunidades para o ensino. Além de ajudar a detectar os pontos da gramática com quais os alunos têm menos intimidade, o professor tem acesso à atividade criativa e criadora dos alunos, podendo a partir daí organizar suas aulas de modo mais dinâmico e próximo da realidade dos alunos.

É preciso encarar o fato de que muitas vezes quando se fala em variação na sala de aula o que se faz é fatiar o aluno em variáveis (sociais ou cognitivas), como se fosse possível ver o ser humano sob duas óticas diferentes, em dois momentos diferentes. Segundo Rezende (2006) *apud* Silva (2007) dessa forma desaparecem do ensino o todo e a parte, pela falta de uma reflexão sobre a linguagem que realmente sustente a existência de mecanismos de estilo, ou o modo como cada sujeito-aprendiz dá forma à sua experiência.

Compreender o ensino de língua articulado com a linguagem é abrir mão de trabalhar com o aluno ideal, e assumir a função de levar o aluno real a encarar a própria língua como propriedade sua. “O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores – para compreender e formular enunciados do cotidiano” (SILVA, 2007, p. 21). É preciso levá-lo (o aluno) a rever sua relação com a língua que desde muito cedo na escola foi de adversidade, de inimizade, para passar a ser de propriedade, de liberdade.

Trazendo a atividade de linguagem para a sala de aula é possível, a partir do material construído pelas línguas, abrir espaço para diversas formas de expressão linguística. Além de, validando as experiências e as contribuições dos alunos, conduzi-los a uma diferente visão do significado posto em contexto. Dessa forma, podemos falar em trabalho com respeito à variação.

Encontramos suporte para a defesa dessa metodologia nos PCNS:

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições (Brasil, 1999, p.28)

Como resultados o mesmo texto aponta:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. [...] É na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler nas diversas situações de interação (Brasil, 1999, p.33)

Assim estaríamos trabalhando com a linguagem no ensino de língua. Linguagem e língua são parte uma da outra, constituindo-se um todo, não indivisível, mas extremamente imbricado. De acordo com Culioli (1990) a língua e a linguagem, como duas instâncias, precisam estar muito claras, porém apenas temos acesso a segunda pelas marcas que esta deixa na primeira. Essa relação também precisa estar clara ao professor de língua, para que a ponte entre ambas se faça.

Quando falamos de atividade de linguagem referimo-nos também à atividade epilinguística, pois como veremos a seguir, de acordo com a teoria em que se baseia este trabalho, os processos de produção e reconhecimento de textos que compõem a atividade da

linguagem são intrinsecamente ligados aos processos formativos do discurso. Nesse lugar, encontram-se os arranjos léxico-gramaticais organizados a partir de um esforço anterior à verbalização – a atividade epilinguística.

2.6 A atividade epilinguística

Para falarmos de atividade epilinguística precisamos antes observar alguns aspectos referentes à TOPE. Passaremos aqui a esta revisão de conceitos muito brevemente, sendo que na seção 4 dessa dissertação voltaremos a tratar dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria.

Culioli (1990) postula a necessária articulação entre língua e linguagem. Essa última seria a capacidade humana de representar, referenciar e regular a si mesmo, enquanto ser humano capaz de comunicar-se. A atividade de representação mental suscita a capacidade de criar noções, na referenciação põem-se em jogo os conhecimentos e as experiências dos indivíduos, já a regulação permite o ajustamento dos sujeitos envolvidos no processo enunciativo, na codificação e decodificação dos enunciados. Assim, toda produção de texto, oral ou escrita, na escola ou na vida cotidiana, constitui-se uma prática de linguagem que se manifesta na língua.

O enunciado, sob a ótica da TOPE, é constituído por constructos léxico-gramaticais numa relação dialógica do sujeito enunciador, que por meio de modulações ajusta-se consigo próprio e com o outro para a construção do sentido. Para Culioli a atividade da linguagem, seus ajustamentos e modulações são dinâmicos e simultâneos. O sujeito é ao mesmo tempo emissor e receptor do seu discurso. Lembrando que a fala, nessa visão nada mais é do que um aperfeiçoamento dessa faculdade biológica que é a linguagem.

O termo epilinguística foi introduzido pelo linguista já mencionado, nos livros em que defende sua teoria das operações enunciativas e predicativas. Nas palavras do autor⁶ “a linguagem é uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística (definida como: atividade metalinguística não consciente.)”⁷ (CULIOLI, 1999b, p. 19).

Dessa forma, a atividade epilinguística é a própria atividade de linguagem. E essa apenas pode ser estudada a partir das relações léxico-gramaticais da língua.

⁶ Esclarecemos que as obras do teórico Antoine Culioli não foram oficialmente traduzidas para o português, de modo que todas as citações (diretas e indiretas) feitas neste texto constituem traduções nossas.

⁷ Versão original: *Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme < activité metalinguistique non consciente >.* (CULIOLI, 1999b, p.19).

Toda a proposta de trabalho desse teórico pauta-se pela articulação entre linguagem e línguas naturais, o que delimitaria os caminhos da linguística como ciência que estuda a linguagem por meio das línguas. Relembramos que o linguista francês define linguagem como um extensivo trabalho de representação, referenciação, regulação.

Quanto à atividade de regulação, parafraseando Rezende (2009), falamos muito mais para nos equilibrar do que para nos comunicar. Esse processo de regulação/equilíbrio não ocorre em uma via de mão única, independente da existência física do outro. Isso porque sendo um processo dialógico podemos inferir que sempre há o outro, mesmo que seja um outro-eu, como veremos abaixo. Com esse outro-eu, o diálogo se instaura intrassujeito, quer dizer que o ser humano tem a capacidade de avaliar mentalmente a pertinência daquilo que vai dizer, bem como selecionar a melhor maneira de dizer dentre as diversas opções que o sistema da língua disponibiliza.

Encontramos nesta atividade a presença do outro-outro (ser físico), ou na sua falta, o outro-eu (mental, intrassujeito) que estabelece um diálogo interno consigo próprio.

Daí decorre a relevância da atividade epilinguística, definida como atividade metalinguística pré-consciente ou não consciente. Epi- é o que se superpõe (explicando) ou se antepõe (sustentando) ao linguístico (expressão oral ou escrita) explicando a língua ou permitindo atribuir significados às expressões linguísticas. (REZENDE, 2009, p.15).

A questão da regulação⁸ não desvincula os aspectos psicológicos e sociológicos do ser, desse modo estabelece o diálogo acima mencionado: outro-outro e eu-outro. Daí conceber o indivíduo psicossociologicamente. Legitimar essa atividade traz como consequência, de acordo com Rezende (2008), admitir que o sujeito é estrangeiro para si mesmo e que as diferenças interlínguas e intralínguas nada mais são do que um agravamento dessa situação dialógica constitutiva do ser humano.

A equilíbrio exige um esforço que aciona mecanismos de reconhecimento de *formas* (textos orais/escritos). Segundo Culioli, (1990) “Nós apenas podemos compreender essa atividade, a fim de estudar o funcionamento por meio de configurações específicas, de arranjos em um determinado idioma”⁹ (CULIOLI, 1990, p. 14).

Ao falarmos de “forma” devemos tomar certo cuidado, pois a teoria de Culioli rejeita qualquer tipo de rótulo, etiqueta. Nesse contexto “forma” abarca todo o tipo de produção textual (oral e escrita), seja do aluno ou não. É de suma importância que tal entendimento seja

⁸ Os termos regulação e equilíbrio, apesar de não idênticos referem-se ao mesmo processo de ajustamento.

⁹ Versão original: “cette activité nous ne pouvons l’appréhender, afin d’en étudier le fonctionnement, qu’à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée” (Culioli, 1990, p. 14)

colocado, pois estamos num quadro teórico que não aceita rótulos ou categorizações fixas para as palavras, isso nos colocaria numa abordagem tradicional, unilateral.

A questão do mesmo (identidade) e do diferente (alteridade) está na base da reflexão de Culioli, trazendo para a reflexão linguística a questão da variação radical de experiências como consequência desse trabalho integrado e dialógico. Assim, é interessante destruir todo o contorno (língua, sistema, estrutura). Esse contorno se refaria no condicionamento espaço-temporal das representações de uma dada língua.

Concebendo o sujeito como essencialmente dialógico percebemos que o mesmo encontra-se numa constante situação de ajustamento. Sobre isso Rezende (2009, p.21) explica que

a atividade epilinguística, sustentando a variação radical de experiência e de expressão, nos remete a uma cisão original que é o céu e o inferno. Céu porque é o trabalho, o investimento que nos garante a liberdade; inferno, porque o trabalho de tradução (ou equilibração) é sem trégua.

A autora compara o trabalho de equilibração com a tradução, pois considera que a cada esforço em direção ao entendimento alguma transformação é realizada nos enunciados, colocando-os num processo de paráfrase, semelhante ao processo de tradução. Porém nunca é dita ou entendida a mesma coisa por um sujeito ou por outro. Isso ocorre justamente por conta da variação experiencial dos sujeitos. Nessa troca de expressões linguísticas entre os indivíduos o que interessa não é o valor final atribuído à noção em questão, mas o caminho percorrido no sujeito para a construção de tal valor final – a montagem e desmontagem dos conceitos por meio da experiência dos sujeitos (empírico).

Os arranjos léxico-gramaticais são os produtos dessa atividade de equilibração. Conforme Bertolo (2009) esses arranjos somente são elaborados num trabalho de “procura”, baseado nos recursos linguísticos e extralinguísticos (mundo físico, cultural e mental) de que dispõem o indivíduo para a geração dos significados com os quais está em contato. O termo “procura” refere-se ao exercício de reflexão não-consciente e às operações de linguagem que suportarão os significados postos na produção do discurso.

De acordo com Franchi (2006) é o próprio indivíduo que constrói e que compõe as formas, e faz isso da maneira que achar melhor. O autor explica que dentre todos os recursos expressivos que a língua fornece o indivíduo opta por um ou por outro seguindo aspectos de relevância estabelecidos por ele mesmo na medida em que entende, ou não, as condições de produção do seu próprio discurso.

Assim, considerando as inúmeras possibilidades de realização de textos¹⁰, o indivíduo busca a representação do seu mundo físico-cultural. Logo, toda a atividade representativa é dotada de criatividade. Tal representação ocorre na relação entre o linguístico e o extralinguístico, nesse momento a relação dialógica da linguagem dos sujeitos é instaurada entre os locutores. Essa relação estabelecida chama pelo trabalho de regulação para ambos os interlocutores.

Culioli (1990) postula que a origem da enunciação está na apreensão pelo sujeito das operações de linguagem, lugar em que se instauram as relações linguístico-cognitivas, e na materialização dessas operações por meio do processo de referenciação, temos aí o lugar das invariantes linguísticas. Onofre (2009) explica que a invariância permite o intercâmbio entre as variantes linguísticas. Com essa relação percebemos a importância das atividades epilinguísticas que são

desenvolvidas pelos sujeitos no momento de busca em seu repertório linguístico-cognitivo de uma melhor possível organização linguística no processo de produção e interpretação de texto. Esse processo não tem um ponto de chegada ideal, está em constante produção. (ONOFRE, 2009, p.88)

A atividade epilinguística se relaciona intrinsecamente com as atividades linguísticas e metalinguísticas, caracterizando-se como anterior a elas. Porém essas três diferem-se no papel que ocupam e desempenham na atividade da linguagem.

Didaticamente concebemos que as atividades linguísticas referem-se diretamente ao trabalho de leitura e escrita, já as metalinguísticas preveem a capacidade de reflexão sobre os fatos da língua. Na teoria culioliana, conforme a autora acima citada, essas três atividades envolvem o trabalho de referenciação linguística, que se materializa a partir de glosas e famílias parafrásticas. Assim temos as atividades epilinguísticas, que são primeiras, e as linguísticas que operam com as glosas como operações não conscientes. Já as metalinguísticas manipulam famílias parafrásticas, pois essas são consideradas operações controladas. A reflexão sobre a movimentação relacional dessas três atividades procura explicitar os processos subjacentes à produção linguística, escrita ou falada.

As glosas epilinguísticas formam uma boa parte do nosso discurso cotidiano e têm um papel importante no discurso explicativo de um informante que queira compreender o significado de uma frase em uma língua estrangeira ou o significado de um enunciado mal interpretado. Mas, quase sempre negligenciamos essas glosas epilinguísticas enquanto elas são uma valiosa fonte de informações linguísticas e, à sua maneira constituem um sistema de

¹⁰ Ao mencionarmos a palavra “texto” referimo-nos às várias possibilidades de realização dos mesmos nas modalidades oral e escrita.

representação interno à língua, ou seja, uma metalinguagem não totalmente controlável. (CULIOLI, 1999b, p.74)¹¹

Segundo Conceição (2009), a atividade epilinguística é um trabalho de construção reflexiva sobre um texto que faz a conexão entre o conhecimento linguístico e o metalinguístico dos sujeitos. Tal atividade tem suas bases no trabalho de reflexão e de transformação, ou seja, trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de suas representações, algo que deixe transparecer, no processo de reescrita, a variedade das formas de expressão. Essa variedade é radical, porém extremamente sutil. Conforme disserta Rezende (2000) a variedade de expressão linguística trabalha com formas construídas psicologicamente, ou seja, é o resultado de um processo de interação verbal específico. Isso proporciona a reflexão e a tomada de consciência diante das formas da língua.

2.6.1 O trabalho com a atividade epilinguística no ensino de língua portuguesa

A teoria proposta por Culioli não se debruça sobre a questão do ensino de línguas, embora seja uma teoria profícua para esse estudo. Desse modo, vários estudiosos, aqui no Brasil, que seguem seus estudos fizeram, e fazem, a articulação entre a TOPE e o ensino de língua.

Na prática do ensino de línguas, encontramos muito frequentemente atividades que priorizam as análises tidas como linguísticas e metalinguísticas. Cumpre-nos ressaltar que nessa última modalidade nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dão a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma nenhuma reflexão do professor é completa, deixando lacunas nos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares.

Possenti (2007 p, 92) quando nos diz que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” já adentra os domínios da epilinguística, pois visa a levar o aluno a manipular o texto de diversas maneiras e de forma consciente, já no nível da metalinguagem. Tais atividades não têm a necessidade de serem técnicas, mas significativas,

¹¹ Texto original: (...) *les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicative d'un informateur qui veut faire saisir le sens d'une phrase dans une langue étrangère ou la signification d'un énoncé mal interprété. Mais, on néglige presque toujours ces gloses épilinguistiques alors qu'elles sont une précieuse source de renseignements linguistiques et, à leur manière, constituent un système de représentation interne à la langue, c'est-à-dire une metalangue non totalement contrôlable.* (Culioli, 1999b, p. 74)

de modo que a cada mudança do texto o aprendiz identifique os processos formadores do significado em questão.

Devemos entender que toda a tentativa dos alunos, por mais distante que esteja do esperado, é válida e correta, porém ao professor cabe a sensibilidade de criar situações que façam os aprendizes perceberem uma melhor, ou mais adequada forma de dizer. Às atividades epilinguísticas não interessam todos os contornos e polarizações do ensino tradicional, mas interessam os caminhos percorridos entre o que havia sido rotulado de incorreto e que se firmou, pelo menos naquele momento, como correto ou mais adequado.

O ensino de línguas pauta-se sobre os dois tipos de atividades mencionados no início deste texto, além das atividades epilinguísticas. É imprescindível a distinção entre elas. Segundo Franchi (1988), as atividades linguísticas constituem-se do exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Nesse contexto, as atividades linguísticas ocorrem em toda e qualquer interação do falante ou do aluno. Assim, essas atividades são reproduzidas na escola.

As atividades epilinguísticas operam diretamente sobre a linguagem, por meio das escolhas do falante dentre as formas linguísticas fornecidas pela língua – a atividade de parafraseagem, além das comparações e experimentações que de inconscientes tornam-se conscientes no momento em que se realizam no discurso. São essas atividades, que quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística. Essas últimas, agora, conscientes e analisadas criticamente. O nível epilinguístico é alcançado apenas por meio do metalinguístico, cabendo ao professor ser/estar sensível às minúcias presentes nos enunciados dos alunos para, a partir delas, conduzir o conhecimento linguístico dos discentes. Cabe ao professor ainda aceitar as variadas formas elaboradas pelos alunos e estar atento para perceber os momentos em que essa atividade está se manifestando para então trazer a reflexão do aluno para o nível da metalinguagem.

Tendo em vista os objetivos expressos nos PCNS (1999) de promover os estudantes na conquista da competência comunicativa, e consequentemente, discursiva, linguística, pragmática, textual, intertextual, a prática tradicional tem se mostrado pouco produtiva. Para não chegarmos ao extremo de dizer que tem fracassado. O ensino tradicional exige do aluno a conquista de um conhecimento metalinguístico que nem sempre ele atinge ou está disposto a atingir. Isso porque os aprendizes não estão interessados em estudar regras que apenas transmitem a ideia de que eles não sabem a língua que falam.

Para mudar essa situação, Conceição (2009) diz ser necessário dispor de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, dos textos, sobre a base em que se constrói a

significação. A autora também coloca a criatividade como parte integrante da faculdade da linguagem. Observando essa criatividade surge o interesse de explicitar como se cristaliza a significação de que lançam mão os alunos produtores de textos. Com essa visão de linguagem, concebemos que todo enunciado, falado ou escrito é criativo, visto que é uma atividade de representação linguística, e como consequência disso não há como um falante não saber sua língua materna. A citação abaixo embasa nossas considerações sobre a criatividade.

(...) 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. (FRANCHI, 1988, p.13)

A atividade epilinguística constitui-se num processo mental invisível, ou seja, não é possível a acessarmos facilmente, apenas na sua materialização por meio dos enunciados orais ou escritos da língua.

Segundo Franchi (1988), no trabalho com atividades epilinguísticas, as classificações de palavras, morfológica ou sintaticamente, são dispensáveis, assim o termo “gramática” remetendo a sistema e a ideia de uma metalinguagem representativa da nomenclatura gramatical não têm espaço. Conhecer o sistema, sua nomenclatura e organização é função do professor que deve ser capaz de fazer a ponte entre o material linguístico trazido pelos alunos e a norma, fazendo multiplicar as formas de expressão às quais os alunos têm conhecimento. Segundo o autor citado acima, nem sempre “se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso fora da escola” (p.37). Acreditamos que com a sistematização o aprendiz será capaz de incorporar novas formas linguísticas em seu repertório.

Geraldi (2002, p.64) defende que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...) aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. O autor ainda alerta para o fato de que as atividades epilinguísticas são de extrema importância por tratar das aplicações que os falantes fazem das formas linguísticas, constituindo assim sua própria gramática, e não de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros.

Assim, as atividades epilinguísticas permitem uma potencialização no domínio da língua tanto pessoal quanto socialmente, já que fazemos amplo uso dela nas interações verbais

a que estamos expostos. Ainda podem ser conscientes ou inconscientes, em diferentes graus, variando de acordo com a finalidade a que são utilizadas.

Considerando o exposto até aqui, compreendemos que somente é possível acessarmos essa atividade por meio da, já mencionada, materialidade linguística, ou seja, do texto oral ou escrito. Segundo Conceição (2009), um texto, assim como sua produção, resulta da união entre a “aparência” linguística e a “imanência” do conteúdo. Tal conteúdo emerge das experiências dos sujeitos, suas ideologias, sua história, colocando no plano da expressão linguística o eu e o outro.

A teoria culioliana apresenta uma proposta que traz para o ensino uma oportunidade da elaboração de um projeto pedagógico significativo e relevante de aprendizagem da língua materna. Um ensino/aprendizado que se faça presente na vida dos alunos, não apenas na sala de aula, durante a aula de gramática.

Atividades de reconstrução e transformação textual evidenciam os processos formativos presentes na base da produção linguística do indivíduo. A abordagem epilinguística propõe uma reflexão sobre o texto, trazendo as minúcias da atividade de representação mental para o nível da metalinguagem. A ligação entre esses dois níveis promove, de acordo com Conceição (2009), o entendimento entre a capacidade do aluno de produzir textos e a de descrever os fatos linguísticos levados em conta em sua produção.

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. (TRAVAGLIA, 2006, p.34)

Travaglia (2006), citando Geraldi, (1993; p.24-25) exemplifica algumas situações em que é possível identificar tais atividades, são elas: hesitações, correções (auto ou heteroiniciadas), pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. Demonstramos abaixo alguns exemplos expostos pelo autor acima citado:

- a) *Achei o vestido de Maria lindo. Lindo não, maravilhoso.*
- b) *Vamos fechar esta questão, pois o horário da reunião já acabou.*
- c) *Agora quem vai dar sua opinião é o João.*
- d) *Não creio que a palavra mansão dê uma boa ideia sobre como é a casa de Pedro, creio que palácio seria melhor, daria uma ideia mais exata da realidade.*
- e) *Não creio que ele seja um... um... um...mentiroso.*
- f) *Então ele trouxe o touro/cavalo para o rodeio.*
- g) *Me desculpe, mas você não pode usar esta linguagem dentro de uma igreja.*

Ressaltamos, porém, que o conceito de atividade epilinguística que adotamos é mais complexo e amplo que o exposto pelo autor acima. Concebemos atividade epilinguística como a própria atividade da linguagem, manifestada nas marcas da língua, e operada exclusivamente pelo indivíduo, que é criativo e complexo.

A ideia de privilegiar o trabalho com o texto não incorre numa rejeição, ou inferiorização da gramática no ensino, trata-se justamente de um esforço por otimizar o ensino e a aprendizagem da língua.

Como consequência do ensino por meio das atividades epilinguísticas, chegamos a uma teoria gramatical consciente e operada exclusivamente pelos seus falantes, a atividade metalinguística. Isso proporciona, segundo Franchi (1988), um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Podemos acrescentar ainda a habilidade de levantar hipóteses sobre a natureza da linguagem, do seu próprio discurso e das categorizações sintáticas.

Esse mesmo autor esclarece que não é possível saber quando, em que ano escolar os alunos terão essa consciência acerca da linguagem, mas o autor nos dá o como fazer. Trata-se do resultado de uma intensa manipulação dos fatos da língua, com vistas a sistematizar um “saber linguístico” do qual o indivíduo (aluno) se aprimorou e se tornou consciente. O foco dessa prática é sempre a questão da significação, não apenas numa representação do mundo, mas também numa ação pela linguagem, por meio e sobre os interlocutores, relacionando diretamente o modo e o estilo com que a usamos seus múltiplos recursos de expressão.

Tendo em vista que o objetivo do ensino de língua é levar o aluno a trabalhar com qualidade no nível da metalinguagem, as atividades epilinguísticas garantem exatamente a base de sustentação para a realização de tal trabalho, pois tornam conscientes os elementos em uso, no seu aspecto funcional.

As atividades metalinguísticas têm como objetivo fazer o indivíduo apropriar-se da língua, isso quer dizer, das suas possibilidades de descrição, categorias e regras. Isso, porém, só acontecerá quando todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem assumirem a difícil tarefa de abandonar a metodologia do classificar, do decorar, do rotular e lançarem-se na incessante reflexão dos processos formadores da significação. Sobre esses processos Rezende aponta

que dão/deem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambiguação ou a atividade epilinguística. (REZENDE, 2008, p.99).

3 ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS SOBRE A MARCA *MAS*

Na seção anterior abordamos temas que tratam do ensino de língua materna de modo geral, do conceito e das implicações das atividades epilíngüísticas em sala de aula, para, a partir desse momento, delimitarmos nosso campo de análise. Trata-se do estudo da marca *mas*.

Trabalhando com essa marca, buscamos explicitar nessa seção, como ela é vista em diferentes quadros teóricos, para mais adiante apresentar uma proposta de ensino por meio das atividades epilíngüísticas.

Contemplando nosso interesse pelas construções articuladas por meio da marca *mas*, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica na qual elencamos o posicionamento de gramáticos e pesquisadores de diferentes linhas da lingüística, como o funcionalismo. Iniciamos pelas considerações da gramática normativa, refletindo as implicações de tais ideias no ensino, bem como na própria gramática da língua.

Mesmo admitindo as várias possibilidades de ocorrência da marca *mas*, as abordagens funcionalista e descritiva, acabam por restringir seu uso por considerar o enunciado pronto, já estabelecido na situação de enunciação. Dessa forma a variação radical presente nas línguas, apontada por Culioli, é restringida, logo, deixa de ser variação e de ser radical. Trata-se de considerarmos a linguagem como indeterminada, passível das mais diversas variações de acordo com o sujeito que a opera, e com todas as interferências às quais tal sujeito pode estar exposto.

Assim, na seção que segue buscamos, em diferentes quadros teóricos, levantar a natureza das operações mais comumente desencadeadas pela marca *mas*, para a partir delas melhor visualizarmos os processos que surgiram na análise dos enunciados de acordo com a TOPE. Além de, no que tange a gramática normativa, compreender o motivo de muitas vezes ser difícil para os aprendizes lidar com a tradição gramatical.

Almejamos verificar quais são os conceitos e os processos considerados pelas abordagens elencadas acerca da conjunção *mas* e das construções adversativas.

Esperamos, por meio desse compilamento, deixar claro que o texto utilizado nas gramáticas normativas não dá conta da variedade de processos expressos pelo marcador *mas*, tornando-se (as gramáticas) para o ensino, além de um guia limitado, uma base metodológica que não promove o desenvolvimento lingüístico dos alunos, nem desperta suas consciências metalingüísticas.

Primeiramente, tratamos da abordagem normativa, ou tradicional. Dizemos tradicional por entender que essa visão da gramática é tida como um guia, um manual para os falantes, e que pouco tem inovado nas suas considerações. Comporão a base de dados nessa abordagem obras de gramáticos conhecidos como Cegalla, Bechara, Cunha e Cintra dentre outros. Em seguida apresentamos os estudos de autores como: Maria Helena de Moura Neves, Ataliba de Castilho, Antônio Súaes Abreu e Mário Perini. Esses estudiosos refletem o uso corrente dos mecanismos da língua, diferenciando-se assim dos processos tradicionais.

Como nosso objeto de interesse, nesta seção, corresponde aos estudos que relacionam ideias de valor adversativo, e, portanto períodos compostos por coordenação, o período composto por subordinação não será aqui esmiuçado por não corresponder à delimitação da pesquisa, porém, fazendo-se necessário para melhor compreensão do primeiro processo, trataremos simplificadamente tais construções. Com o interesse pelos enunciados que relacionam ideias adversas, especialmente utilizando o conectivo *mas*, trataremos também os processos formativos e os aspectos semânticos dessa conjunção, assim, limitamo-nos a refletir sobre as orações coordenadas adversativas.

3.1 Visão tradicional: a gramática normativa

As gramáticas tradicionais tratam a questão da articulação de ideias em estruturas frasais e dos marcadores responsáveis por ela, em partes distintas do livro de gramática. No campo destinado à morfologia encontra-se o estudo estático das conjunções, relegando às mesmas um estudo de classe, ou categoria de palavras. Quanto às orações, estas aparecem relacionadas aos conteúdos que tratam da sintaxe da língua.

As orações coordenadas, sindéticas ou assindéticas, são consideradas independentes sintaticamente, quer dizer, nenhuma delas necessita de complementação nas suas funções sintáticas. É importante salientar que ser independente sintaticamente não significa que a oração coordenada tem, semanticamente, uma função acessória.

Dentre as classificações das orações coordenadas sindéticas encontram-se as chamadas **adversativas**. Essas têm, por definição, a função de relacionar ideias de sentido oposto. Basicamente essas são as informações que compõem a norma gramatical para tal tema.

Iniciamos pelas considerações de **Cunha e Cintra** (1985) sobre as conjunções coordenativas. Os autores definem as conjunções como “vocábulos gramaticais” (p. 565) e que servem para relacionar “duas” orações ou “dois” termos semelhantes. Destacamos os termos “duas” e “dois” para chamar a atenção ao fato de que nem todas as conjunções

relacionam apenas dois elementos. É o caso das orações coordenadas relacionadas por *e* e *ou* podem relacionar mais de dois elementos.

Nessa obra os conectores coordenativos são divididos em: aditivos, relacionados por *e*, *nem*; adversativos, relacionados por *mas*, *porém*, *todavia*, *contudo*, *no entanto*, *entretanto*; alternativos, relacionados por *ou*, *ora*, *quer*, *seja*, *nem*; conclusivos, expressos por *logo*, *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *por isso*, *assim*; por fim, explicativos, tendo como representantes *que*, *porque*, *pois*, *porquanto*” (p.566-567). Essa divisão veicula as conjunções às orações que as têm na sua posição inicial, limitando, dessa forma, as ocorrências das orações coordenadas a uma quantidade específica de conectores.

Como explicação sobre o estatuto das conjunções adversativas encontramos apenas que elas acrescentam uma ideia de contraste. É interessante ponderarmos a colocação dos autores sobre a posição das conjunções adversativas. Dentre as mencionadas acima apenas o *mas* apresenta obrigatoriedade de posição no enunciado, que seria no início da oração coordenada, as demais podem vir em qualquer lugar do enunciado.

a) A igreja também era velha, **mas** não tinha o mesmo prestígio.¹²

b) A igreja também era velha, não tinha, **porém**, o mesmo prestígio.

c) A igreja também era velha, não tinha o mesmo prestígio, porém.

Sob o título de “Valores particulares” (p.568) os autores mencionam a conjunção *e* com valor adversativo, além de *mas* expressando:

a) *restrição*: – Vai, se queres, disse-me este, **mas** temporariamente.¹³

b) *retificação*: Tenho, filho, não de hoje, **mas** de há muito tempo.

c) *atenuação ou compensação*: Uma luz bruxuleante **mas** teimosa continuava a brilhar em seus olhos.

d) *adição*: Anoitece, **mas** a vida não cessa.

e) *mudando a sequência do discurso*, ou *retomando algum ponto passado*, nesse caso em posição inicial: **Mas** continua. Não te esqueças do que estavas a contar.

Sobre esses “valores particulares” salientamos que não encontramos menção em nenhuma outra obra de cunho tradicional, mas encontramos na abordagem funcional. Ao mesmo tempo chamamos a atenção para a apresentação desses processos: não houve explicação ou reflexão sobre cada um deles, apenas o título e dois exemplos. Ou seja, apesar

¹² (C. Drummond de Andrade, CA, 200). Esse exemplo é citado pelos autores apenas com o conectivo **porém**, sendo nossa a construção com **mas**.

¹³ Todos os exemplos foram retirados da obra de Cunha e Cintra (1985).

de adentrar num nível mais amplo de reflexão, o do discurso, os autores perderam a oportunidade de realmente fazer isso, ficando na simples menção e exemplificação.

As orações coordenadas aparecem, como é costume, logo após uma explicação sobre a definição, divisão e a organização do período composto, já explicitando a coordenação e a subordinação. Assim, Cunha e Cintra (1985) partem para a divisão das orações coordenadas em assindéticas (sem conjunção) e sindéticas (com conjunção). Na classificação das orações coordenadas sindéticas, os autores apontam as conjunções coordenativas como responsáveis pela classificação, dizendo: “Coordenada sindética aditiva, se a conjunção é aditiva” (p.581). Isso ocorre com todas as subdivisões, não dando muito espaço para reflexões ou questionamentos. Essa conduta, porém, não é isolada como veremos nas demais obras arroladas nesta revisão bibliográfica.

Said Ali (2001, p. 165) define conjunção como “palavra invariável que serve para ligar as orações”. O autor comenta a questão do “ser invariável” das conjunções, que por constituir-se num elemento de ligação não teria por que, e nem com quem concordar/variá-las. O autor ainda questiona a validade da função desses termos (ligar, conectar orações), pois há as orações assindéticas que em nada perdem o sentido da relação que estabelecem. Assim, conclui que as conjunções desempenham um papel acessório para a oração que iniciam.

Mesmo apontando a função acessória da conjunção o gramático defende a importância da sua utilização pelo fato de estabelecer a sequência das orações, além de uma ordem lógica entre a sequente e a inicial. Nas palavras do autor: “É, pois uma partícula que exerce sua influência (...) sobre uma oração em conjunto” (p. 166).

Tal conclusão não pode ser considerada numa concepção dinâmica de gramática. Na TOPE todos os elementos da língua têm função central sejam termos ditos gramaticais, sejam os ditos lexicais. Cada termo desencadeia operações de linguagem e promove a variação na língua.

O enunciado adversativo: *Ele estava atribulado, mas não estava cansado*; se grafado sem a conjunção (*Ele estava atribulado, não estava cansado*) traz consequências semânticas importantes. Uma delas diz respeito à simultaneidade das duas ideias relacionadas pela conjunção. Sem o termo conector as duas ações se encontram em relação de igualdade, não sendo expressa a surpresa em relação ao fato de ele não estar cansado, mesmo estando atribulado.

Sobre as conjunções coordenativas especificamente o gramático defende que estas “estabelecem paralelismo sintático entre duas orações”. Já as subordinativas integram ou modificam a outra oração. Uma observação importante feita pelo autor, e que reflete no

processo de ensino das classificações das orações compostas, diz respeito à falta de clareza entre o que seria uma conjunção coordenativa e uma subordinativa adverbial causal. Nessa categoria insere-se o *porque* e o *que* (conjunção integrante) que podem relacionar tanto orações coordenadas quanto subordinadas.

Ali (2001) elenca como conjunções adversativas *mas*, *contudo*, *todavia* e *entretanto*. Esclarece ainda que o *mas* tem um comportamento diferente das demais conjunções que podem servir de relativo enfático. *Mas* apenas pode ser acompanhado de outra conjunção nessa função. Demonstrando, assim um comportamento de advérbio. Dessa forma é relegado ao conector *mas* o estatuto de conjunção prototípica.

O mesmo autor trata dos processos de coordenação e subordinação sob a nomenclatura de parataxe e hipotaxe respectivamente, chamadas, também, de proposições secundárias. O processo de parataxe ocorre

quando a uma proposição inicial se acrescenta uma proposição copulativa, adversativa ou disjuntiva, que se reconhecem ou pela presença de partícula característica ou pelo sentido (construção assindética) (ALI, 2001, p. 202)

Observando essas considerações podemos perceber que Said Ali reconhece a falta de precisão nos limites das construções coordenadas e subordinadas, apesar de autor de uma obra que busca critérios de classificações para as várias classes gramaticais.

Passamos agora à “Novíssima Gramática da Língua Portuguesa” do gramático **Domingos Paschoal Cegalla** (2005). O autor não traz inovações na sua reflexão sobre as conjunções se comparado aos teóricos já apresentados. Trata dos conectores na parte destinada à morfologia e a define como “palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração” (p.289). O autor classifica as conjunções em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, não mencionando sua origem ou natureza, apenas uma muito breve explicação do sentido que carregam. Por exemplo: “aditivas: Dão ideia de adição, acrescentamento (...); adversativas: exprimem oposição, contraste, ressalva, compensação (...)” (p.290).

Mesmo mencionando na definição que as conjunções podem ligar também palavras, nenhum exemplo ou explicação aparece no texto sobre esse fato. Essa postura reforça o caráter doutrinário e incoerente dessa concepção gramatical. Pois sendo doutrina dispensa maiores explicações e por isso mesmo incorre em incoerências,

Como conjunções adversativas são citadas: *mas*, *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*, *senão*, *ao passo que*, *antes* (= *pelo contrário*), *no entanto*, *não obstante*, *apesar disso*, *em todo caso*. (p. 290).

Sobre o período composto, agora na parte chamada à sintaxe, o autor introduz a divisão em: composto por coordenação e composto por subordinação. O período composto por coordenação, nas palavras do autor, “é constituído de orações independentes. Estas ou vêm ligadas pelas conjunções coordenativas ou estão simplesmente justapostas”. O tipo de oração relacionada por esse processo (justaposição) é chamada, como nas demais obras já listadas, de oração *assindética*. Já aquelas conectadas por conjunção são chamadas *sindéticas*. Estas últimas também são classificadas de acordo com a conjunção empregada, assim temos, no nosso caso, “oração coordenada sindética adversativa” que seria introduzida pelas conjunções adversativas já citadas.

Segundo Cegalla (2005), a oração introduzida pela conjunção pertence ao segmento coordenado, porém quando há outra oração que dependa dessa primeira coordenada a mesma passa a ser principal. O autor exemplifica com a seguinte oração: *Eu não disse nada, **mas achei** que tinham razão*. Neste período a oração *mas achei* é coordenada sindética adversativa em relação à oração *eu não disse nada* e principal em relação à *que tinham razão*.

Faraco, Moura e Maruxo (2007) trabalham as conjunções na parte intitulada “Morfologia”, como os demais autores arrolados neste texto, eles também as conceituam como elemento de ligação. Subdividem as mesmas em coordenativas e subordinativas, convergindo, também neste ponto, com os gramáticos já apresentados.

Diferentemente do que fizeram Ali (2001) e Bechara (2010), e em concordância com Cegalla (2005) Faraco *et al.* (2007) classificam as conjunções coordenativas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Adotando os advérbios *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante* como conjunções, acrescentando dessa maneira duas outras categorias às classificações.

Quanto às conjunções adversativas os autores explicam que estas “estabelecem uma relação de oposição entre dois termos ou duas orações” (p.372). Numa observação apresentam outras possibilidades semânticas e, portanto, funcionais da conjunção e inicialmente classificada como aditiva. Trata-se do fato dessa poder adquirir os valores adversativo, conclusivo e final.

Na parte de sua gramática que trata da análise sintática do período composto esses autores compartilham a ideia de independência sintática entre as orações que compõem o período, chamado “período composto por coordenação”. Na sequência passam às classificações das orações coordenadas, descrevendo primeiramente as *assindéticas*, em seguidas às *sindéticas* e todas as suas subdivisões: aditivas, adversativas, alternativas,

conclusivas e explicativas. Sobre as adversativas declaram que “estabelecem uma relação de adversidade, de oposição, de contraste”.

Podemos facilmente perceber a grande preocupação apenas com a descrição das classificações das conjunções e das orações. Esse fato pode ser pensado pela preocupação em apresentar uma ferramenta didática, possibilitando ao professor fazer uso de tal material em sala de aula. Ocorre que algumas imprecisões podem emergir desse tipo de posicionamento. Podemos citar a descrição das orações assindéticas, essas são definidas simplesmente pela posição, “colocadas uma ao lado da outra” e pela ausência da conjunção. Assim como fez Ali (2001) é possível questionar o efeito dessa afirmação: As orações assindéticas não estabelecem nenhum processo de sentido em relação à principal? Tal questionamento decorre basicamente da conceituação dispensada às orações sindéticas por muitos gramáticos: *Oração coordenada adversativa se a conjunção for adversativa*, dessa forma é possível inferir que se não há conjunção não pode haver relação de sentido entre duas orações, ou que não pode haver as relações para as quais se tem uma classificação de conjunção..

Os autores apresentam o mesmo exemplo para as orações assindéticas e as sindéticas: *O robzinho dança, luta → O robzinho dança e luta.*

Passamos agora à “Gramática: Teoria e exercícios” de **Paschoalin e Spadoto** (2008). Não encontramos neste volume informações que o destacasse dos demais já vistos aqui.

O estudo das conjunções é dado na parte da morfologia. Essas são definidas como “ligadores” de orações e termos semelhantes da oração. Ainda na parte morfológica as autoras explicam que coordenativas são as conjunções que ligam “termos semelhantes da mesma oração” e “orações independentes ou coordenadas”. A subdivisão das conjunções coordenativas segue o exposto por Cegalla (2005) e Faraco *et al* (2007): aditivas; adversativas; alternativas; explicativas e conclusivas. Essas são, todas, introduzidas pela mesma expressão – “sentido de ...” – seguidas de uma lista de conjunções de cada tipo. Tal repetição apenas reforça o caráter estático e normativo da gramática tradicional, bem como a pouca dinamicidade de um ensino baseado nestes parâmetros.

As obras desses três autores (Cegalla (2005); Faraco *et al.* (2007) e Paschoalin & Spadoto (2008)) compõem, dentre os gramáticos elencados, os que apresentam descrições mais didáticas, deixando clara a intenção de que tais materiais podem servir como ferramentas de ensino.

Na parte destinada ao estudo do período composto encontramos as orações coordenadas. É interessante a frase que introduz o capítulo: “O período composto é classificado de acordo com os tipos de orações que o formam. O *período composto por*

coordenação, portanto, é formado por orações coordenadas.”. Não podemos deixar de notar a falta de reflexão e, até mesmo, a pressuposição da pouca capacidade de inferência do leitor. Embora isso também aconteça com as definições, por exemplo, de Cunha e Cintra (1985), em que diziam que a oração seria aditiva, se a conjunção fosse aditiva. Essa postura simplista diante dos processos da língua cria imprecisões, conforme já declaramos.

Na sequência da divisão das orações em assindéticas e sindéticas encontramos a classificação dessas últimas de acordo com as conjunções que as introduzem. Sobre as adversativas as autoras utilizam os termos “adversidade, contraste, oposição”, como exemplos apresentam: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, não obstante etc.*

Ao final do capítulo as autoras colocam algumas observações que alertam para o fato de que nem sempre ocorre a correspondência entre a classificação das conjunções e o que elas efetivamente relacionam, citam como exemplo o caso da aditiva *e*, com valor adversativo, e do adversativo *mas* com valor aditivo, como fizeram Faraco et al (2007). Mencionam ainda que algumas construções assindéticas podem ter sentido na classificação sindética. Exemplo: *O artista chegou disfarçado; ninguém o reconheceu*, em que a coordenada tem valor conclusivo.

Apresentar tais considerações na forma de observações põe em cheque a credibilidade do próprio trabalho do gramático. As observações aqui transcritas vão de encontro aos conceitos expostos pelos autores, criando a sensação de que existem regras, mas na verdade tudo é válido. Tal descrédito pode ser desfeito no momento em que se considera a gramática da língua uma atividade tão dinâmica quanto o próprio ato de falar. Assim, considerar-se-iam os processos, e a variação não seria a exceção mas a regra.

Na “Gramática Escolar da Língua Portuguesa” do professor **Evanildo Bechara** (2010) o autor utiliza os termos **conector e transpositor** referindo-se às conjunções coordenativas e subordinativas, atribuindo a tal classe um caráter estritamente funcional/sintático. Ao repartir as conjunções em coordenativas e subordinativas o autor explica que as primeiras “reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras”.

É interessante o termo **missão**¹⁴ empregado pelo autor ao descrever a função das conjunções coordenativas. Podemos inferir que não há para esses vocábulos outras realizações que não na conexão de enunciados independentes, “reduzindo” dessa forma a atuação de tais termos.

¹⁴ “Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que de igual valor funcional dentro do mesmo enunciado.” (Bechara, 2010, p.321)

Quanto às classificações das coordenadas, Bechara sugere três tipos, de acordo com o significado que arrolam: aditivas, alternativas e adversativas. Para esta última descreve o significado da relação que estabelece como oposição, citando *mas*, *porém* e *senão* como conjunções adversativas “por excelência”. Ainda delimitando a atuação das conjunções, agora especificamente falando das adversativas, o autor explica que essas apenas relacionam duas unidades, uma em oposição à outra. Outra afirmação facilmente questionável, pois não é raro na língua encontrarmos enunciados iniciados pela conjunção *mas*, com por exemplo, “– Mas que grande ideia eu tive!”¹⁵, em que a oposição sugerida pela partícula *mas* fica implícita.

É interessante a disparidade do pensamento desse estudioso com o dos demais gramáticos que aqui elencamos quanto à inclusão ou exclusão das orações explicativas e conclusivas como coordenadas. Bechara (2010) não considera tais classificações de orações, por entender que as chamadas conjunções explicativas e conclusivas seriam na verdade advérbios, não conjunções.

O autor defende que por “aproximação de equivalência semântica” (p.324) a gramática normativa trata tais elementos como conjunções coordenativas. É o caso de *pois*, *logo*, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Esses termos são definidos pelo autor como “advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais”. Nas palavras do autor:

(...) tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel de conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns desses advérbios manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas. (BECHARA, 2010, p.324)

Como prova desse posicionamento é citado o fato de que tais elementos podem aparecer juntos de conjunções coordenativas: *Não foram ao cinema e, portanto não poderiam se encontrar*. Outra prova é que como advérbios podem vir em qualquer posição dentro do período: *Eles não chegaram nem deram certeza da presença, todavia*. Sendo que *todavia* pode figurar junto de *nem*, ou depois do verbo.

Bechara (2010) trata das orações coordenadas como independentes sintaticamente, e organizadas em “grupos oracionais” ou “períodos compostos”. Classificando divide-as em: aditivas, adversativas e alternativas de acordo com a relação semântica expressa pelo conectivo usado. Como exemplo de oração adversativa apresenta: *João veio visitar o primo, mas não o encontrou*.

¹⁵ Enunciado retirado do corpus da pesquisa.

Ao descrever o processo por coordenação sem a presença de conjunção, Bechara usa os termos “justaposição ou assindetismo”. Defende que esse tipo de oração deve ser enunciado com um “contorno melódico descendente e com pausa demarcadora” (p.352), expressas, na escrita, pelos sinais de pontuação. O gramático evidencia a importância do assindetismo enquanto recurso expressivo.

Seu efeito para o discurso é variado, ora apontando para um estilo cortado com grande dose impressionista, ora para um estilo que focaliza quadros rápidos e movimentos ascendentes, especialmente se está constituído por sequência de verbos. Já a sequência de substantivos manifesta lentidão. (BECHARA, 2010, p.352)

Tratando ainda das orações justapostas Bechara descreve as chamadas “coordenadas distributivas” e as “orações intercaladas”. As primeiras relacionam, por meio de unidades de reiteração anafórica,¹⁶ valores distributivos de outras relações, tais como: concessão, tempo e condição. As últimas aparecem, na escrita, obrigatoriamente marcadas por pontuação e se subdividem, quanto ao conteúdo que arrolam em: citação, advertência, opinião, desejo, escusa, permissão e ressalva.¹⁷

Comparando o que dizem os autores aqui elencados sobre o processo de coordenação das orações e sobre as conjunções adversativas, observamos que pouco diferem nas suas considerações. Com isso, não há diferentes posicionamentos.

Segundo Araújo (2005) a gramática tradicional trata o tema de “modo dedutivo, buscando acomodar os exemplos às suas classificações lógicas pré-existentes” (p.43), excluindo desses exemplos o discurso do falante da língua, que constituiria desvios da norma. Assim, os exemplos expostos pelos gramáticos encaixam-se perfeitamente nas definições por eles dadas.

Ficou evidente que alguns autores limitam-se a classificar as conjunções fornecendo listas de palavras, tratando-as como termos e estruturas pré-determinadas, que apenas ocorrem naquele contexto ideal. Essa visão se distancia muito dos pressupostos da TOPE. Para Culioli a linguagem é indeterminada, ou seja, não é pronta, estável. Cada ocorrência de um termo, seja ele gramatical ou lexical, sofre as influências do sujeito, que é psíquico e sociológico, além do contexto naquele momento preciso. Um mesmo termo pode ser estabilizado num momento com determinados valores, e no momento seguinte com outro.

Percebemos que nessa abordagem o interesse, e objetivo, é decorar e classificar, não havendo espaço para reflexão e uso consciente dos mecanismos linguísticos. Também temos a

¹⁶ Essas unidades são do tipo ora ... ora, já ... já, quer ... quer, um ... outro, este ... aquele, parte ... parte, seja ... seja. (Bechara, 2010, p.353)

¹⁷ Tais classificações não serão descritas mais profundamente por não constituírem interesse desse trabalho.

impressão que a metalinguagem almejada, termo de suma importância para o ensino, não passa da repetição, por meio da memorização, de determinada classificação. Discordamos, também, dessa configuração de metalinguagem, pois concebemos esse mecanismo como resultado da atividade de linguagem, em que níveis de representação e de atividade epilinguística foram percorridos e assimilados pelo sujeito, trazendo à tona o uso metalinguístico (consciente, explicativo) dos fatos da língua.

No momento em que se padronizam os lugares onde tal forma deve ou não ocorrer elimina-se toda a variação presente na língua. Na teoria culioliana a variação existe, e é radical, todos os enunciados são ambíguos e passam por um processo de desambiguação. Lopes (2004) explica que enquanto abordagens estáticas veem as unidades linguísticas como termos a serem encaixados nas variações discursiva ou sintática, uma gramática enunciativa concebe que “as unidades linguísticas **são** a variação” (p.5).

As consequências da aprendizagem por meio de um ensino pautado pela memorização de fórmulas podem ser desastrosas. Em primeiro lugar, por conta das inúmeras situações enfrentadas pelos aprendizes nas quais as regras estudadas não se adaptam perfeitamente como os modelos da gramática, criando um abismo entre o que é estudado nas aulas de língua e o que é a língua em uso. Isso gera uma postura de não comprometimento por parte do aluno, que se limita a apenas repetir o dito pelo professor e pelo livro, sem importar-se com a real validade da gramática. Outra consequência desse tipo de ensino é fazer o aluno sentir-se estrangeiro em relação à sua própria língua, isso por causa da ideia fixa dessa abordagem em taxar o certo e o errado, sendo certo o que dizem as gramáticas e errado o dizem os falantes da língua. Se queremos que o sujeito-aprendiz se aproprie da língua, como podemos dizer que ele faz uso indevido das unidades linguísticas do próprio idioma?

As classificações e separações existentes na tradição gramatical não tem espaço na teoria de Culioli. Nessa abordagem busca-se a articulação entre o léxico e a gramática, o sujeito entra no processo com toda a complexidade constitutiva do ser humano (aspectos sociais e psicológicos).

3.2 Outras abordagens linguísticas sobre a marca *mas*

O funcionalismo é uma corrente linguística que surgiu em resposta ao estruturalismo e ao gerativismo. Para os funcionalistas a linguagem se realiza na interação verbal dos sujeitos, colocando suas análises no âmbito social. O interesse, para essa perspectiva, não se esgota na

mera descrição da estrutura gramatical, trata-se de compreender o contexto em que determinado fato linguístico ocorreu. “A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica este uso” (CUNHA, 2008, p. 157). O funcionalismo busca descrever, não prescrever, os fatos reais da fala, o uso corrente da língua.

Podemos apontar a universalidade como um dos principais pontos de divergência entre funcionalistas e gerativistas. Sob a ótica funcionalista a universalidade está presente nas interações verbais entre os falantes. Assim, nas palavras da autora citada acima “é a universalidade dos usos a que a linguagem serve nas sociedades humanas que explica a existência dos universais linguísticos” (CUNHA, 2008, p. 158). Outro ponto em que gerativismo e funcionalismo contrapõem-se diz respeito ao processo de aquisição da linguagem. No primeiro, temos a linguagem pautada sobre a teoria do inatismo, ou seja, a linguagem é um processo estritamente humano como a capacidade de falar ou de andar. Enquanto que o funcionalismo vê a linguagem como uma habilidade comunicativa aperfeiçoada no uso, nas interações da criança com o meio em que ela vive. É esse meio social que a faz (a criança) construir a gramática da língua, que conseqüentemente, ajudará a compor a sua visão de mundo. É importante mencionar que no funcionalismo os aspectos cognitivos refletem os processos gerais de pensamento elaborados pelos indivíduos no momento de suas interações (sociais e/ou comunicativas).

A abordagem funcional, em relação à normativa, é mais abrangente e maleável ao tratar os fatos da língua. Como vimos acima, essa teoria busca os universais linguísticos nas interações verbais, tendo o sujeito como centro do processo de produção linguística. Na TOPE também é dado ao indivíduo tal importância, porém não é esgotado o trabalho com as formas das línguas, como acaba sendo, também, no funcionalismo. Como exemplo do que fizemos com as gramáticas normativas, apresentaremos a seguir as ideias de alguns autores que se destacam nessa teoria linguística sobre o período composto por coordenação e as construções adversativas, especialmente as relacionadas com a conjunção *mas*.

Abreu (1997) discutindo o estatuto das orações coordenadas e subordinadas questiona a validade das definições impostas pela gramática normativa. Os conceitos tradicionalmente adotados levam em consideração aspectos apenas sintáticos, porém, segundo Haiman & Thompson (1984) *apud* Abreu (1997), esses dois processos são de natureza multidimensional, visão também compartilhada por Koch (1984) *apud* Abreu (1997), quer dizer que reivindicam a incorporação de elementos semânticos e pragmáticos nas análises das orações pertencentes ao período composto.

Abreu (1997) levanta os aspectos formais e sintáticos da coordenação e da subordinação com o auxílio dos estudos de Haiman & Thompson (1984), utilizando seis desses aspectos como indicadores dos processos. São eles:

- a) identidade de tempo e/ou sujeito, em que ambas as orações apresentam o mesmo sujeito e/ou tempo e modo verbal;
- b) redução de uma das orações por elipse ou por *opposition loss*¹⁸;
- c) Incorporação marcada gramaticalmente de uma das orações, nessa incorporação encontra-se graus dependendo da posição (central ou periférica), assim figurariam as subordinadas substantivas como incorporadas de 1º grau, e as adverbiais de 2º grau¹⁹;
- d) Ligação entonacional, diz respeito à ausência de pausa na expressão, ficando as orações conectadas apenas pela entonação;
- e) Uma oração dentro do escopo da outra, quer dizer que há elementos compartilhados explícita ou implicitamente nas duas orações;
- f) Ausência de iconicidade temporal entre duas orações. A iconicidade se dá quando atos diferentes ocorrem em tempos diferentes, mas relacionados, já a ausência dela, característico da subordinação, não prevê essa estreita relação temporal.

O autor utiliza também, na sua descrição, a Teoria dos Protótipos de Givón (1989) que estabelece a conexão/interligação das categorias linguísticas e cognitivas, assim, dentro de cada uma delas é possível identificar representantes prototípicos. É citado como exemplo o conector *mas* apontado como elemento prototípico de conjunção adversativa pelo seu comportamento, de acordo com o das conjunções, “estável” e no início da oração da oração coordenada. Tal consideração é pertinente se observados apenas enunciados ideias, como aqueles dos quais se servem as gramáticas normativas. Como vimos durante a seleção do corpus da pesquisa não é raro o uso desse conector iniciando frases exclamativas, ou apenas marcando um tópico discursivo, como é o caso de “– Professora, *mas* o que é folgada, mesmo?” ou “*Mas* que grande ideia eu tive!”. Assim, apenas assinalamos que seu comportamento não é de todo estático, inalterado, porém não descreditamos os critérios utilizados por Abreu para tal análise.

A professora Maria Helena de Moura Neves (2000) apresenta um critério diferente sobre o assunto. Considera como conjunções prototípicas apenas o *e* e o *ou*, pois leva em consideração o processo de gramaticalização. *E* e *ou* sempre foram conjunções, o *mas* passou

¹⁸ Tradução do autor: “perda do tempo finito”

¹⁹ O autor menciona ainda as orações adjetivas como incorporadas de 3º grau, por apresentarem argumentos ainda mais periféricos.

por várias etapas nesse processo. Aprofundaremos mais as ideias da autora no estudo que fizemos da sua Gramática de Usos a partir da página 67 (Neves, 2000).

Sobre as orações coordenadas sindéticas Abreu (1997) inicia sua análise levantando as orações prototípicas que seriam as aditivas, as adversativas e as conclusivas, pois essas não apresentam as propriedades *a*, *e d*, e possuem a *e*. Já as alternativas e explicativas são ditas menos prototípicas. As alternativas por não possuírem iconicidade (*e*) e as explicativas por serem gramaticalmente incorporadas (*c*).

Finalizando o autor traz algumas considerações de cunho pragmático-discursivo. Em primeiro lugar pontua que tanto a coordenação quanto a subordinação podem figurar na estruturação textual, dessa forma podemos falar em subordinação e coordenação de períodos e de parágrafos.

Os processos sintáticos de que tratamos sofrem interferência do falante no nível pragmático. O emprego de expressões do tipo “não só ... mas também; não só ... mas ainda” evidenciam a intenção do enunciador em criar um efeito de gradação, acrescentando características da subordinação ao período. O mesmo pode ocorrer com orações coordenadas aditivas quando ocorre a elipse de algum elemento e se deixa evidenciar uma comparação. O autor cita ainda enunciados como *Renata prometeu aparecer ontem, nem sequer telefonou* em que o enunciador, por uma questão de economia, “omite” a conjunção adversativa. Colocamos aspas em “omite” porque a conjunção adversativa *mas* foi apenas substituída por “nem sequer”, isso, porém, não invalida a conclusão do autor quanto à economia.

Já no enunciado *Fernanda estudou e não passou no exame* a escolha da conjunção aditiva tem a intenção de atenuar o sentido negativo da reprovação, com essa mesma intenção os falantes operam a inversão dos segmentos (Eu fiz todo o esforço possível, mas não consegui. ≠ Eu não consegui, mas fiz todo o esforço possível).

Apresentamos agora as considerações da obra “Gramática descritiva do português” de **Mário Perini** (1996). Apesar de não apresentar reflexões aprofundadas sobre os fenômenos da língua em uso decidimos por apresentar tal autor nesta parte específica da dissertação pelo fato de que sua obra reflete sobre algumas incoerências e simplismos impregnados nas gramáticas tradicionais.

Tal obra tem como objetivo descrever os padrões existentes na produção textual moderna e não repetir as regras da gramática normativa. A gramática é dividida em quatro partes: 1-Preliminares: na qual trata dos processos de articulação da gramática da língua. 2-Sintaxe: esta parte revisita os mecanismos recorrentes no período simples e no composto, suas funções e organização nos sintagmas nominais e verbais. Além de transitividade, regência e

concordância. No item sete desta parte, denominado “Sistemas de correspondência” o autor apresenta os processos gramaticais de referência como: topicalização, clivagem, pseudoclivagem, movimentação de clíticos, entre outros. Esses processos não são, normalmente, descritos nas gramáticas normativas e constituem-se importantes meios de organização textual, coesão e coerência. 3- Semântica: além dos processos básicos como sinonímia e antonímia encontramos nesta obra um estudo aprofundado dos elementos anafóricos em vários níveis de organização frasal. 4- Lexicologia: esta última parte da gramática trata das classes de palavras, porém de forma articulada com os estudos da sintaxe e da semântica, mantendo assim o foco no uso de tais estruturas.

Encontramos as discussões sobre coordenação e subordinação na segunda parte da obra, mais precisamente no capítulo 5 que tem como título “A oração complexa”. De início autor destaca o simplismo dessa divisão, mas parte daí para suas análises. Após definir a subordinação como “uma oração que faz parte de um termo de outra” (p.130), o autor define coordenação como os demais gramáticos estudados anteriormente: “As orações coordenadas são sintaticamente equivalentes”.

O autor estende suas reflexões sobre tais processos (coordenação e subordinação) para outros níveis e termos, por exemplo, o nível do sintagma nominal no caso do sujeito composto *Pedro e Simão* em que os dois termos são coordenados entre si.

Como marcadores do processo de subordinação Perini (1996) utiliza o termo conjunção, já quando trata da coordenação chama seus marcadores de coordenadores. O autor explica que a coordenação se aproxima dos fenômenos discursivos, justamente pelo seu caráter independente da estrutura linguística em que se insere. Por esse mesmo motivo, concebe a coordenação como um processo pouco passível de generalizações, unificações. Dessa forma, o autor deixa em construção o estatuto das orações coordenadas assumindo o caráter dinâmico dessas construções, especificamente as relacionadas por meio da marca *mas*, que como já vimos não tem efetivamente um comportamento fixado.

Ao falar das classes de palavras, o autor agrupa as preposições, as conjunções, os pronomes relativos e os coordenadores²⁰. Não trata dessas categorias separadamente, mas de acordo com a função que exercem. Temos então: Conectivos subordinativos, que são aqueles que:

(...) tem, como função sintática alterar a classe de um SN ou de uma oração – ou, mais precisamente, acrescentar-se a um SN ou a uma oração, formando

²⁰ Lembrando que Perini (1996) chama de conjunção os elementos conectores da subordinação (as conjunções subordinativas) e de coordenadores os elementos conectores da coordenação (as conjunções coordenativas).

um sintagma maior que pertence a outra classe que não SN ou O.²¹ (PERINI, 1996, p.333)

Já os “Conectivos coordenativos” são os que:

(...) tem como função sintática juntar dois (ou mais) constituintes de mesma classe, formando o conjunto, um constituinte maior que pertence à mesma classe dos constituintes conectados. (PERINI, 1996, p.333).

As orações coordenadas sem conjunção são chamadas justapostas. O autor explica que a gramática tradicional chama-as de assindéticas, e sindéticas para as ligadas por conectivo, porém ele não compartilha dessa definição, adotando uma terminologia diferente. Chama atenção ainda para o fato de que na fala tais orações são marcadas pela entonação descendente e na escrita pelos sinais de pontuação. Sobre as marcas da coordenação o autor divide-as em três grupos, dentre os quais a justaposição ocupa o primeiro grupo.

No segundo grupo encontramos as conjunções, ou coordenadores na nomenclatura de Perini, *e*, *mas* e *ou*. Começando pelos casos claros da coordenação com *e* na relação de adição (orações aditivas), o autor chama a atenção para o fato de que é possível separar as orações, mesmo com o coordenador, por ponto: *Titia fez a salada. E mamãe fritou os pastéis*. É importante esclarecer que Perini utiliza o *e* como exemplo do que seria um “coordenador”, para ele nesse termo encontramos as características e o comportamento adequado dessa classe, o que o torna uma conjunção prototípica. Lembrando que o próprio teórico não vê as conjunções como elementos *comportados*. Nesse caso a conjunção *mas* fica relegada a termo de comportamento instável, diferentemente do exposto por Abreu (1997). Para o autor o *mas*, dentre outras conjunções coordenativas, apenas se assemelha ao *e*.

Assim podemos elencar quais seriam essas características típicas de um coordenador:

- a) Separação das orações por sinal de pontuação, como já ditamos acima.
- b) a coordenação é possível entre qualquer número de estruturas.
- c) a posição do coordenador é antes da última oração.
- d) o *e* pode coordenar qualquer elemento coordenável.

Salienta ainda que há apenas dois elementos que agregam todos esses aspectos: o *e* e o *ou*. Indo ao encontro do exposto por Neves (2000).

Quanto ao *mas*, inicia suas considerações dizendo que ele não apresenta as propriedades (b) e (d), assim pode apenas coordenar dois elementos e nunca sintagmas nominais.

Embora com algumas críticas que possamos tecer com relação ao estatuto das orações coordenadas pela conjunção *mas* no trabalho de Perini (1996), a sua contribuição sobre a

²¹ SN significa sintagma nominal e O oração.

natureza dos períodos compostos por coordenação são importantes. Diferentemente das gramáticas normativas, verificamos que o autor assume o comportamento instável das conjunções coordenativas, abrindo suas possibilidades de ocorrências a níveis não considerados pela primeira abordagem. O trabalho que propomos explora justamente a instabilidade das formas linguísticas, não as vendo como anomalias ou casos excepcionais, mas sim como constitutivas da atividade da linguagem.

Aprofundando ainda mais a visão da abordagem funcionalista sob as orações coordenadas estudamos a obra intitulada “Gramática de usos do Português” da professora **Maria Helena de Moura Neves** (2000). A autora descreve a língua viva, dinâmica, em funcionamento. Trata-se de uma gramática preocupada com as mais variadas formas de uso da língua enquanto apropriação dos indivíduos.

A obra em questão apresenta quatro partes: 1. Formação básica das predicções: parte em que trabalha as classes gramaticais. 2. A referenciação situacional e textual: as palavras fóricas: trata-se da descrição dos pronomes (pessoal, possessivo, e demonstrativo) e do artigo definido. 3. A quantificação e a indefinição: descreve as complexas funções do artigo definido, dos pronomes indefinidos e dos numerais. 4. A junção: quarta e maior parte da gramática, analisa os processos de relação do sintagma nominal, por meio da preposição, da coordenação e da subordinação por meio das conjunções. Essa estruturação permite a visualização prática dos processos que dirigem a organização dos enunciados para obtenção do sentido no texto: a predicção, a referenciação, a quantificação, a indefinição e a junção.

As bases das análises presentes na obra residem nas orientações sobre o texto:

1. A unidade maior de funcionamento da língua é o texto.

2. Os itens que a compõem são multifuncionais. Multifuncionalidade, para a autora é chave para interpretação funcional. Muitos constituintes de uma construção entram em mais de uma configuração construcional. No momento em que o indivíduo apropria-se da língua, (enquanto linguagem, transmissão de pensamento, comunicação) esta passa a pertencer-lhe, fará dela o uso que achar melhor. Considerando o número de falantes da Língua Portuguesa no Brasil, é impossível aceitar que as palavras nos sirvam apenas aos propósitos prescritos na gramática normativa daí a importância de valorizar o seu uso.

A investigação da multifuncionalidade prevê: a) a verificação do cumprimento de diferentes funções da linguagem (apesar de sua dissociabilidade e implicação mútua), b) a verificação do funcionamento dos itens segundo diferentes limites de unidade (desde o texto até os sintagmas menores que a oração).

A explanação dos objetivos da autora é importante para compreendermos qual o caminho empreitado nas suas considerações. Tendo interesse no texto como maior unidade de funcionamento da língua e considerando suas partes multifuncionais amplia-se o escopo da análise linguística da língua, tornando-se uma ferramenta de pesquisa mais abrangente.

Passamos ao texto que trata dos processos de junção, que é o foco do nosso trabalho. Os elementos analisados nesta seção apresentam seu estatuto determinado dentro da estrutura oracional ou de subestruturas (preposições, conjunções subordinativas e coordenativas). As conjunções coordenativas podem estabelecer-se também no nível textual (não apenas oracional), esses coordenadores, também são denominados sequenciadores. Por determinarem-se no texto são elementos responsáveis pela progressão textual, assim, constituem uma evidência da dimensão textual no funcionamento dos itens gramaticais.

Quando se considera as diferentes implicações de um termo pelo fato de se realizar no texto é possível não separarmos itens gramaticais de lexicais, considerando toda partícula da língua como detentora de uma carga sintática e semântica. O texto de Neves (1985) admite que um termo é apenas concretizado na sua relação com os demais dentro de um texto, porém não desconsidera a polarização entre palavras gramaticais e lexicais. A TOPE, ao contrário, propõe que todo e qualquer termo da língua carrega distinções tanto sintáticas quanto semânticas nos enunciados. Analisando o enunciado retirado do corpus do nosso trabalho podemos verificar melhor tais considerações: *Ela tinha uma vida atribulada mas queria ficar folgada*. Nesse enunciado podemos creditar, não somente ao termo *mas* a função da inversão do discurso, mas também à locução verbal *queria ficar* que expressa o desejo da mudança de estado.

Retomando as ideias de Neves (1985), a autora estabelece o estatuto das conjunções utilizando o termo **exterioridade**, que situa a natureza sintática das conjunções como elemento pertencente ao segundo conjunto e exterior ao primeiro. Assim a relação estabelecida pela conjunção *mas* marca relações de desigualdades entre dois segmentos do enunciado. Por tratar-se da colocação de desigualdades não ocorre recursividade, quer dizer não há reflexos de um enunciado com o outro, colaborando com a ideia da independência das orações coordenadas. É possível coordenar utilizando o termo *mas*, de acordo com a autora: a) sintagmas, b) orações e c) enunciados. Também é enfatizado que o marcador, *mas* pode relacionar apenas dois segmentos.

O termo desigualdade utilizado pela autora demonstra que seus estudos estão em sintonia com os de Ducrot e Vogt (1979) que apresentam a relação da conjunção adversativa latina *magis* com a comparação. Esses últimos autores citados utilizam o verbo manter (ou

manutenção) e a negação para dar suporte às suas considerações, já Neves (1984) prefere admissão e oposição, ou seja, quando se mantém o segundo elemento²² tem-se a admissão desse, quando se nega tal elemento temos oposição. Quando ocorre a admissão nos enunciados passa-se do simples reconhecimento à concessão, já a negação vai do estabelecimento da desigualdade à anulação do segundo elemento.

Neves (1999) compara as construções adversativas com as concessivas, primeiramente reconhecendo a natureza dialógica de ambas em seguida diferenciando-as quanto à manifestação do contraste. Para a autora, nas orações concessivas o locutor refuta o comentário do ouvinte, já nas adversativas admite uma proposição. Dessa forma, segundo a autora a diferença entre elas reside nas predicções que embasam as inferências com as quais os interlocutores estão comprometidos, não nos predicados.

A autora reconhece apenas o *mas* como conjunção adversativa, deixando para os demais termos (*porém, contudo, entretanto, todavia, no entanto*) apontados pela gramática tradicional a função de advérbios por comportarem-se como tal, aponta porém, que tais termos encontram-se em fase de gramaticalização. Acrescenta, ainda, que o *mas* também não deve ser considerado uma conjunção prototípica (*e* e *ou* seriam) por apresentar, em alguns enunciados, comportamento adverbial.

Quanto ao valor semântico a autora postula que o *mas* pode indicar contraposição ou eliminação. Isso quando estiver relacionando sintagmas e orações.

A contraposição (enunciado em que o segmento apresentado pela conjunção em questão não elimina o elemento do primeiro enunciado, contrapõe-se a ele) pode acontecer em direção oposta, do aspecto positivo para o negativo ou vice-versa:

*Se é pecador, não sei, MAS uma coisa eu sei: é que eu era cego e agora vejo. (LEO-O)*²³

Negativo → Positivo

Será que pé gasta? Diz que de quem trabalha em salina gasta. MAS eu não; (...) (VI)

Positivo → Negativo

Além da contraposição em direção oposta, há o contraste de significação oposta e de diferentes:

Vou bem. MAS você vai mal. (VN)

²² Na sua argumentação Ducrot e Vogt (1979) trabalham com as seguintes notações: A < *magis quam* > B e Não B, < *magis* > A, dessa forma orientam-se pelos efeitos de negação e manutenção em B.

²³ Os exemplos em itálico apresentados neste texto (1.3) foram retirados da obra já referenciada de Neves (2000).

Estar bem X Estar mal, além de ilustrar o contraste da significação, constitui um enunciado em que podemos observar a conjunção *mas* no seu grau máximo de gramaticalização, ou seja, articulando enunciados verdadeiramente opostos. Podemos observar também a admissão de que falava a autora. Nesse caso, *você estar mal* admite a possibilidade de *(eu) estar bem*, não ocorrendo a negação desse fato.

É possível também marcar uma compensação observando a diferente direção dos argumentos, por meio de gradação, ou não.

Curto, MAS com a liberdade do improviso, o discurso no parlatório chegou a ser dramático. (COL-O)

O discurso ter sido dramático compensa o fato de ter sido curto. Neste exemplo não há a presença de gradação.

Já em *E então, não me cansava de chutar o freguês. Malhar, malhava; MAS agora, com aquele bicho gordo eu não podia. (DM)* temos a presença da gradação, marcada por: chutava – malhar – malhava. A gradação dos argumentos apresentados vai do mais fraco para o mais forte.

Dora afirma que lê as palavras na testa do pai acompanhando a vibração das rugas. Eu não chego a tanto. MAS em compensação apanho no ar os pensamentos do senhor. (M)

Nesse caso a ideia de compensação vem expressa na frase. Temos então: *Não leio as palavras nas rugas de meu pai, mas (compensando) apanho no ar seus pensamentos.* Novamente há a presença da gradação, marcada por: ler na testa – não chego a tanto – apanhar no ar. Os argumentos, agora, são expostos do mais forte para o mais fraco (ler nas rugas e apanhar no ar).

Por restrição é possível acrescentar informações. A restrição pode indicar uma exclusão parcial de um ou outro termo.

Na oração *Casou-se. MAS não foi com a Luízinha. (BS)* a coordenada introduzida por *mas* acrescenta o fato de que não foi com Luízinha que (ele) casou-se, excluindo-a das possibilidades de ter se casado. Já no exemplo *Escrevi inclusive poesias, MAS apenas como diletante. (SI-O)* foi acrescentado um circunstancial limitador: *como diletante*. Este termo limita/restringe, não exclui, as atividades de escrita da poesia.

No enunciado *Queria que o filho fosse ministro, sim, MAS ministro protestante. (COR-O)*, o termo protestante funciona como qualificação restritiva. Não qualquer ministro, ou um ministro apático, ou passivo, um ministro protestante.

Outro valor semântico apontado pela autora é a negação da inferência, trata-se da quebra da expectativa do enunciado. Após o estabelecimento de um segmento que aponta sua

conclusão em dada direção, ocorre a quebra da expectativa criada pelo segundo segmento. Vejamos o exemplo:

Estamos em Brasília agora – de novo em frente ao deserto, contemplando um mundo que é nosso, MAS que precisamos conquistar. (JK-O)

Ao afirmar que *contempla-se um mundo que é nosso*, inferimos que se algo é nosso, já foi conquistado. No enunciado apresentado, porém, acontece a negação dessa conclusão quando se diz que *precisamos conquistá-lo*.

A contraposição pode ocorrer também na mesma direção. Neste caso não acontece a anulação de nenhum termo, o que ocorre aproxima-se de uma relação de comparação, como no exemplo: *Não reconheceu aquela voz: se tivesse reconhecido seria fácil saber. MAS o pior mesmo fora ele quase dando de cara com Geraldo. (CO)*

No exemplo acima podemos observar o emprego de *mas* em um menor grau de gramaticalização, já que a oposição, valor típico da conjunção, não ocorre efetivamente, temos, como dito acima a comparação, marcada pelo termo *pior*. Podemos observar que a oração introduzida por *mas* reitera uma situação que já era ruim no enunciado (não reconhecer a voz) colocando um segmento em comparação “mais ruim ainda/que, pior/ que”. Note-se que neste caso a asseveração vem lexicalizada (*mas o pior mesmo*).

Quanto à direção da contraposição, Neves (2000) ainda pondera a que ocorre em direção independente. Neste tipo de enunciado o argumento introduzido pelo coordenador não é anteriormente previsto, sendo também de maior relevância que o primeiro.

Na oração *Gostaria de ver Zico na Gávea até a morte, MAS reconheço que ele tem direito a este último contrato milionário. (PLA)* verificamos que o fato de Zico ter direito a um contrato milionário, não estava previsto no primeiro segmento (*Gostaria de ver Zico na Gávea até a morte*). Este tipo de construção pode vir lexicalizada, como em *Gostaria de ver Zico na Gávea até a morte, MAS o importante é que ele tem direito a este último contrato milionário*.

Pode ocorrer também eliminação. Trata-se de eliminar o segmento anterior ao coordenado pelo *mas*.

O poço estava seco e era bonito o reflexo do espelhinho correndo como uma lanterna pelas paredes escuras, sabe como é, não? MAS de repente o espelho caiu e se espatifou lá no fundo. (CP)

A autora pontua ainda alguns empregos em que o *mas* só ocorre no início dos enunciados (início de turnos). Nessa posição específica o coordenador em questão pode indicar: Contraposição, em que o segmento iniciado pela conjunção não elimina o anterior,

apenas contrapõe-se a ele. A contraposição pode ocorrer em direção independente e em direção oposta, constituindo, assim uma restrição:

– *Os bichos comem a gente.*

– *MAS a gente não é só isso. (CP)*

Outra forma de representar a restrição é por meio de pedido de informação sobre enunciado anterior.

Pois se não quiser trazê-la não traga (...)

– *Mas por que lhe é tão importante conhecer a moça pessoalmente? (CO)*

Em direção independente, assume-se a ideia de que o enunciado anterior é insuficiente, arrola-se então um novo argumento para consideração, frequentemente interrogativo. Pode ocorrer também mudança do foco da narrativa, e esta pode vir expressa ou reiterada por elementos lexicais de forma interrogativa ou exclamativa, como nos exemplos abaixo:

a) *Quando sentir que já pode fechar a igreja, é só fechá-la e ir embora. O senhor mora perto? – Moro ao lado. MAS se entrar um ladrão? (CO)*

b) *– Elvira está ótima, não? – Felizmente. MAS de que é que estavam falando?*

Ainda sobre a direção independente, podemos introduzir um novo tema, com a intenção apenas de indicar uma progressão temática. Não ocorrendo desconsideração ou desvalorização dos demais temas ou enunciados, como é possível perceber em:

Depois (as mulheres) falavam de roupas, sem constrangimentos. De roupas, de empregadas e do zelo com as crianças (...) MAS os homens permaneciam no outro canto da sala e um deles contava coisas de viagem. (CBC)

É importante comentar que neste caso o *mas* poderia ser substituído pelo coordenador *e*, sem prejuízos para o entendimento do enunciado, como a mesma autora nos coloca no texto da mesma obra “A coordenação com *e*”. Esta marca apresenta um caráter neutro, que em algumas relações pode aparentar-se menos neutra entre os segmentos. Dessa relação menos neutra resulta uma relação de contraste, como em: *Depenava frangos E/MAS não ganhava nada. (VEJ)*

Quando ocorre a eliminação, o segmento iniciado pelo *mas*, elimina o anterior. Se este expressa uma dúvida, a mesma é rejeitada na construção coordenativa com esta marca. Exclui-se algum elemento da enunciação como percebemos nos exemplos:

a) *– Terá sido mesmo? MAS não pode ter sido (FP)*

b) Na portaria do hotel, mal fechei a porta, a dona espantou-se: MAS o senhor lá fora, com um tempo destes! (MP)

Ao estudar a maneira como Neves (2000) vê os fatos linguísticos facilmente percebemos o interesse da autora pelo dinamismo da língua, porém, tal interesse se fecha na forma de listas e classificações, com certeza menos rígidas que as da gramática normativa, mas ainda assim classificações findas na própria obra. É importante ressaltarmos também, que na abordagem funcionalista de tempos em tempos há a incorporação/reconhecimento de novos usos da língua.

Apesar de todos os aspectos favoráveis mencionados no início do estudo dessa gramática, que inclusive a aproximam da abordagem enunciativa de Antoine Culioli, a delimitação de ocorrências das formas linguísticas é contrária ao que pensamos ser primordial na descrição dos fatos linguísticos – a variação radical constitutiva da língua, que é promovida pela inserção do sujeito na análise e a indeterminação das marcas linguísticas.

Passamos agora às considerações do professor **Ataliba T. de Castilho**, presentes na “Nova Gramática do Português Brasileiro” (2010). Esta obra apresenta os fatos da língua com tal seriedade que fica difícil passar por suas seções sem uma leitura atenta. A organização do texto é bastante complexa e técnica, por esse motivo, passamos diretamente ao estudo do período composto.

No capítulo 9, denominado “A sentença complexa e sua tipologia” o autor trabalha, além da combinação de sentenças o processo de gramaticalização das conjunções. O objetivo do estudo, segundo o autor, é compreender os tipos de relações que foram estabelecidas entre as orações, para isso parte explicando as formas de ligação dessas.

Assim, apresenta os conceitos de justaposição (chamada coordenada assindética) e relação conjuncional (ligada por conjunção). O autor alerta para o fato de que sentenças justapostas podem transformar-se em sentenças conjuncionais, pois não são vazias de relações semânticas.

Fala ainda do grau de integração das sentenças, em que o procedimento de alterar a ordem em que se apresentam os segmentos revela a natureza da relação das orações. Quando as sentenças são reversíveis, constituindo cada uma delas um ato de fala temos estruturas “independentes ou coordenadas”. Já quando uma sentença está encaixada em algum outro sintagma, confirmada a dependência existente entre elas, trata-se de período subordinado.

Para o autor o processo de gramaticalização das conjunções é de suma importância para o estudo das orações complexas, que constituem objeto de análise dessa pesquisa, mais

especificamente as adversativas. Por este motivo dedicamos algumas linhas a este tema especificamente em 1.4.

Sobre as orações coordenadas Castilho (2010, p. 346) estabelece alguns “argumentos” que ajudariam na constituição do seu estatuto. São eles: i. As coordenadas são sentenças idênticas; ii. Não podem ser focalizadas; iii. Há simetria semântica; iv. as relações coordenativas e subordinativas ocorrem também na derivação morfológica; v. Podem ser vistas como casos de expansão.

Sobre o fato de serem idênticas (as orações coordenadas) Carone (1999) acrescenta que dessa forma a coordenação nasce do eixo paradigmático, já que todos os seus membros podem mudar de posição com outro membro presente na cadeia sintagmática. A questão da simetria é explicada basicamente pelo mesmo motivo expresso acima, por serem idênticas, as orações coordenadas não se modificam, e podem ocupar qualquer lugar no enunciado. Novamente temos a aproximação com o comportamento dos advérbios, nesse caso das orações.

Ao tratar da expansão o autor cita o texto de Neves (1984) em que a autora coloca a questão da exterioridade das orações coordenadas. Para a autora “o segundo segmento é, sintaticamente, externo ao primeiro” (p. 347), daí o termo expansão, enquanto aumento do enunciado.

Tratamos agora das ideias do autor sobre as coordenadas adversativas. Castilho, (2010) as denomina como orações de contrajuntivas, e ligadas pela conjunção *mas*. Ao explicar a natureza da conjunção cita Moraes (1987): “é um bloqueador da aposição do segundo segmento ao primeiro” (p. 352).

A primeira propriedade discursiva atribuída ao *mas*, discorre justamente sobre a sua função como marcador discursivo que ocorre no início da fala do interlocutor. Essa ocorrência expressa um esforço por parte do interlocutor para compreender determinadas situações, aparentemente contraditórias, além de “somar atos de fala não explicitados” (p.350). Podemos observar estes usos nos exemplos da obra citada:

- a) – *Eu gosto do campo para dormir ... descansar por lá ... negócio de cultivar não é comigo...*
- *Mas você falou que passava férias numa fazenda ...*
- b) – *Mas e aí ... como vão as coisas foi?*

O autor pontua que o *mas* por seus valores léxico-semânticos pode atuar como conectivo de unidades discursivas e operador argumentativo, já que altera as expectativas

postas no enunciado. Como operador argumentativo Koch (1995) comenta que as conjunções do grupo *mas* tem funcionamento semelhante às do grupo *embora*, visto que ambas opõem argumentos que orientam para direções contrárias, sugerindo certa proximidade com as orações de valor concessivo.

Esse tema foi trabalhado por Neves (1999). Para a autora a diferença se dá com a estratégia usada pelo locutor: usando o *mas*, emprega a “estratégia do suspense”; já no uso do *embora* emprega a “estratégia de antecipação”. Na primeira trata-se de apenas revelar a oposição com a apresentação do segundo argumento; na segunda o *embora* prepara o interlocutor para a anulação do argumento anterior.

Com atribuição de uso gramatical a partícula *mas* perde seus valores semânticos de inclusão e comparação, ficando “preservadas enquanto marcador discursivo e conectivo textual” (CASTILHO, 2010, p.353), porém ganha a propriedade de contrajunção, exclusivamente gramatical.

Castilho (2010) preocupa-se com a perda semântica na passagem de *magis* à *mas*. Por isso, apresenta exemplos em que o termo figura como marcador discursivo e conectivo textual, com o intuito de refazer o percurso de um valor para o outro. Dessa forma, encontrou a marca com valor de inclusão em sentenças afirmativas; com valor de contrajunção em negativas; e novamente contrajuntivo, dessa vez em sentenças afirmativas, implicitamente negativas.

Com a propriedade de inclusão em sentenças afirmativas, essa conjunção é aditiva: *é muito difícil (...) mas de um modo geral é difícil ... sabe?*. Como contrajuntivo em negativas explícitas o elemento negado pode aparecer antes ou depois do *mas*: *A programação havia sido planejada ... mas não deu certo*. Com valor de contrajunção em sentenças afirmativas, a negação concentra-se na conjunção, promovendo uma transferência do advérbio *não* para o *mas*: *a Fazenda Sampaio (...) pertence ao Banco do Brasil (...) mas ela é aberta ao público...*. De acordo com o autor esse movimento refaz o processo de metonímia, ocorrido na gramaticalização dessa conjunção adversativa.

A posição ocupada por tal conector difere de acordo com os valores que opera. Quando se trata de valores de inclusão ‘tem seu escopo à direita, ligando expressões da esquerda para a direita’, já enquanto contrajuntivo “tem seu escopo à esquerda, ligando constituintes da direita para a esquerda” (CASTILHO, 2010, p.354).

Castilho (2010) ainda explica o comportamento das demais conjunções adversativas apresentadas no mesmo grupo pelas gramáticas tradicionais. Além de figurarem quase que exclusivamente na língua escrita, estas conjunções (*porém, contudo, todavia e entretanto*) não

têm as mesmas propriedades de *mas*, pois a maioria deles se deslocam livremente na oração, apresentando comportamento ainda adverbial. Esse livre deslocamento não ocorre com o *mas*, como vimos nas considerações de Neves (2000) e Perini (1996).

3.3 Gramaticalização das conjunções adversativas

Não temos a intenção de dissertar aqui sobre os processos de gramaticalização, suas concepções e métodos. Nosso interesse com este breve texto sobre a gramaticalização das conjunções adversativas é compreender, apenas e tão somente, os caminhos percorridos por estas partículas, especialmente o *mas*, e quais são os reflexos presentes nelas mesmas na construção atual dos enunciados. Isso deve nos ajudar na compreensão do exposto pelos autores arrolados, pois eles, de uma forma ou de outra mencionam, ou utilizam este fenômeno nas suas conclusões.

Segundo Neves (1998) a gramaticalização ocorre de acordo com as necessidades comunicativas existentes. Como definição do que seria gramaticalização optamos pela oferecida por Hopper e Traugott *apud* Silva (2010). Para tais teóricos tanto termos e construções essencialmente lexicais se estabelecem sintaticamente num determinado contexto, quanto itens essencialmente gramaticais podem desenvolver novas funções. Esse conceito apresenta, segundo Rocha (2006), uma visão de língua, enquanto sistema gramatical dinâmico, pois concebe que mesmo um termo já gramaticalizado pode tornar-se ainda mais gramaticalizado. Castilho *apud* Araújo (2005) acrescenta que as mudanças ocorrem num *continuum*.

As conjunções são frequentemente definidas como juntivos, segundo Beaugrande (1980) *apud* Castilho (2010) dentre as propriedades do texto podem concorrer três possibilidades: a conjunção – junção de dois elementos aditivamente; a disjunção – dois elementos com relação alternativa; e a contrajunção – elementos relacionados antagonicamente. Entendemos que essas propriedades definem quais seriam as conjunções prototípicas: *e* (aditivo), *ou* (alternativo) e *mas* (contrajuntivo).

De acordo com Castilho (2010, p. 341) “as conjunções procedem da recategorização de várias classes”: i. Substantivo: por exemplo, *modo* e *amor* que eram usados na formação de locuções conjuncionais causais; ii. Verbo: citando línguas africanas em que ocorre esta transformação (verbo < conjunção), além de exemplos do inglês, francês, espanhol e português. Esse último em construções com o verbo dizer: *Digamos que eu possa ir lá → Se eu puder ir lá*; iii. Advérbio: em que figura a transformação do termo latino *magis* (advérbio de

intensidade – *mais*) para a conjunção *mas*; iv. Pronome: em que os pronomes relativos têm suas funções reduzidas a de uma conjunção.

Retomando a gramaticalização do conectivo *mas* Vogt e Ducrot (1978) explicam que a conjunção portuguesa adversativa por excelência *mas* não derivou da adversativa latina *sed*, e sim, como mencionado acima, do advérbio latino *magis*. O que corrobora com o exposto por Barreto (1999) no que tange ao processo de metonímia como formador comum das mudanças semânticas das adversativas.

Na metonímia, segundo esse autor (Barreto, 1999), palavras negativas têm seu sentido incorporado por termos adjacentes, operando a transformação desses em conjunções adversativas. Podemos ilustrar essa passagem analisando o uso da expressão *sed magis* do latim. Tal expressão é composta pela adversativa *sed* (que já operava com carga semântica negativa), mais o advérbio *magis* (com carga semântica de intensidade, comparação, quantidade) que no seu processo de gramaticalização passou a *mas*, incorporando os valores de diferenciação, desigualdade, oposição do primeiro termo.

A mudança por meio da metonímia justifica-se quando da passagem de *sed magis* a *magis* foi deixado de lado a expressão negativa explícita (*sed*), tendo a outra (*magis*) agregado uma diferente forma de relação com a negação implícita.

O processo de gramaticalização ocorre nos níveis lexical e gramatical, podendo chegar ao do discurso. De acordo com Araújo (2005) haveria apenas gramaticalização, não gramática, concebendo a língua como dinâmica, e em constante transformação, de modo que qualquer termo possa, em algum momento ser lexical e/ou gramatical. A conjunção *mas* no seu processo abarcou aspectos discursivos e passou a exercer a função de mantenedora da interação. Podemos citar como exemplos os casos em que ocorre no início do período, ou até mesmo como elemento fático estabelecendo o canal de comunicação.

Sobre a função fática da conjunção em questão, Urbano (1999) a compara com a ocorrência de *ah*, no entanto essa é vista como item não lexical, enquanto *mas* é considerado lexical, incorrendo aí a diferença entre os dois. Segundo o autor pela sua carga semica de contraste e orientação argumentativa o *mas* figura mais interacional que o *ah*, atribuindo à atividade de interação verbal maior dinamismo.

Essa marca, além de exercer a sequência de tópico, conforme aponta Urbano (1999) em seu estudo sobre os marcadores discursivos, é muito produtiva como marcador discursivo. O autor estabelece as seguintes características para a partícula:

- a) Caráter bidirecional, retrospectivo e prospectivo;

- b) Caráter de operador argumentativo de diversos níveis: reforço de alinhamento/desalinhamento direto/indireto, baseado em enunciado explícito ou em enunciado/contexto pressupostos;
- c) Caráter de forte orientador interacional na administração dos turnos. (URBANO, 1999, p. 216)

Castilho (2010) questiona quais contribuições semânticas trariam as conjunções para as sentenças, já que derivam de classes chamadas autossêmicas/autossemânticas. Esse autor pontua, conforme o fez Sweetser (1990) com as conjunções da língua inglesa *because*, *and*, *or* e *but* e os verbos modais, que essas conjunções podem atuar em três domínios: domínio do conteúdo, epistêmico e de ato de fala, o que lhes confere certa ambiguidade.

3.4 Considerações sobre os estudos apresentados e a tope

Analisando os estudos que apresentamos percebemos a profundidade das reflexões feitas na abordagem de cunho funcionalista, por incorporar aos aspectos sintáticos os semânticos e pragmáticos de forma articulada. Vemos aí um ponto em comum com a teoria na qual fundamentamos nossas análises.

Porém, segundo os pressupostos teóricos da TOPE a dicotomia léxico-gramatical não existe, pois defende justamente a articulação desses dois níveis, considerando, como já dissemos, que toda operação de linguagem tem implicações tanto no léxico quanto na gramática. Postula também a indeterminação da linguagem, que significa que as marcas da língua jamais se cristalizam. Pode ocorrer a estabilização de um termo em um determinado enunciado, mas em outro, minutos depois, a estabilização pode se dar com significado diferente.

O funcionalismo, mesmo convergindo com a TOPE quanto à reflexão sobre as marcas da língua, difere dela pelo fato de trabalharem com o enunciado já estabilizado, não se interessando pelo processo de produção porque passou o enunciado.

Defendemos a maior eficácia de uma gramática enunciativa, em detrimento tanto da normativa quanto da funcionalista, pelo fato de que essa concebe o processo comunicativo como sendo dialógico e dinâmico. Dessa forma, emissor e receptor são vistos como interlocutores igualmente ativos, diferentemente do modelo tradicional exposto por Jakobson (1969) em que emissor é ativo e receptor é passivo. Mesmo no silêncio ocorre uma intensa atividade dialógica, nesse caso intrassujeito, que visa ajustar os significados atribuídos aos enunciados. Araújo (2005, p. 74) explica que na abordagem culioliana “a língua não é considerada um código externo aos sujeitos, mas sim, parte do processo de constituição do

indivíduo psíquica e socialmente. Antes de ser meio de comunicação externa, a linguagem é um processo interno de organização”.

Essa organização é o que permite ao indivíduo ter uma visão própria dos fatos que o rodeiam, daí a importância de se considerar as mais variadas formas de expressão do sujeito. Desse modo, a língua não fica reduzida a poucas, ou muitas, formas de construção já estabilizadas e passíveis de categorizações. Também o sujeito não se reduz a um repetidor de tais formas, ou um simples transmissor de formas previamente concebidas.

É essa consciência da complexidade da língua, de sua gramática e de seus falantes que é preciso estar presente no ensino da língua materna, de forma a construir uma identidade linguística para os falantes. Também é interesse de um ensino dinâmico de gramática, tornar os indivíduos senhores do seu discurso, tornando-os suficientemente capazes de decidir entre uma ou outra construção dependendo do seu objetivo e propósito. Ou seja, contribuir para o desenvolvimento de sua competência linguística.

O levantamento bibliográfico feito aqui nos ajudou a reconhecer e aprofundar alguns pontos que compõem as análises da nossa pesquisa, principalmente com relação às gramáticas normativas e sua abrangência sob o ensino básico.

4 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Após o estudo da marca *mas* sob diferentes enfoques teóricos, iniciamos, nesta seção, a sua análise sob os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE. A pesquisa bibliográfica, apresentada na seção anterior, serve de base para as análises que seguem, pois permitiu um amadurecimento das operações desencadeadas pelo termo em questão. De modo que, estamos mais sensíveis para os diferentes mecanismos que devem surgir a partir da análise. Além disso, pudemos verificar que a gramática normativa reduz enormemente o escopo de atuação da marca, diferentemente das abordagens funcionalista e descritiva, que ampliam esse escopo, porém o encerram ao final das suas listagens.

Visando a compreender os processos formadores das operações desencadeadas por meio da marca *mas*, apresentamos a análise de dez enunciados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE. Os enunciados analisados foram retirados tanto dos textos com os quais trabalhamos nas aulas que ministramos para as turmas de sexta/sétima séries, quanto do discurso dos próprios alunos nos momentos de discussões das aulas.

Na busca de construções diversificadas variamos a origem dos enunciados, de modo que a análise pudesse ampliar ainda mais o leque de possibilidades exposto pelas gramáticas normativa e funcionalista. Assim analisamos enunciados retirados dos textos que trabalhamos em sala de aula e também do discurso dos alunos, selecionados nas transcrições das aulas. No texto que trata dos procedimentos metodológicos explicaremos melhor a seleção do *corpus*.

Após o estudo das abordagens tradicional, funcionalista e descritiva sobre a conjunção *mas*, ficou visível a importância de um terceiro ponto de vista sobre o tema. Uma visão que permitisse observar a questão de um modo mais amplo, considerando suas relações mais intrínsecas no enunciado. Bem como, que considerasse ainda, outras formas de uso de tal marca.

Como a TOPE apresenta um modelo de análise que não cristaliza as operações realizadas por determinada marca, nos servimos dela para analisar os processos e operações que podem ocorrer com o *mas*. Com esse modelo de análise, além de levantarmos os aspectos invariantes dos enunciados adversativos, pudemos também verificar o aparecimento do termo *mas* marcando outros processos, como: a indicação do alto grau da noção; a construção da fronteira do domínio nocional; a relação intrínseca entre a marca e a negação; a constituição de um gradiente da noção.

Iniciamos a seção apresentando detalhadamente a metodologia que seguimos na análise dos enunciados, desde a seleção até as análises do material linguístico fornecido pelos

alunos. Lembramos que os alunos, além de fornecerem enunciados para a composição do *corpus*, participaram da aplicação das atividades tradicionais e epilinguísticas, para comparação do aproveitamento linguístico em ambas metodologias. A atividade de comparação das duas metodologias consiste no grande objetivo da pesquisa.

Apresentamos também uma breve revisão bibliográfica sobre a TOPE e os termos utilizados na análise dos enunciados que seguem.

Na Seção 5 descreveremos a parte prática da pesquisa, ou seja, as aulas ministradas em duas turmas de sexta-séries, sobre a marca *mas*, com duas metodologias diferentes – uma tradicional, baseada na gramática normativa, e outra baseada nas atividades epilinguísticas. Assim, as análises realizadas na presente seção (Seção 4), foram de suma importância para as aulas da turma (B), turma com a qual trabalhamos epilinguisticamente, pois permitiu o amadurecimento das atividades propostas para a turma.

4.1 Procedimentos metodológicos

A análise dos enunciados a que procedemos nos permitiu observar os mecanismos que determinadas marcas linguísticas operam no enunciado, especialmente as adversativas, utilizamos para isso os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE, (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas), formulada pelo linguista francês Antoine Culioli. O esquema de *léxis* proposto pelo linguista permite a apreensão do que está posto na base do entendimento dos alunos sobre as noções selecionadas e a verificação das operações que fazem na busca da estabilização dos conceitos trabalhados.

Alguns desses enunciados foram retirados das transcrições das aulas, são, portanto, enunciados de discurso dos alunos, outros foram retirados dos textos trabalhados em sala. A seleção desse *corpus* de análise considerou usos não previstos nas gramáticas normativas, portanto, situações que não se encaixam nas suas regras prefixadas. No texto que trata da delimitação do *corpus* da pesquisa apresentamos os enunciados analisados, bem como a indicação se se tratam de enunciados dos discursos de alunos ou dos textos estudados nas aulas.

A análise dos enunciados, tanto dos alunos quanto dos textos, foi realizada com vistas a especificar as operações marcadas pelo coordenador *mas*, e a enfatizar a insuficiência da definição da gramática normativa. Deixando claro que tal marca não se limita apenas a relacionar duas ideias opostas, ou contrastivas. Isso evidencia um dos pressupostos da

pesquisa: O ensino pautado simplesmente nas regras da gramática normativa é insuficiente para que se promova a apropriação da língua pelos alunos.

Como dissemos anteriormente, trabalhamos em duas sextas séries, com dois métodos de ensino diferentes, um pautado nas classificações gramaticais e outro nas atividades epilinguísticas. A turma com a qual trabalhamos as classificações foi denominada Turma (A), já a classe na qual utilizamos as atividades epilinguísticas foi denominada Turma (B). As classes serão assim identificadas no texto.

Depois de analisarmos as operações que constituíam os enunciados selecionados, voltamos à turma (B) na tentativa de levá-los ainda mais além nas reflexões epilinguísticas sobre o marcador MAS, fazendo-os perceber as operações constitutivas desse tipo de enunciado. Reforçamos que, nesse momento, trabalhamos com diversas funções de tal conectivo, não apenas a relação de ideias opostas. Foram apresentadas aos alunos situações em que o conector atuava como intensificador, evidenciando um alto-grau de determinada noção; como inversor do sentido do enunciado, sendo essa a operação mais recorrente da marca, dentre outras apresentadas em 3.5 (Análises dos enunciados).

Apresentamos os enunciados aos alunos e solicitamos que operassem substituições da marca, sugerissem continuações lógicas, reconhecessem preestruturas, e acima de tudo observassem e externassem as modificações de sentidos ocorridas em cada manipulação. Também solicitamos que agrupassem os enunciados de acordo com a função que exerciam, com a operação que desencadeavam.

4.2 Delimitação do corpus

Com o objetivo de analisar as operações desencadeadas pela marca *mas*, buscamos suas ocorrências em fábulas e na fala dos alunos. Esses textos foram, posteriormente, trabalhados em sala de aula com as duas turmas já referidas, de acordo com a abordagem dirigida a cada uma (Turma (A) tradicional; Turma (B) epilinguística). Durante as aulas da Turma (B), que foram orais, também levantamos enunciados em que figurava a marca *mas*, esses ditos pelos alunos.

As atividades referentes à pesquisa foram realizadas na Escola Estadual Doutor Joaquim Batista, na cidade de Jaboticabal. A unidade escolar conta com ensino fundamental e médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Trabalhamos, como já mencionado, com duas turmas de sextas séries. Uma no período matutino, classe que

chamamos (A), essa turma contava com 40 alunos, outra no período vespertino, denominada (B), que contava com 27 alunos.

Optamos por trabalhar epilinguisticamente com a turma (B) por considerar que uma classe com menos alunos, possivelmente, facilitaria o trabalho de pesquisa. Outra razão para esse pensamento é o fato de que era a primeira vez que a pesquisadora trabalharia com essa metodologia.

Um fato, que no decorrer das aulas, tornou-se um problema para o nosso trabalho, deve ser mencionado, trata-se da frequência. Esse é um grave problema que a escola enfrenta e é ainda mais sério no período vespertino. Houve dias em que contávamos com apenas 10 alunos no período da tarde, turno em que o problema era ainda mais sério. Isso atrapalhou a dinâmica das aulas, pois a cada dia alguém não sabia o que estávamos fazendo, ou não havia iniciado (ou terminado) o trabalho, deixando o material incompleto.

Nossa pesquisa tem por principal objetivo comprovar a eficácia do ensino da língua materna com o auxílio de práticas que envolvam as atividades epilinguísticas. Para isso levantamos enunciados que evidenciassem o tópico gramatical a ser trabalhado, no caso, as construções orientadas pela marca MAS.

Após a transcrição das aulas da turma (B), contávamos, inicialmente, com 75 enunciados, em seguida reduzimos esse número para 10. Dentre os 75 previamente observados, 17 faziam parte do material escrito utilizado nas aulas (texto impresso (fábula) e exercícios dos alunos). A escolha de enunciados produzidos por alunos é interessante, pois mostra a eles que são capazes de construir o conhecimento e que sua maneira de falar apresenta uma gramática tão relevante quanto à do livro que estudam.

4.3 Enunciados analisados

Apresentamos abaixo os enunciados analisados sob os pressupostos metodológicos da TOPE e a indicação se são de alunos ou dos textos por eles estudados.

1. Mas que grande ideia eu tive! (Enunciado do texto: O castigo da preguiça).
2. Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada! (Texto: O castigo da preguiça).
3. – Professora, mas o que é “folgada” mesmo? (Enunciado de aluno da turma (A)).
4. Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho uma vida folgada. (Enunciado de aluno da turma (B) em exercício escrito).

5. Quando achou que estava pronto preparou-se para cantar,/mas, por mais que ele tentasse conseguia só zurrar. (Enunciado do texto: O burrico cantor).

Reduzido por nós para: O burro preparou-se para cantar, mas conseguiu só zurrar.

6. Ele estava feliz, mas não estava satisfeito, ele queria mais alguma coisa. (Enunciado de aluno da turma (A)).

7. Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado. (Enunciado de aluno da turma (A)).

8. Eu fico satisfeita porque fico feliz, mas também porque aprendi alguma coisa. (Enunciado de aluno da turma (A)).

9. Que canário canta bem, isso todo mundo sabe,/Mas um burro ser cantor é mais do que novidade! (Enunciado do texto: O burrico cantor).

Reduzido por nós para: Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade!

10. Eram fardos muito grandes, só que bem mais leves que o sal. (Enunciado do texto: O castigo da preguiça).

Dentre os enunciados arrolados acima, chamamos a atenção para o de número dez (10). Nesse, figura uma ocorrência da expressão *só que*, não da marca *mas*. Consideramos sua análise pertinente na pesquisa por se tratar de uma expressão que agrega valores de oposição e exclusão da mesma forma que *mas*. Outra razão diz respeito à sua grande produtividade na língua falada, muitas vezes em contextos muito próximos de *mas*.

4.4 Pressupostos teóricos e metodológicos da tope

A teoria das operações predicativas e enunciativas, proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, parte do pressuposto que existe algo comum a todas as línguas. Ignorando assim polarizações de ordem didática do tipo: denotação/conotação; certo/errado que minam o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Segundo o autor, esse algo comum seria a própria atividade da linguagem. É por meio dela que nos comunicamos utilizando como ferramenta a língua, daí a grande preocupação do autor em procurar a atividade da linguagem nas marcas das línguas naturais. Sobre a linguagem Culioli explica que essa não é apenas responsável pela transmissão de informações, sua função é proporcionar o movimento gerador interno e invisível de organização do pensamento, ou seja, o caminho percorrido pelo indivíduo para que se chegue à pronúncia do enunciado.

[...] o fato de que ela possa ter uma atividade de comunicação supõe ao contrário que possui ajustamento, que haja esse trajeto vertiginoso, a saber, a produção por um sujeito de um arranjo textual tal que este último seja reconhecido por outro sujeito como produzido a fim de ser percebido como interpretável e, no final do percurso, interpretado de uma maneira ou de outra. (CULIOLI, 1999, p.11)²⁴

4.4.1 Noção e domínio nocional

A noção tem um papel essencial na teoria de Culioli, visto ser essa a unidade de análise aplicada à teoria. O autor deixa claro que uma noção não se equipara à uma palavra, pois o próprio ato de dizer (a noção) é um ato de representação linguística, uma entidade híbrida entre as experiências dos indivíduos e as possibilidades da língua. Apresentamos abaixo a definição oferecida pelo linguista:

Uma noção pode ser definida como um complexo feixe de propriedades físico-culturais estruturadas e não deve ser equalizado com rótulos lexicais ou itens reais. Noções são representações e devem ser tratadas como tais; elas sintetizam propriedades (o termo é usado aqui em sentido amplo) derivadas da interação entre pessoas e pessoas, pessoas e objetos, restrições biológicas, atividade técnica, etc. (CULIOLI, 1990, p.69)²⁵

Como explicado pelo autor na citação acima, as noções se estabelecem em situações de interação, o que não significa que se estabilizam com este ou aquele significado especificamente. O ajustamento da noção movimenta o lugar chamado domínio nocional, é neste lugar que são avaliados os valores, as propriedades atribuídas a uma determinada noção, bem como podem ser negados valores e propriedades.

O domínio é constituído de uma abertura, justamente por estar sempre em movimento, de modo que uma noção relacionada a certos termos, pode se estabilizar de um modo x, porém, numa segunda relação pode estabilizar-se de modo y. Por exemplo, o termo *neve*, esse é percebido e estabilizado pelos esquimós de maneira diferente do que para alguém que vive nos trópicos.

Outro exemplo é o termo *folgado*, trabalhado com os alunos da turma (B). Os alunos levantaram três contextos em que esse termo é utilizado: a) pessoa folgada; b) roupa folgada;

²⁴ Texto original: (...) *le fait qu'il puisse y avoir une activité de communication supposait au contraire qu'il y ait ajustement, qu'il y ait cette boucle vertigineuse, à savoir la production par un sujet d'un agencement textuel tel que ce dernier soit reconnu par un autre sujet comme ayant été produit afin d'être perçu comme interprétable et, en fin de parcours, interprété d'une manière ou d'une autre.* (CULIOLI, 1999, p.11)²⁴

²⁵ Texto original: *A notion can be defined as complex bundle of structured physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such; they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons and persons, persons and objects, biological constraints, technical activities, etc.* (CULIOLI, 1990, p.69).

c) rosca da bicicleta folgada. Quando questionados sobre o que permanece na significação da palavra em cada um dos contextos, eles identificaram que a noção de espaço perpassa todos os contextos: Uma pessoa folgada ocupa um espaço maior do que deveria, da mesma forma a roupa folgada (sobra no espaço do corpo); a rosca da bicicleta folgada é uma rosca que não está no lugar certo. Os três contextos identificados não implicam um simples caso de polissemia, trata-se da variedade da língua em diferentes domínios nocionais.

Desse modo, o domínio nocional apresenta diferentes zonas de estabilização. Levando em consideração os preconstrutos, uma noção pode ocupar o interior, a fronteira ou o exterior do domínio. No interior, encontra-se o **centro organizador**, esse comporta um objeto considerado, representativamente, real ou típico da noção em questão. Daí a fragmentação da noção ocorre em relação a esse termo típico, aproximando-se ou afastando-se dele. Quando a identificação (aproximação) é tamanha que a noção corresponde a um grau máximo, e seu único referente é a própria noção temos a constituição do **atrator**. De modo que obtemos valores do tipo: “Isso é que é um cão!”. Isso ocorreu na análise do enunciado (1), que veremos a seguir, *Mas que grande ideia eu tive!* Nesse caso, estamos falando de uma ideia que apresenta todas as propriedades de uma grande ideia, um valor absoluto (Isso, que eu tive, é uma grande ideia).

Temos uma ocorrência **tipo** quando as propriedades constitutivas tornam possível a distinção do que é verdadeiramente um <cão> (p), ou o que é um quase <cão>, ou não é um <cão> (p’). No caso de um resultado do tipo <isso não é um cão> (p’) temos a passagem à zona exterior do domínio nocional.

Já a fronteira constitui um lugar de transição, de transformação entre o verdadeiramente *p* e o verdadeiramente *não-p*. Nesse limiar de transformação podemos encontrar valores que constituem um gradiente da noção: <quase-cão>, <não totalmente cão>. A marca *mas*, em vários casos analisados, desencadeia a constituição da fronteira, como exemplo citamos a análise do enunciado (4) “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho uma vida folgada”, nesse enunciado verificamos a constituição da fronteira por meio da marca *mas*, que, pela quebra da expectativa (Meus irmãos têm a vida atribulada, logo eu tenho a vida atribulada) distancia o segundo argumento do centro atrator, direcionando-o para o exterior, porém essa passagem não é feita (não se trata de um não-atribulado), estabilizando o enunciado na fronteira do domínio nocional.

Entre o interior e o exterior do domínio nocional constrói-se o complementar da noção, que não se trata da sua negação, mas sim da construção da fronteira dessa noção em direção oposta ao estabilizado. Para a noção <cão> teríamos como complementar <não cão>

<aquilo que não se pode chamar de cão>, se a base de análise for o interior, de modo que teríamos o esquema fronteira + exterior. Já tomando por base o exterior, ou seja *não-p*, teríamos como complementar ,<verdadeiramente cão>, <não verdadeiramente não cão>.

4.4.2 As relações constitutivas do enunciado

Quanto à formação dos enunciados, Culioli estabelece três níveis de organização, sendo eles: a relação primitiva, a relação predicativa e a relação enunciativa. A primeira diz respeito à constituição de uma **léxis**, uma tripla em que são colocadas em relação às noções pertinentes a este ou àquele enunciados. A uma léxis são adicionadas informações, pelo enunciador, com vistas a torna-las mais individualizadas. Culioli fornece a seguinte notação para o esquema de léxis: $\langle \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi \rangle$, sendo que ε_0 e ε_1 correspondem aos argumentos relacionados por um predicado (π). A relação primitiva é o lugar gerador das relações predicativas e enunciativas, que consistem em recheiar a relação primitiva. Exemplificaremos mais abaixo cada uma das relações.

A relação predicativa consiste na ordenação da léxis de modo a estabelecer os termos origem e objetivo. Tal ordenação não ocorre à esmo, é orientada por preconstitutos, constituindo assim a primeira operação sobre o pensamento (operação de localização). Esse é o lugar também das operações de determinação. Preparada a léxis na relação predicativa temos, então o enunciado, que comporta, entre outras, as operações de localização em relação à situação de enunciação, pelo posicionamento do sujeito enunciador. O estabelecimento de uma relação predicativa em um enunciado depende também da aplicação das modalidades (asserção, ênfase, etc), são elas que darão forma ao que quer dizer o sujeito enunciador ao seu interlocutor.

Exemplificando:

Para a léxis (relação primitiva): <Pedro – Maria – Gostar> ($\langle \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi \rangle$)

Essa léxis pode ser organizada de diferentes maneiras:

<Pedro – gostar – Maria> ($\langle \varepsilon_0, \pi, \varepsilon_1 \rangle$) <Maria – gostar – Pedro> ($\langle \varepsilon_1, \pi, \varepsilon_0 \rangle$)

Determinada a localização das noções, são aplicadas às marcas modais, de tempo e de aspecto, elevando a relação predicativa ao estatuto de enunciado:

- | | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| a) Pedro gosta de Maria. | d) Pedro não gosta de Maria. |
| b) Maria gosta de Pedro. | e) Maria gostava muito de Pedro. |
| c) Pedro gostava de Maria. | f) Maria gostou de Pedro, no passado. |

A teoria proposta pelo linguista francês busca as relações mais intrínsecas entre a linguagem e as línguas naturais, indo ao encontro do lugar onde encontram-se as operações que sustentam a variação, chamado por Culioli de invariância. Aguilar (2007) explica que esse lugar de regularidades apenas é acessado por meio da língua e suas marcas nos textos orais ou escritos produzidos e reconhecidos pelos sujeitos.

4.4.3 Operação de localização

Em francês é chamada de *repérage*. Essa operação põe dois termos em relação de localização. Sendo um termo localizado em relação ao outro, o último constitui-se como ponto de referência. A ideia da localização trata diretamente da construção da referência

Podemos usar a seguinte notação para tal operação: $\mathbf{C} = \mathbf{a} \mathbf{C} \mathbf{b}$. Lê-se: **a** está localizado em relação a **b**. Esse lugar na operação não é fixo, o termo **b** pode ser referência para **a**, porém, pode constituir-se como localizado em relação a um outro termo numa outra situação enunciativa. Por exemplo: Em “A menina gosta do seu cão”, temos a seguinte orientação: $\langle \text{menina} \mathbf{C} \text{cão} \rangle$, sendo cão o termo localizador, já em “O cão salta de alegria quando vê a menina”, cão é o elemento localizado em relação à menina.

Nessa operação verificamos se há identificação ou diferenciação entre os termos da relação, considerando que a identificação exige um processo de diferenciação. Assim, entre $\langle \text{Brasil} \rangle$ e $\langle \text{país} \rangle$ temos a identificação dos dois termos, pois Brasil é um país, não temos, no entanto, reversibilidade, já que país não se aplica apenas a Brasil.

4.4.4 Operações de determinação – QNT/QLT

As operações de quantificação e qualificação têm relação direta com a natureza da noção. Essa, apresenta-se, originalmente, indeterminada, apenas podendo ser apreendida pelos sujeitos por meio da sua determinação, fragmentação. Tal processo é marcado por QNT, que torna a medida da noção considerável na interação entre os sujeitos. Parafraseando Culioli (1999a, p.82), a quantificação é a “operação pela qual construímos a representação de qualquer coisa que possamos distinguir e situar num espaço de referência”.

A qualificação (QLT) ocorre cada vez que se determina a identificação/diferenciação de uma noção, cada vez que manipulamos as representações transformando-as. Segundo o autor supra citado, qualificar “desencadeia um conjunto complexo de operações” (p. 84), não

apenas acopla um qualitativo. É importante salientar que essas duas operações (QNT/QLT) ocorrem simultaneamente, e estão intrinsecamente ligadas.

A operação de qualificação desencadeia as operações de extração, flechagem e varredura²⁶. A operação de extração permite ao enunciador “extrair” um elemento dentre uma classe de ocorrências. Assim, em “O burro queria ser cantor”²⁷, extraímos, por meio do artigo definido, um indivíduo dentre a classe de burros. Já a operação de flechagem consiste numa extração ainda mais específica. A operação de varredura percorre todos os valores possíveis no interior de uma noção. A varredura pode se manifestar quando ocorrer a constituição da fronteira.

4.4.5 As modalidades

As modalidades se apresentam em quatro diferentes tipos. As do tipo 1 são de asserção (positiva ou negativa), interrogação e ênfase, trata-se de modalidades de base, pois o enunciador ao se pronunciar já tem tomada uma posição sobre o assunto. Se não, utilizará a interrogação para solicitar a ajuda do seu interlocutor.

As modalidades do segundo tipo encaminham-se para o nível do possível, do hipotético e da certeza. Tais modalidades constituem-se uma possibilidade da realização das primeiras. Já as modalidades de tipo 3 centram-se na apreciação afetiva feita pelo enunciador. Com essas o sujeito enunciador expressa sua própria análise valorativa (eu penso, eu acho que, eu acredito que). As últimas modalidades, as do tipo 4, tratam da relação entre o enunciador e seus co-enunciadores por meio de marcas que expressam as noções de vontade e obrigação.

A grande questão do jogo das modalidades é a combinação entre elas visto que o objetivo da enunciação é criar representações e estabelecer relações intersubjetivas anteriores ou futuras.

4.4.6 A distinção discreto, denso e compacto

A aplicação das operações de determinação (QNT e QLT) e das operações desencadeada por QNT (extração, flechagem e varredura) tem como consequência a atribuição de propriedades do tipo discreto, denso e compacto. Trata-se de um jogo de preponderância dessas características (QNT/QLT). A atribuição dessas categorias não

²⁶ Em francês: *extraction*, *fléchage* e *parcours*.

²⁷ Exemplo utilizado nas análises.

significa que um termo, uma vez categorizado, não mais mudará, pois na TOPE o dinamismo das estabilizações e a possibilidade de recategorização é uma marca intrínseca.

Culioli (1999a, p.14) assim representa tais termos:

QNT – QLT → discreto QLT → Compacto QNT – QLT →
denso

Desse modo, o funcionamento discreto têm QNT como característica preponderante, de modo que é representado por um objeto tipo (eis aí um), em que a delimitação espaço-temporal é evidenciada. No modo compacto QLT é preponderante. Diferentemente do discreto, que tem como característica poder ser quantificado e delimitado fisicamente, o compacto não é quantificável, e têm relação direta com o atrator, implicando a existência de um gradiente. A única forma de delimitação do compacto é de ordem qualitativa.

No enunciado “Ele estava feliz, mas não estava satisfeito” temos o termo *feliz* que apresenta comportamento compacto, pois não há delimitação de sua quantidade, e o termo satisfeito, que a primeira vista pode apresentar-se também como compacto. Porém, a noção *satisfação* implica uma quantidade não determinada de algo, podendo ter funcionamento denso.

Por fim, o funcionamento denso que, “corresponde a um misto, um caso intermediário e instável”²⁸ (CULIOLI, 1999a, p.14), dessa forma não há preponderância de uma ou de outra determinação. O autor exemplifica utilizando a noção “leite” em “Eu bebi leite”, nesse caso a quantidade de leite bebido não se delimita, de acordo com Culioli, essa delimitação é apenas circular: “Eu bebi a quantidade de leite que eu bebi”.

Retomemos ao exemplo “Ele estava feliz, mas não estava satisfeito”, nele temos a noção *satisfação*, que implica uma quantidade não determinada de algo, porém suficiente (que baste), podendo ter funcionamento denso. Se manipularmos o enunciado para “Havia nele uma satisfação constante”, desse modo ocorre uma recategorização operada pela discretização do denso.

4.5 Análise dos enunciados

Enunciado 01: **Preguiçoso como era, ficou o burro emburrado**
 E pensou em dar um jeito de andar descarregado (...)
 Mas que grande ideia eu tive!, pensou logo o burrinho.

(Mas que grande ideia eu tive!)

²⁸ Texto original: Le dense correspond à um mixte, un cas intermédiaire et instable. (CULIOLI, 1999a, p.14)

Mesmo pensando em andar descarregado o burro se surpreendeu em ter tido uma grande ideia. No enunciado a sequência mais lógica seria algo do tipo: *E pensou em dar um jeito de andar descarregado, como era burro não conseguiu* ou *O burro não conseguiu pensar em um jeito de andar descarregado*.

Se considerarmos o contexto fantástico característico da fábula, poderíamos inferir que pensando em andar descarregado o burro deveria ter uma boa ideia, visto que pensar implica ter ideias, grandes/boas ou pequenas/más, mas ideias. Mesmo que o sujeito enunciador tenha tido pequenas ideias, elas não foram suficientes ou eficientes para o fim pretendido por ele, tanto que tamanha é sua surpresa quando uma grande ideia surge. Dessa forma, temos a presença do conector *mas* relacionando ideias pequenas, ou não importantes, à uma grande ideia, numa relação de alteridade, em que pequenas ideias diferem de grandes ideias, sendo que pequenas ideias são vistas como não-grandes ideias. A notação da noção seria: P = grande ideia e P' = não-grande ideia.

Verificamos no enunciado as seguintes relações primitivas:

<burro pensar (em andar descarregado)>	<burro não pensar (em andar descarregado)>
<eu (burro) ter grande ideia>	<eu (burro) ter não grande ideia>

De onde temos:

<eu	ter	ideia>
S0	R	S1
(eu = burro no enunciado)		

A partir desse esquema de léxis podemos obter variadas relações enunciativas, seguem abaixo alguns exemplos:

a) Eu sempre tenho ideias.

b) Eu tinha mais ideias no passado.

c) Eu tenho tido grandes ideias.

d) Eu **não** tenho grandes ideias. → Mas eu tive uma grande ideia. → Mas que grande ideia eu tive!

Em (d) podemos observar a presença da negação, operação de linguagem que permeia os processos relacionados por meio da marca *mas*, como veremos nos demais enunciados aqui analisados. Nesse caso, a negação estabelece o complementar da léxis <eu – ter – grande ideia> por meio da ausência de <grande ideia>, porém, não (da ausência) de ideia alguma, pois trata-se da relação entre <ter: grande ideia e não-grande ideia>.

Explicitando algumas sequências explicativas, podemos verificar claramente a proximidade da marca **mas** com a negação.

- a) Eu tive uma grande ideia, **não** tive? **Mas**, era uma grande ideia, não era?
- b) **Mas** que grande ideia eu tive! E **nem** sabia que ia ter essa grande ideia.
- c) Eu, normalmente, **não** tenho grandes ideias, **mas** essa foi uma grande ideia.

Isso ocorre pelo caráter coordenador presente na marca *mas*, mais especificamente, coordenador de ideias diferentes, desiguais, como vimos explicitado pela gramática normativa. Dessa forma, o contexto que fornece tal enunciado deve também estar presente nesse domínio, sendo acionado de uma forma ou de outra para a análise.

Para mais opções, glosamos estes outros enunciados:

- 2. *Eu não era capaz de ter grandes ideias, mas que grande ideia eu tive!*
- 3. *O trabalho estava difícil, de repente o burro gritou: - Mas que grande ideia eu tive!*

Além da operação de negação, podemos recuperar o caráter comparativo dessa marca herdado do termo latino *magis*, que lhe deu origem. De acordo com Ducrot e Vogt (1979) a comparação de superioridade traz consigo a inferiorização do segundo termo do enunciado, de tal modo que esse termo seja negado, criando uma negação argumentativa. Por exemplo: *Ele é mais falante do que sábio*²⁹. A negação do segundo termo coloca o enunciado como “*Ele é falante, mas não sábio*”. Esse caminho pode ser recuperado nesse enunciado, vejamos:

- a) Eu tive uma ideia **mais** grande (mais importante) **que** as outras ideias que eu tinha.
- b) Eu tinha ideias que **não** eram grandes/importantes, **mas** tive uma grande ideia.
- c) **Mas** que grande ideia eu tive! Melhor que todas as outras, essa sim é uma grande ideia.

Em (a) verificamos a inferiorização das “outras ideias” em relação “à grande ideia”, em (b) essa inferiorização é tão forte que acaba sendo negada e estruturada por meio da marca *mas*, por fim, em (c) a marca *mas*, aparece graduando com valor absoluto a noção “ideia”.

O sujeito enunciator, por meio da exclamação, estabelece uma modalidade de asserção. Também o aspecto nos passa essa informação. Trata-se do verbo <tive>, que valida a ocorrência positiva da léxis <eu – ter – ideia> determinando um aspecto pontual.

Do enunciado (2) (Eu não era capaz de ter grandes ideias, mas que grande ideia eu tive!), elencado acima, podemos extrair as seguintes relações primitivas, que por sua vez, podem tomar variadas formas, nas relações predicativas e enunciativas:

- 1. <eu – ser – capaz> logo <eu – ter – ideia>

²⁹ Tradução do francês: *Disertus magis est quam sapiens* (Ducrot e Vogt, 1979, p.118)

2. <eu – (não) ser - capaz> logo <eu – (não) ter – ideia>

3. <eu – (não) ser – capaz> mas <eu – ter – ideia>

Dessa forma se pessoas capazes têm ideias, ou estão aptas a ter ideias, o oposto também é verdadeiro: pessoas não capazes não têm ideias. Nesses dois casos há uma confluência de objetivos, podemos dizer que há uma identificação entre os dois enunciados, pois as propriedades elencadas recaem sobre o mesmo sujeito enunciador e de maneira simultânea:

Já o terceiro esquema de léxis quebra a expectativa representada no segundo <não ser capaz = ter ideia>, nesse caso temos explicitada uma alteridade entre os enunciados, pois ter ideias não é algo que se espere de alguém não capaz, ou, alguém não capaz, não deveria ter ideias.

A marca *mas*, conhecida como conectora de ideias opostas, surge quase que naturalmente nesse contexto dando a continuidade necessária ao enunciado: *Eu não era capaz, mas tive uma ideia*. Aí vemos a conjunção como responsável pela recuperação do sentido do período que foi rompido pela quebra da expectativa expressa pelo enunciado <tive uma ideia>, tornando-os dessa forma, possíveis de se relacionarem num mesmo domínio, porém não no mesmo lugar.

De acordo com Culioli (1990) o termo *mas* direciona o enunciado para uma estabilização em direção ao exterior do domínio nocional, ou seja para a fronteira, de qualquer modo, afastando-se do centro e do interior e percorrendo os diferentes espaços do domínio nocional. Esse movimento ilustra a quebra da expectativa do enunciado.

Tomando como base essa informação realizamos os seguintes exercícios com o enunciado:

(a) (E1) Eu não tinha grandes ideias (E2) Mas que grande ideia eu tive!

(b) (E1) Eu não era capaz . (E2) Mas que grande ideia eu tive!

Podemos observar que E2, em ambos os casos, chama por um preconstrito que coloque em movimento/complemente a noção contida no termo MAS: *Eu não tinha grandes ideias/Eu não era capaz de ter grandes ideias, mas que grande ideia eu tive!*

A modalidade assertiva trazida pela exclamação, confere ao enunciado o estatuto de alto grau. Pois, dentre todas as não-grandes ideias, eis que surge o que seria uma <grande ideia> ideal, absoluta. Esse enunciado não pontua e não restringe os possíveis enunciadores capazes de ter ideias. Para explicar melhor essa situação voltamos aos esquemas de léxis:

<eu – (não) ter – grandes ideias> → *mas* ← <eu – ter – grande ideia>

Os dois esquemas são unidos num mesmo domínio nocional pela partícula *mas*. Considerando <não (ter) – grandes ideias> como o valor real da noção *ter*, temos tal noção localizada no exterior do domínio, porém, o aparecimento do termo *mas* quebra a expectativa de se agregar um novo valor considerado esperado, e dessa forma a estabilização nesse mesmo lugar do domínio: Esquemáticamente teríamos:

Exterior: não ter grandes ideias (como valor real da noção) – não-p

Fronteira: *mas* ter grande ideia, sendo que o *mas* faz a relação na fronteira, em direção ao interior.

Se utilizássemos o enunciado *Que grande ideia eu tive!* relacionado com o mesmo contexto expresso anteriormente (eu não ter grande ideia – eu ter grande ideia), porém sem a presença da marca *mas*, não construiríamos o esquema exterior/fronteira/interior/centro (alto grau), implicando em problema discursivo: *Eu não tenho grande ideia, que grande ideia eu tive!* Nesse caso podemos, inclusive, apontar uma ambiguidade, visto que é possível interpretar que a grande ideia que teve era justamente a de não ter ideias. Voltando ao esquema nocional teríamos:

<eu – (não) ter – grandes ideias> → exterior <eu – ter – grande ideia>
→ interior,

Saltando a fronteira, que faz a passagem de uma zona a outra.

Ou seja, as duas léxis estariam ocupando dois lugares diferentes no mesmo espaço, sem contudo, estabelecer o lugar de transição. O enunciado construído dessa forma pode ser considerado incoerente, uma vez que, uma informação é negada num primeiro momento e em seguida é validada.

Quando substituímos o coordenador *mas* por uma palavra de valor intrinsecamente exclamativo como *puxa*, *uau* ou *nossa*, voltamos ao caso do que ocorre no enunciado sem o uso do termo em questão (*Que grande ideia eu tive!*). Mesmo que reconheçamos a existência de um contexto anterior, ele não é chamado para a o enunciado, constituindo um domínio sozinho, igualmente importante e significativo para a compreensão da exclamação, porém em diferentes momentos da enunciação:

a) Eu, o enunciador, aqui e agora digo que não era capaz.

b) Eu, o enunciador, lá e ontem digo que tive uma grande ideia.

O verbo *ser* expresso em (a), por tratar-se da representação de um estado, pode perfeitamente ser enunciado no momento agora, referindo-se aos anos passados: *Hoje eu falo do estado de incapacidade em que me encontrava quando jovem*. O aspecto, nesse caso, não

pontual, expressa uma situação que perdurou durante algum tempo. Em (b) o sujeito se coloca num momento já decorrido, tendo um aspecto pontual: *Naquele momento, eu tive uma grande ideia.*

Observamos que o enunciado elaborado com a marca *mas*, também apresenta alterações de sentido se expresso, por exemplo, com *porém*, outra partícula gramaticalmente classificada como conjunção adversativa: *Eu não tinha grandes ideias, porém que grande ideia eu tive!*

Nesse caso, além da pouca produtividade na língua falada, o uso desse termo não desencadeia a modalidade da ênfase, facilmente detectada na construção com *mas*. Isso se deve ao caráter mais formal de *porém*, sendo mais produtivo na seguinte relação prediativa na modalidade escrita *Eu não era capaz, porém tive uma grande ideia*. Observamos que mesmo tendo ocorrido uma mudança positiva (ter uma grande ideia é algo positivo) não há espaço no enunciado para a carga emotiva característica da exclamação.

Na análise desse primeiro enunciado verificamos a forte relação da marca *mas* com a negação, além do seu papel exclamativo, que torna possível elevar a noção, nesse caso <(grande) ideia> ao estatuto de alto grau da noção, concebendo-a como um valor absoluto dentre outras <grandes ideias>.

Enunciado 2: “Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada,
 mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!”

→ (Uma esponja seca é leve, mas uma esponja molhada é pesada.)

O enunciado acima é proposto sob a oposição entre uma esponja ser leve e ser pesada. Uma esponja, no momento em que está seca, é leve, e no momento em que está molhada é pesada. Assim, uma esponja é uma esponja, porém, uma esponja seca é diferente de uma esponja molhada, mesmo assim é uma esponja.

Esponja não deixa de ser esponja se seca ou molhada, ocorre que uma das propriedades de esponja (ser leve) deixa de existir no momento em que a mesma torna-se molhada (pesada). Ou seja, uma esponja mantém as propriedades estabilizadas a uma esponja mesmo no tempo em que se encontra molhada, apenas apresenta uma delas (propriedades) alterada. O uso do advérbio “quando” e do adjunto adverbial “ao encher-se de água” deixa claro que se trata de uma transformação do mesmo objeto por meio do seu deslocamento no tempo e no espaço:

→ Uma esponja está seca quando está ainda na embalagem, no momento antes de ser usada na água, logo ela é leve.

→ Uma esponja fica molhada quando está sendo usada na lavagem da louça, logo ela fica pesada.

O enunciado coloca como característica primeira, ou básica, de esponja “ser seca” e, portanto, leve, colocando em oposição “ficar molhada”, que terá como resultado uma esponja pesada. O uso dos verbos “ser” e “ficar”, em cada um dos momentos ilustrados, corrobora com esta afirmação: *Uma esponja, quando seca, É bem leve – ao encher-se de água/quando molhada, FICA muito mais pesada.*

Na primeira passagem o verbo “ser” é empregado marcando o estado próprio do ser esponja. Já na segunda verificamos o uso do verbo “ficar” evidenciando uma mudança do estado que pode ser pontual, ou seja, a esponja deixará de ser pesada caso fique seca novamente.

Essa mudança do aspecto torna tal enunciado, praticamente, não adversativo, visto que se trata de momentos diferentes. A glosa com a conjunção *e* no lugar de *mas* ilustra essa situação:

Uma esponja quando seca é bem leve, pesa nada E, ao encher-se de água, fica muito mais pesada.

Uma esponja seca é leve, e, uma molhada é pesada.

O uso da aditiva no lugar da adversativa não é raro, porém, mantém-se a adversativa, pois é da natureza de *mas* organizar ideias opostas no enunciado. Contudo, nesse caso, diferentemente do enunciado anterior, não há uma quebra da expectativa criada pelo enunciador, isso porque, estamos falando de transformações ocorridas em diferentes espaços/tempos.

Outra nuance interessante que podemos apontar quanto ao uso do conectivo *E* nesse período diz respeito à materialização do objeto em questão. Fica evidente que se trata de uma mesma “esponja” em diferentes situações. Assim, orientamos a análise sob a questão de “ser seca, portanto, leve” e de “ser molhada, por consequência, pesada”.

Assinalamos o caráter conclusivo desse raciocínio:

1. Se uma esponja seca é leve, *logo* uma esponja molhada é pesada.

Sendo que: <esponja seca – ser – leve> *logo* <esponja molhada – ser – pesada>

A

B

Com a glosa apresentada temos uma operação de inferência, imbricada numa relação de consecução. Dizemos que: se A logo B – se B logo A. Vejamos que a troca do conectivo *logo* por *mas*, não é possível: *Se uma esponja seca é leve, MAS uma molhada é pesada*.

Essas formulações possíveis nos colocam diante de um questionamento sobre o ensino de tais conjunções. Podemos facilmente perceber a relação conclusiva e lógica dos enunciados acima, porém os mesmos foram colocados para os alunos com uma conjunção adversativa, forçando-os a classificar, se fosse o caso, tal período em adversativo, conforme orienta a gramática. Observando esses simples exemplos, percebemos a importância do trabalho contínuo com as atividades epilinguísticas, com a linguagem e suas múltiplas formas de dizer.

Voltamos à análise do enunciado organizado com o conector *mas*: *Uma esponja seca é leve, mas uma esponja molhada é pesada*.

Nas duas orações que compõem o enunciado os sujeitos vêm determinados numa operação de quantificação, por meio de flechagem do artigo indefinido “uma”, em seguida por operações de qualificação que caracterizam o objeto “esponja” como ocorrências discretas. Os termos “seca” e “molhada”, como qualificadores, colocam os objetos em diferentes pontos espaço/temporais. Essas caracterizações implicam em diferentes resultados:

Léxis A:	<esponja (seca)>	→ ser	→ leve>
Onde:	S0 = fonte	r = relator	S1 = objetivo
Léxis B:	<esponja (molhada)>	→ ficar	→ pesada>
Onde:	S0 = fonte	r = relator	S1 = objetivo

Chamaremos A a predicação estabelecida pelo enunciador no primeiro esquema de léxis: *Uma esponja quando seca é bem leve*. E denominaremos B a predicação elaborada no segundo esquema: *Uma esponja molhada fica pesada*.

A relação desses dois enunciados foi feita por meio do coordenador *mas*, porém com o auxílio de expressões de tempo, situando o objeto (esponja) em momentos diferentes: *Uma esponja, quando seca, é bem leve, mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada*. Há, no entanto, uma relação simétrica entre os dois turnos, uma vez que relacionam termos que se remetem na operação de orientação:

A ∈ B, ou seja, “esponja seca ser leve” **implica** “esponja molhada ser pesada”.

Construindo o domínio nocional desse enunciado temos:

<esponja seca> <esponja não seca> → complementar

ser

ser

leve

não leve

Em que “não seca” e “não leve” equivalem à molhada e pesada respectivamente.

Como já dissemos, a construção com *mas*, nesse caso, não proporciona uma quebra da expectativa, visto que trabalha com aspectos diferentes, e introduz o segundo enunciado por meio de uma inferência. Porém, há a ocorrência da negação e da inferiorização (enquanto mecanismo de comparação) de uma das noções expressas, como no anterior:

- a) Uma esponja seca é **mais** leve **que** uma esponja molhada.
- b) Uma esponja seca **não** é pesada (assim como, uma molhada não é leve).
- c) Uma esponja seca é leve, **mas** uma molhada é pesada.

O uso de *mais* em (a) remete ao termo latino *magis*, do qual *mas* derivou. Temos aí a inferiorização da predicação “esponja molhada – ser leve”, que em (b) é negada. Em (c) a organização com *mas* aciona a validação do complementar da noção colocada em jogo, relacionando as propriedades diferenciais atribuídas à noção (ser leve X não ser leve).

Como é sabido, a marca em questão, deve proporcionar a passagem de uma zona à outra do domínio nocional, isso também ocorre nesse enunciado, o que justifica sua presença, e não a de outros coordenadores que vimos serem possíveis. Assim, temos o interior formado por: *Uma esponja, quando seca, é bem leve*, a partícula *mas*, juntamente com as expressões de tempo “quando” e “ao encher-se de água” constroem a fronteira, levando à conclusão de que será validado no exterior, o complementar: *fica muito mais pesada*. Se invertermos a orientação teremos o mesmo movimento: *Uma esponja, ao encher-se de água, é bem pesada, mas ao secar-se fica muito mais leve*. Nesse caso o interior seria formado por *Uma esponja, ao encher-se de água, é bem pesada*, a fronteira por *mas* e as marcas de tempo (ilustrando a passagem) e o exterior, pelo que, nesse quadro seria seu complementar: (uma esponja) *ao secar-se, ficar muito mais leve*.

Nas duas orientações temos o esquema proposto por Culioli como invariável para construções organizadas por meio dessa marca: Interior + fronteira, em direção ao exterior, ou o inverso, exterior + fronteira em direção ao interior.

Enunciado 3: – Professora, mas o que é “folgada” mesmo?

Trata-se de um enunciado produzido por um aluno durante as aulas. Também esclarecemos que o termo “folgada” refere-se à “pessoa folgada”.

Num primeiro olhar para o enunciado e o uso da marca *mas* no início dele, pensamos se tratar de um marcador discursivo, visto que é claramente usado para introduzir um tópico novo no discurso. Porém, na análise que faremos levaremos em conta as operações que deram suporte para tal questionamento.

Para o enunciado levantamos os seguintes preestruturas:

- a) Vocês não acham que ela é uma folgada? – Professora, mas o que é “uma pessoa folgada”?
- b) Será que eu sei o que é uma pessoa folgada? – Professora, mas o que é “uma pessoa folgada” mesmo?
- c) A professora fica falando que ela é muito folgada. – Professora, mas o que é “uma pessoa folgada” mesmo?

Inferimos que o aluno, inconscientemente, usava o termo “folgado” nas atividades que estavam sendo desenvolvidas, contudo, num momento de questionamento mais intenso/profundo por parte da professora, este viu-se confuso com a ideia que tinha sobre tal termo, levando-o a questionar o que realmente significava – *Eu sempre achei que “pessoa folgada” fosse aquela, mas não parece com o que ela está falando que é; Eu imagino o que seja “uma pessoa folgada”, mas o que eu imagino, não se encaixa nisso que ela está falando.*

Esse questionamento surge com a intenção de confirmar uma ideia previamente concebida, que passava, naquele momento, por uma transformação, uma modulação diante da interação verbal a que estavam expostos (alunos e professora), trata-se do ajustamento intersubjetivo. Durante o qual o sujeito se esforça na compreensão do que está sendo dito.

A modulação materializa o processo de construção da significação por meio da atividade epilinguística. Com o questionamento, o indivíduo, nesse caso o aluno, aciona todas as propriedades que conhece sobre o termo “folgada” e “pessoa que é folgada”, compara com o que está sendo dito pelo interlocutor, aqui a professora, e acaba por atribuir, refutar e/ou adicionar novas propriedades às que já conhecia. É essa intensa atividade mental que permite ao sujeito o ajustamento intersubjetivo, a regulação necessária para toda atividade da linguagem.

O enunciado interrogativo representa a modalidade da dúvida, nesse caso em busca da validação, ou rejeição (negação), daquilo que se entendia “ser uma pessoa folgada”. A determinação é recuperada nos preestruturas, trata-se, portanto, de *uma pessoa folgada*. Assim, é estabelecida uma operação de quantificação por meio de extração, de modo que são percorridos os valores positivos de “ser folgada” no interior do domínio nocional. O sujeito, tentando ajustar-se, percorre todas as propriedades que dispõe da noção “folgada”, sem,

contudo, chegar a uma consideração adequada. Fica, então, esperando uma confirmação, e chama pelo outro por meio do enunciado interrogativo.

A interrogação é construída colocando em jogo os seguintes valores: < pessoa – ser folgada > e < pessoa – não ser folgada >. Nos quais “ser folgada” abarca tudo que se imagina, configurando-se em uma ocorrência tipo (pessoa folgada é isso). O questionamento surge para acrescentar, ou retirar, outras propriedades, que não aquelas imaginadas até o momento.

O uso do *mas* no início do enunciado indica uma pausa na direção do discurso para o ajustamento do sujeito enunciator. Tal pausa, também serve para estabelecer os valores de desigualdade comumente relacionados por meio dessa marca: *Você pode já ter explicado o que é uma pessoa folgada, mas eu não entendi/não lembro, então: O que é uma pessoa folgada, mesmo?*

A interrogação que compõe o enunciado configura-se como uma questão precisa, ou aberta, é o tipo de questão que, de acordo com Culioli, (1990), busca uma explicação, deixando o interrogado livre para formular sua resposta. Além disso, questiona sobre a identidade do objeto “folgada”.

Analisaremos agora as transformações ocorridas no enunciado quando da sua manipulação por meio de paráfrases:

a) Será que foi isso que a professora disse que é pessoa folgada? – **(Professora,) mas o que é “uma pessoa folgada” mesmo?** Eu não ouvi sua explicação.

b) Será que foi isso que a professora disse que é pessoa folgada? – **(Professora,) Ø o que é “pessoa folgada” mesmo?** Eu **não** ouvi sua explicação.

Comparando os dois períodos acima, percebemos que o uso do conector pode ser dispensado, sem que ocorra uma perda significativa na intenção da questão. O seu uso, porém, enfatiza que houve uma brusca inversão na direção do discurso: Se a professora já havia explicado o sentido do termo questionado, o aluno já deveria sabê-lo. Quando inicia seu questionamento utilizando a marca *mas* o enunciator prepara o interlocutor para a mudança na direção do discurso, mais precisamente para uma volta ao que já fora dito. Assim temos o termo *mas* orientando, por meio da interrogação, uma operação de recuperação da informação.

Também o fechamento da questão com “mesmo” indica que ele próprio (o enunciator) já havia ouvido a explicação, mas não a tinha assimilado. Desse modo, a organização com *mas* deixa o enunciado mais polido em relação àquele sem essa marca.

Percorrendo o domínio nocional, temos os valores depreendidos pelo autor da questão sobre <persona ser folgada>, numa representação tipo. Esses valores, porém, não estão suficientemente estabilizados no interior, daí a interrogação aberta.

Antes da enunciação da pergunta recuperamos o seguinte contexto: *A professora explicou o que é uma pessoa folgada, mas eu não ouvi a explicação da professora e questionei: O que é uma pessoa folgada mesmo?*

Assim no enunciado em questão: *Professora, mas o que é “pessoa folgada” mesmo?* encontramos o termo *mas* retomando um preestruturo: *Eu não ouvi a explicação da professora*, que marca que sua atitude não estava de acordo com o esperado (já saber o seria o esperado).

Se glosarmos a oração em: *Professora, **DESCULPE**, o que é “folgada” mesmo?* ou *Professora, **eu não ouvi a explicação antes**, o que é folgada mesmo?* percebemos a tomada de consciência do sujeito enunciadador quanto à sua falha, se é que podemos falar em falha. Também é possível visualizarmos os termos substituídos por *mas*.

Desse modo, podemos apontar que a presença da marca *mas* substitui a explicação de que o aluno não teve a atitude esperada, já preparando o co-enunciador para essa situação, e estabelecendo a operação de negação também para esse enunciado.

Enunciado 4: Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho uma vida folgada.

No enunciado acima fica evidente a relação e desigualdade entre os irmãos e o sujeito do enunciado “eu”. O que é esperado na segunda oração, observando a primeira, é que “eu” também tenha uma vida atribulada, assim como a dos irmãos. Se <os irmãos têm a vida atribulada> então <eu tenho a vida atribulada> visto que <também sou irmão, sou parte desse grupo chamado de irmãos>. Numa família todos devem receber o mesmo tratamento, salvo algumas situações específicas, que podem vir a ser o caso do sujeito enunciadador, porém, nesse caso, essa informação é apenas hipotética: Ser o mais novo; ser o mais velho; estar doente; ser especial. Assim, a organização do período marca um diferente ponto de vista sobre como vivem os irmãos, naquela família especificamente.

Estão em relação as seguintes léxis no enunciado:

A: <irmãos – ser – atribulados>

B: <eu – ser – folgada>

A: <irmãos – ter – atribulação>

B: <eu – ter – folga>

Entre essas léxis verificamos uma relação de diferenciação:

Meus irmãos são atribulados, mas eu não. – Onde, na operação de localização temos:
 $A \ni B$ (B é orientador e A é orientado)

O agente na primeira relação (irmãos) vem determinado quantitativamente por meio do pronome possessivo “meus” numa operação de flechagem. Essa determinação coloca ao termo “irmãos” um funcionamento discreto, caracteriza-o como ocorrência tipo, movimentando, portanto, o interior do domínio nocional.

A modalidade de asserção e o aspecto presentes no enunciado situam o mesmo num momento presente de forma não pontual. De forma que fica evidenciado que tanto “irmãos serem atribulados” quanto “eu ser folgado” consiste em um hábito.

Entre <ser atribulado> e <ser folgado> estão em questão valores que passam por ser atribulado até não ser atribulado, também o inverso: <ser folgado> à <não ser folgado>. Esses valores são percorridos no domínio nocional na busca pela estabilização, por meio de uma operação de varredura.

As glosas a seguir refazem o caminho da marca em questão, recuperando seu valor comparativo e de negação. Esses valores compõem a identidade linguística do termo *mas*.

- a) Meus irmãos têm a vida **mais** atribulada, do que eu, que tenho uma vida folgada.
- b) Eu **não** tenho uma vida atribulada. Meus irmãos **não** têm a vida folgada.
- c) Meus irmãos têm a vida atribulada, **mas** eu tenho uma vida folgada/**mas** eu não tenho.

Se a intenção do enunciador for a simples listagem o mais comum é o uso da conjunção aditiva E: *Meus irmãos têm a vida atribulada, e eu tenho uma vida folgada*. Logo, o uso da conjunção *mas* traz um refinamento ao enunciado, indicando que o enunciado está sendo direcionado para a quebra da expectativa, que implica a rejeição de um de seus termos: *Meus irmãos têm a vida atribulada, mas → eu, que também deveria ter a vida atribulada, pois faço parte do grupo de irmãos, não tenho*.

A oração organizada com o coordenador *e* foi algo comum nas aulas que ministramos, na verdade, constituía a primeira opção dos alunos. Isso foi percebido tanto na oralidade quanto na escrita, pois durante as aulas houve momentos em que solicitamos aos alunos que anotassem a forma como achavam melhor para construir os enunciados. Fizemos isso para verificar se a modalidade oral, que propicia um uso mais frouxo, menos preocupado da linguagem, não implicava no uso contínuo dessa conjunção, mascarando o fato de que os alunos têm condições de usar formas mais refinadas e complexas. Porém, nas anotações não houve maiores preocupações, ou refinamentos, confirmando o uso excessivo de *e* em detrimento, não apenas dessa, mas de outras conjunções. O que é justificável se

considerarmos a experiência pessoal de cada um. Com essa visão, entendemos que os estudantes ainda estão completando suas construções linguísticas, e acrescentando novos termos aos seus repertórios.

Continuando a análise do enunciado: *Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho uma vida folgada*, temos valores comumente relacionados pela conjunção adversativa *mas*. Porém, observamos que a tipificação da noção “irmãos” (irmãos é isso) que tem como atrator o termo “atribulados” estabiliza no centro as informações referentes a “irmãos” percorrendo uma gradação (gradiente) entre <ser atribulado> e <não ser atribulado>: *Meus irmãos têm muitas tarefas diárias, são atribulados (...)* sendo que espera-se uma continuação como: *assim como eu – eu também sou atribulado*.

O aparecimento da marca *mas* prepara o co-enunciador para a mudança na direção do discurso, ou seja, encaminha o enunciado para a fronteira do domínio nocional, percorrendo diferentes pontos do gradiente. A fronteira não constitui um lugar de negação da noção, “não atribulado”, mas sim, um lugar híbrido, quer dizer que a noção ali conduzida apresenta características de ambos os status: <Ser folgado – não ser folgado> ou <ser atribulado – não ser atribulado>, em maiores ou menores graus. Ou seja: Ser folgado não é um valor real em relação ao centro atrator “atribulado”, porém, não representa um não-atribulado (zero de atribuições), o que seria real em relação ao exterior.

Entendemos que o sujeito enunciador “eu” não está livre de todas as tarefas da casa, ou da escola (coisas que o deixariam atribulado), porém ele se encontra com menos atividades, o que o leva a caracterizar-se como “folgado”. Tal termo não significa “alguém que não tem absolutamente nada a fazer” (há também a acepção pejorativa, que não é o caso), mas “alguém que tem pouco a fazer”. Dessa forma é desencadeado um retorno ao interior da noção por meio do gradiente. Podemos manipular as seguintes glosas para entendermos melhor:

- a) Meus irmãos têm uma vida atribulada, mas eu tenho uma vida mais folgada, porque eu só estudo.
- b) Meus irmãos são atribulados, pois eles estudam e trabalham, mas eu nem tanto.
- c) Meus irmãos são atribulados, mas eu só um pouco, tanto que tenho bastante folga.
- d) Eu sou folgado, mas meus irmãos têm tantos afazeres que são atribulados.
- e) Eu sou folgado, mas meus irmãos são mais atribulados.

Temos então um esquema do domínio nocional como: Centro + Fronteira, em que “folgado” apresenta também características de “não – folgado”, pois se trata de uma menor

quantidade de atribuições, chegando a um mínimo que se pode chamar de “folgado” pela gradação da intensidade de atribuições.

Assim, temos nesse enunciado a marca *mas* introduzindo uma ideia desigual, por meio da quebra da expectativa e da gradação entre <ser folgado> e <não-ser folgado>, além de expressar a estreita relação entre a marca *mas* e a negação.

**Enunciado 5: Quando achou que estava pronto preparou-se para cantar,
mas, por mais que ele tentasse conseguia só zurrar.**

(O burro preparou-se para cantar, mas conseguia só zurrar)

Preparar-se para algo desencadeia conseguir algo. No caso do enunciado acima: tendo a preparação (para cantar) esperava-se que o personagem conseguisse (cantar), visto que se preparou para isso. É discurso comum na sociedade que “a prática leva a perfeição”, assim, inferimos que o personagem efetuou a prática sobre o “cantar”, mesmo não estando relatado no enunciado, ficando sobre “preparações” necessárias ao “cantar”. Portanto, o esperado era que conseguisse cantar, porém o que conseguiu foi apenas zurrar, visto que era um burro. O final esperado seria algo como: *Quando achou que estava pronto preparou-se para cantar, assim conseguiu.* A ruptura nessa expectativa é iniciada com o aparecimento da marca *mas*.

Relacionam-se no enunciado as seguintes léxis:

<o burro – preparar – cantar>	mas	<o burro – conseguir – zurrar>
A		B

Em que B estabelece o complementar de A: “não cantar”; “não conseguir cantar”; nesse caso não vemos a negação como ausência de cantar, mas como algo “quase que não canto”. Compreendemos que “zurrar” aplica-se a uma forma de cantar muito rudimentar, que beira o não cantar, podemos recuperar essa afirmação na paráfrase: Cantava tão mal que parecia estar zurrando.

Manipulamos outras paráfrases derivadas das léxis acima para melhor verificarmos o funcionamento do enunciado:

- a) O burro se preparou para cantar, então conseguiu.
- b) O burro passou muito tempo se preparando para cantar, mas apenas conseguia zurrar.
- c) O burro deveria ter se preparado mais para cantar, como não se preparou, conseguiu só zurrar.

Em todos os casos podemos perceber uma relação de causalidade entre as duas orações:

a) Preparar-se → conseguir: Se alguém se prepara, consegue o que quer. A causa de se conseguir o que quer é ter se preparado.

b) Passar tempo se preparando → mas → conseguir só zurrar. O tempo gasto se preparando fez com que o burro apenas conseguisse zurrar, o que pode ser uma forma de cantar para a classe de “burros”. Infere-se que com mais treino, talvez conseguisse mais que “só zurrar”. Passar pouco tempo se preparando causou conseguir apenas zurrar. Na realidade, trata-se de um resultado esperado, visto que “burros zurram, não cantam”. A impossibilidade de um “burro” cantar é contradita no contexto fantasioso da fábula, o que torna “cantar” um resultado possível para “burro”. Outra evidência desse fato é o uso do termo “só” no enunciado, tal elemento traz a ideia de que seria possível esperar algo mais, além de zurrar. Essa marca (só) também valida nossa hipótese que zurrar refere-se um **quase-não canto**.

Realizando algumas substituições podemos perceber relevantes mudanças ocorridas no enunciado, bem como a importância da construção articulada com a marca *mas*:

a) O burro preparou-se para cantar, E, conseguia só zurrar.

b) O burro preparou-se para cantar, Ø conseguiu só zurrar.

A glosa marcada com E não estabelece uma relação alguma entre “cantar” e “zurrar”, de forma que “zurrar” apresenta-se como um resultado válido para a ação de “preparar para cantar”. De modo que, “preparar para cantar” fica estabilizado no interior do domínio nocional. “Conseguiu zurrar” igualmente deve ocupar o interior de um domínio nocional, porém tendo como atrator “zurrar”. Há, nesse caso, dois domínios nocionais se relacionando por meio do coordenador aditivo *e*, em que tanto “cantar” quanto “zurrar” são resultados verdadeiros em relação à “preparar-se para”.

O enunciado organizado sem a presença do elemento conector implica um salto de uma zona à outra, sem relação entre elas. Segundo Culioli (1990), ideias opostas movimentam diferentes zonas do domínio nocional e exigem a construção de um limiar, de uma zona híbrida, que torne a organização desse tipo de ideia possível. A marca *mas* serve justamente à esse propósito (construção da zona híbrida), trata-se da constituição da fronteira. Aí, vemos a importância da construção com esse termo.

No enunciado *O burro preparou-se para cantar, mas conseguia só zurrar* o sujeito, tanto na léxis A (o burro – preparar – cantar) quanto na B (o burro – conseguia zurrar), vem determinado por uma operação de flechagem, sendo representado pelo pronome “ele” (o burro). Como está sendo apresentada uma quebra da expectativa, da conclusão lógica, as duas léxis se estabelecem em dois pontos distintos do domínio nocional: Sendo (A) mais ao interior, próximo do centro atrator “cantar” e (B) mais direcionado ao exterior, ao “não

cantar”, porém com o auxílio da marca *mas* constrói-se a possibilidade de coexistência das duas ideias, pois essa proporciona a continuidade de (B) em relação à (A).

Com as léxis envolvidas no enunciado movendo-se em direções opostas no domínio nocional, é acionada uma operação de varredura por meio da marca *mas*. Essa operação percorre todos os valores em jogo no domínio a partir do atrator. Assim, com relação à léxis A, que tem como atrator “cantar”, é verificado no gradiente valores como: cantar – quase cantar – quase não-cantar – não cantar.

A estabilização de “consequia só zurrar” se dá por meio do impedimento expresso pela constituição da fronteira com o marcador *mas*. Se cantar significa produzir sons, não há como afirmar que o burro não cantou. Ele produziu um som, um zurro, que mesmo longe de se comparar a um canto, desencadeia a formação de um gradiente, muito próximo do exterior, de um não cantar, porém não estabilizando a ausência de cantar. Trata-se de uma negação por distanciamento. Esse distanciamento pode ser visualizado também na comparação com *mais*:

- O burro **mais** zurrava do que cantava.
- O burro **não** conseguia cantar, só zurrar.
- O burro tentava cantar, **mas** conseguia só zurrar.

Nesse enunciado temos a marca *mas* atuando como medida do gradiente (já que tem como característica invariante relacionar ideias opostas, seu aparecimento indica valores distantes daqueles do atrator) e desencadeando a operação e varredura. Essa mesma função já foi detectada no enunciado anterior (enunciado 4).

Enunciado 6: Ele estava feliz, mas não estava satisfeito, ele queria mais alguma coisa.

Estar feliz leva a conclusão que deve haver satisfação, logo se há uma e não há outra instala-se o jogo de ajustamentos, não de valores contrários, mas distantes. O esperado, nesse caso seriam construções do tipo: *Ele estava feliz e satisfeito; Ele estava feliz, logo estava satisfeito; Como estava feliz, ele estava também satisfeito.*

Percebemos com certa facilidade que “estar satisfeito” é uma característica que se encontra em situação de aparente igualdade semântica em relação a “estar feliz”, daí a coerência da organização com os marcadores *e* e *também*. A construção por meio do marcador conclusivo *logo* evidencia a simultaneidade de ambos estados: *Se <ele> está feliz, deve estar satisfeito.* Porém, se “estar feliz” não implica “estar satisfeito”, nesse caso o inverso também é verdadeiro (estar satisfeito não implica estar feliz). Temos, assim, estabelecida uma relação de concomitância entre as duas ideias, mas sem a implicação da causalidade.

Nesse enunciado se relacionam as léxis:

- a) <ele – estar – feliz>
- b) <ele – não estar – satisfeito> → em que satisfeito se configura como uma gradação de “feliz”, sendo “quase não feliz” ou “não totalmente feliz”, “não felicíssimo”.

A construção de “satisfeito”, como complementar de “feliz”, pode ser recuperada por meio da comparação de superioridade/inferioridade feita com *mais*, enquanto termo derivado de *magis*. A negação estabelecida pela consequente inferiorização também pode ser recuperada pelas glosas abaixo.

- a) Ele estava **mais** feliz do que satisfeito.
- b) Ele **não** estava satisfeito (mesmo estando feliz).
- c) Ele estava feliz, **mas** não satisfeito.

Trabalhando a léxis (b) temos as seguintes possibilidades de relações predicativas:

- a) Ele estava satisfeito com a nota do exame.
- b) Ele estava satisfeito com o resultado da votação.
- c) Ele estava satisfeito com os dados da pesquisa.

“Estar satisfeito com” traz uma ideia de quantidade suficiente. Nos casos acima temos a ideia de uma felicidade suficiente com a nota do exame, com a votação e com os dados. Porém, isso não significa um grau elevado de contentamento, trata-se de um contentamento que basta. Assim, a insatisfação com algo afeta a quantidade/qualidade de felicidade num plano mais geral, pois essa extrapola os limites da suficiência.

Em nenhum dos exemplos é possível afirmar que o sujeito “ele” está feliz ou infeliz, dessa forma a relação entre “*estar feliz com*” mas “*não satisfeito com*” não implica ideias contrárias, mas graus distintos de felicidade. O mesmo ocorreria se tivéssemos o inverso: “*estar infeliz com*” mas “*satisfeito com*”. O que daria a compreensão de que o sujeito encontra-se num estado de infelicidade atenuado por alguma satisfação.

Quanto à léxis A, manipulamos as seguintes paráfrases:

- a) Ele está feliz com a vida que leva.
- b) Teve um bom ano, por isso está feliz.
- c) Ele está feliz com a família que tem.

Nessas, elencamos apenas situações que sugerem um estado mais duradouro, diferente da felicidade exposta em B. Poderíamos ter o enunciado organizado da seguinte maneira: *Ele estava feliz com a vida que tinha, mas não estava satisfeito com a nota que tirou no exame.*

De forma que o contrário também é válido: *Ele estava satisfeito com a vida que tinha, mas não estava feliz com a nota que tirou no exame.*

Entre as léxis A e B verificamos uma relação de diferenciação, pois apesar de remeterem a um mesmo sujeito do enunciado, apresentam diferentes resultados, que, por seus turnos, remetem a diferentes objetos: *estar feliz com isso, mas não satisfeito com aquilo.* Esquemáticamente podemos representar por:

A → <ele – estar – feliz (com isso)>

B → <ele – não estar – satisfeito (com aquilo)>

O termo “ele” vem determinado, em ambas as léxis, por uma operação de flechagem, que evidencia “ele” em meio ao grupo de seres do sexo masculino.

Em (A) a forma verbal é posta numa modalidade assertiva e num aspecto não pontual, já na léxis (B), apesar do aspecto permanecer não pontual, a modalidade assertiva se expressa na forma negativa. Contudo, isso não exige que a fronteira seja ultrapassada, pois, “não estar satisfeito” não anula “estar feliz”, como já dissemos, trata-se de uma gradação em direção ao exterior, de uma felicidade não completa. Por meio de uma operação de varredura, os valores referentes aos atratores “feliz” e “não satisfeito/insatisfeito” são percorridos e validados de acordo com os ajustamentos intersubjetivos.

Se a léxis A, que tem como atrator “feliz”, e a léxis B, cujo atrator é “satisfeito” que se apresenta como “não satisfeito”, se relacionam por meio da orientação dada pelo marcador *mas* num mesmo domínio nocional, verificamos que o sujeito não está satisfeito com todo o conjunto de coisas com as quais se relaciona, assim, ele não está verdadeiramente feliz, porém também não está verdadeiramente “não feliz”.

Nesse enunciado a marca *mas* relaciona valores que apresentam certa proximidade semântica, porém a negação de um deles (satisfeito) faz com que o outro não seja pleno (feliz), instaurando uma gradação, que conduz o enunciado, com o auxílio de *mas*, para o exterior, rompendo a inferência de que estar feliz, implica estar satisfeito. Verificamos no enunciado, uma correlação entre as léxis, pois ambos estados podem ocorrer simultaneamente, porém a negação de satisfeito interfere na realização de feliz, não impedindo-o, mas desestabilizando-o.

Enunciado 7: Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado.

Estar atribulado implica ter muitas atividades, muitas vezes atividades cansativas e tediosas. Logo, o estado de atribulação faz com que o indivíduo se sinta cansado, e não “não

cansado” como expreso no enunciado. Desse modo, se apresenta um resultado inesperado ao fato de “estar atribulado no trabalho”. A sequência esperada seria: *Ele está atribulado no trabalho, por isso/logo/portanto está cansado*.

São relacionadas as léxis:

A. <ele – estar – atribulado>

B. <ele – (não) estar – cansado>

De onde derivam possíveis relações predicativas e enunciativas:

- a) Ele está atribulado no trabalho/Ele não está atribulado em casa/Ele estava atribulado, agora não está mais.
- b) Ele não está cansado/Ele está cansado/ Ele estava se sentindo cansado.

Ou ainda:

- c) Ele não esta cansado, apesar de estar atribulado/Ele está cansado, mesmo sem muitos afazeres/ Ele não está cansado, porque não está atribulado.

O sujeito do enunciado da relação derivada da léxis (A) *Ele está atribulado no trabalho*, é determinado pela operação de flechagem que extrai e singulariza “ele” dentre a classe de homens. Em seguida há a qualificação de “ele” pelo termo “atribulado”. A modalidade de asserção positiva é estabelecida pelo uso do verbo ser de modo pontual, e também pela localização espaço/temporal da expressão “no trabalho”. Essa léxis se organiza em torno do termo “atribulado”, que em “B” é negado.

Diferentemente da léxis (A), a (B) é organizada em relação ao termo “cansado”, ou melhor, à ausência do cansaço (não está cansado), que se caracteriza como resultado de “estar atribulado”. Em (B) “não estar cansado” vai de encontro a “estar atribulado”, ocorrendo a quebra da continuidade do enunciado. Porém, essa continuidade é resgatada pelo aparecimento da marca MAS. Assim, há uma oposição entre os valores de (A) e (B), sendo que (B) representa o complementar de A:

A. Ele está atribulado → Logo → está cansado.

B. Ele não está atribulado → Logo → não está cansado

De modo que não estar atribulado implica a ausência de cansaço; e não estar cansado implica a ausência de atribulação.

Assim a marca *mas* recupera a relação, inicialmente impossível, entre “estar atribulado” e “não estar cansado”, reorganizando a continuidade do enunciado no exterior, por meio da construção da fronteira. “Estar atribulado” (A) apresenta os valores relacionáveis a “estar verdadeiramente atribulado”, ou seja, “ter muitos afazeres” “ter muitos problemas”, buscando a estabilidade no interior do domínio nocional. Já em “não está cansado” (B) são

elencados valores que ilustram “não estar realmente atribulado”, ou seja, o complementar de A, o que não pertence à A. Há nessa léxis valores do tipo: “não ter muitos afazeres”, “não ter muitos problemas”. Nesse caminho ocorre a desestabilização de A (no interior) e o redirecionamento do enunciado em direção ao exterior, por meio da operação desencadeada pela marca *mas*.

No exercício da distribuição paradigmática encontramos fundamentos para esses comentários:

- a) Ele está atribulado no trabalho, *mas* não está cansado.
- b) Ele está atribulado no trabalho, *e* não está cansado.
- c) Ele está atribulado no trabalho, Ø não está cansado.
- d) Ele está atribulado no trabalho, *porém* não está cansado.

A construção com *e*, não evidencia a relação de diferenciação entre as léxis A e B, forçando a continuidade de valores opostos, como se fossem iguais, numa falsa relação de igualdade. Isso, porém é muito comum na língua, de modo que acabam por constituírem dois domínios nocionais independentes, e não um único onde o ajustamento é necessário. Havendo domínios diferentes a estabilização depende apenas da noção em questão, ou “é X”, ou “não é X”.

Isso também ocorre com a construção sem marca alguma. Usando apenas a vírgula há um salto de uma zona a outra do domínio nocional, sem que se faça qualquer relação entre elas, forçando a constituição de domínios independentes, pouco articulados. Já o uso de *porém*, aproxima-se bastante do de *mas*, marcando a ruptura com o resultado esperado.

Nesse caso também é possível refazermos o caminho do enunciado por meio da comparação e da negação, como já vimos nos enunciados anteriores.

- a) Ele está **mais** atribulado do que cansado no trabalho.
- b) Ele **não** está cansado no trabalho.
- c) Ele está atribulado, **mas** não está cansado.

A marca *mas* no enunciado *Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado* é responsável pela articulação dos diferentes lugares do domínio nocional movimentados pelo enunciado (interior, fronteira e exterior), mantendo a continuidade da segunda léxis em relação à primeira.

Enunciado 8: Eu fico satisfeita porque fico feliz, mas também porque aprendi alguma coisa.

Esse enunciado trata de uma explicação sobre situações em que o indivíduo pode sentir-se satisfeito. A conjunção *porque* aparece em dois momentos introduzindo duas explicações. Assim, verificamos que o estado de satisfação ocorre por conta de dois motivos: “ficar feliz” e “aprender alguma coisa”. Logo, as duas ideias relacionadas pertencem a um mesmo grupo: as razões, os motivos, que fazem o sujeito do enunciado sentir-se satisfeito. Dessa forma, não se trata da polarização <ficar satisfeita por isso> <não por aquilo>, temos novamente um distanciamento entre os motivos que podem trazer a satisfação, e novamente, esse distanciamento se configura como uma negação derivada de uma inferiorização de um dos termos. Tal inferiorização remete às características semânticas do termo *mais*.

a) Eu fico **mais** satisfeita por que fico feliz do que por que aprendi algo.

b) Eu **não** fico satisfeita só por ter aprendido algo.

c) Eu fico satisfeita por fico feliz, **mas** também, por que aprendi algo.

Iniciamos a análise observando o que é dito pela gramática normativa. Temos aqui duas orações de mesmo valor semântico e sintático, sendo relacionadas pela expressão *mas também*.

O uso do termo “*também*” associado a conjunções como *e* e *mas* (*e também*; *mas também*) é comum quando se trata da adição de orações/ideias de mesmo valor semântico. Classificando-se sintaticamente/gramaticalmente como: coordenada sindética aditiva. Porém, tanto Bechara (2010) quanto Faraco (2007) enfatizam que esse tipo de construção deve vir antecipada de “não só”. Essa expressão fica visível quando percorremos o caminho do enunciado comparativo para o negativo (b). Podemos observar também no exemplo abaixo:

Exemplo: O fascinante mundo da mídia não só vai aonde estamos mas também provoca em nós a sede de resposta e interação. (Faraco, 2007)

Bechara (2010), coloca a questão como “expressão enfática da conjunção aditiva *e*” que “pode ser expressa pela série de valor aditivo *não só ... mas também* e equivalentes”

Não só o estudo mas também a sorte são decisivos na vida. (exemplo do autor)

Desse modo, o enunciado em questão poderia ser assim organizado:

→ Eu *não só* fico satisfeita porque fico feliz, *e também* porque aprendi alguma coisa.

→ Eu *não só* fico satisfeita porque fico feliz, *mas também* porque aprendi alguma coisa.

Essa volta aos parâmetros normativos foi feita porque no capítulo destinado à teoria gramatical de ordem normativa não fora mencionado esse uso da marca *mas*. Podemos verificar que na língua oral, como é o caso desse enunciado, a expressão negativa *não só*, fica subentendida.

No enunciado 10 (Eram fardos muito grandes só que bem mais leves que o sal.) também trabalhamos com o termo *só*, nesse caso *só que*, e verificamos a inserção de uma propriedade diferencial para o objeto esponja, aqui temos a expressão “não só” que também tem a função de inserir novas propriedades, porém, não como uma concessão, mas como uma condição para que se realize o exposto no primeiro termo.

→ Eu não fico satisfeita apenas por estar feliz, eu preciso aprender algo para ficar satisfeita.

Voltando à análise do enunciado, temos relacionadas as seguintes léxis:

A <eu – ficar – satisfeita> porque <eu – ficar – feliz>

B <eu – ficar – satisfeita> porque <eu – aprender – algo>

Onde:

A. Eu fico satisfeita porque fico feliz.

B. Eu fico satisfeita porque aprendi algo.

As duas léxis se organizam em torno da mesma noção “satisfeita”, que ocupa o centro do domínio nocional. Esse termo qualifica o sujeito do enunciado por meio do seu comportamento compacto

O enunciado é composto por três verbos (ficar – ficar – aprender) e todos apresentam aspecto não pontual, enfatizando que satisfação é algo que ocorre dependendo de outras coisas. Nas duas léxis, por meio da modalidade de asserção positiva, obtemos a explicação do que traz satisfação para o sujeito do enunciado. Como as duas explicações se dirigem para a mesma noção temos construída uma relação de identificação entre as léxis.

Como esse enunciado envolve diferentes relações segmentamo-lo para melhor trabalharmos:

Eu fico → satisfeita → porque: (1) fico feliz → mas também → (2) aprendi alguma coisa

Como nosso objetivo não são as conjunções explicativas, como o *porque*, trabalharemos com a relação estabelecida entre as duas explicações. Porém, não podemos ignorar que “ficar satisfeita” em relação à “ficar feliz” estabelece uma primeira relação de causa, que se estende até “aprender algo”.

A primeira léxis justifica o fato de que “ficar feliz” por meio de “ficar satisfeita” é uma possibilidade válida, se considerarmos que satisfação e felicidade constituem diferentes

níveis de contentamento. O domínio nocional dessa léxis é organizado por meio do gradiente de “satisfação”, que percorre os valores do centro em direção ao atrator. Assim, ficar feliz, implica num alto grau de satisfação.

→ *Se eu ficar feliz, **certamente** ficarei satisfeita.*

A léxis B: <eu – ficar – satisfeita (porque) eu – aprender – algo> apresenta outro meio de se alcançar satisfação. Porém, essa segunda explicação se afasta do centro atrator, em direção ao exterior. Constitui-se como uma possibilidade de causar satisfação, mas não tão possível quanto à própria felicidade.

→ *Se eu aprender algo **talvez** eu fique satisfeita.*

Podemos hipotetizar um preconstruto do tipo: *Se eu ficar feliz, **certamente** ficarei satisfeita, mas se eu aprender algo **talvez** eu fique satisfeita.*

O uso da expressão *mas também* sinaliza o afastamento que descrevemos, porém não chega, nesse caso, a estabilizar-se na fronteira, visto que, a primeira explicação dada apresenta um alto grau de identificação com a noção “satisfeita”, deixando para a segunda, relacionada por meio da expressão em questão, um lugar mais abaixo no gradiente, porém ainda no interior do domínio.

É interessante notar que mesmo não orientando os termos da segunda léxis em direção à fronteira ou ao exterior, o que marca uma ruptura intensa na organização do enunciado, como já vimos, a expressão *mas também* continua utilizando esse valor invariante da marca *mas* para indicar um afastamento do centro, pela recuperação da expressão *não só*. O uso do termo *também*, juntamente com *mas*, suaviza o caráter inversor da conjunção *mas*, de modo que os dois termos cooperam no ajustamento do enunciado.

Enunciado 9: Que canário canta bem, isso todo mundo sabe,

Mas um burro ser cantor é mais do que novidade!

(Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade!)

Canário é um animal que canta, por apresentar as propriedades de ser pássaro. Faz parte do ser do canário cantar. Já o animal burro, por apresentar as características que o fazem burro, não tem essa capacidade. O som que consegue produzir é o zurro, como vimos no enunciado (5). Dessa forma, ouvir que um canário é cantor, ou que canta, não constitui uma novidade, porém um burro ser capaz de tal feito, justamente pela impossibilidade de sua constituição, é certamente uma grande novidade.

Esse enunciado relaciona valores do que seriam verdadeiras novidades. *Se um burro ser cantor é mais do que novidade, novidade é aquilo que vai contra as possibilidades* (é muito pouco provável que um burro seja cantor). Também é fornecida a informação do que não é novidade: *Se canário cantar bem é algo que todo mundo sabe, isso não é uma novidade*.

Esse enunciado é facilmente aproximando da comparação estabelecida por *magis*, pois ele já apresenta o termo comparativo *mais*. Como dissemos no início das análises e demonstramos no decorrer delas, a comparação estabelecida por *magis* beira a negação, por meio da inferiorização de um dos termos. Vejamos os exemplos abaixo:

- a) Burro ser cantor é **mais** novidade que canário cantar bem.
- b) Canário cantar bem **não** é novidade, **mas** burro ser cantor é mais que novidade.

Assim, o verso introduzido pela marca *mas* (um burro ser cantor é mais que novidade) apresenta uma ideia oposta ao primeiro, confirmando o que é uma novidade, que havia sido negada no verso anterior.

Estão em relação nesse enunciado as seguintes léxis:

A. novidade – não ser – canário cantar

B. novidade – ser – burro cantor

Onde construímos as seguintes relações predicativas:

A. Novidade não é canário cantar. / Canário cantar não é novidade.

B. Novidade é burro cantor. / Burro cantar é novidade.

→ Novidade não é canário cantar bem, mas burro cantor é.

Entre as duas léxis é construída uma relação de diferenciação, pois na primeira são acionados elementos que indicam o que não é uma novidade. Na construção do verso não é citada a palavra novidade, porém ela é sugerida (o que não é novidade) pela expressão “todo mundo sabe” que aparece como resultado de “canário cantar bem”, e é confirmada no segundo verso por “isso é mais que novidade”, que se configura como resultado de “burro ser cantor”.

Na segunda léxis, são apresentados valores do que seriam verdadeiras novidades (mais que novidade). Trata-se de algo que alguém jamais ouviu ou viu: Um burro ser cantor, em oposição ao que não seria uma novidade, pois “todo mundo sabe” (canário cantar bem). Numa relação de causalidade teríamos:

- a) Se todo mundo sabe, logo não é novidade.
- b) Se poucos sabem (ou ninguém), logo é novidade.

A oração *Mas um burro ser cantor é mais que novidade!* apresenta a ênfase como marca de modalidade de asserção. Fato que aponta para a construção do alto grau da noção “novidade”. O sujeito nesse caso é determinado quantitativamente por meio de uma operação de extração que especifica “um burro” entre a classe dos burros. Também qualitativamente pelo termo “cantor”, que atribui outra propriedade não comum à classe dos burros. O comportamento discreto da noção “burro” faz com a mesma tenha um papel secundário na organização do enunciado. Já o termo “novidade”, que se caracteriza como compacto, tem o papel de atrator do enunciado, de onde será medido o gradiente.

Consideramos que “algo que todo mundo sabe não é novidade”, porque “algo que alguém jamais viu, ou ouviu é mais que novidade”. A glosa abaixo ilustra esse pensamento:

Que canário canta bem, isso todo mundo sabe, então não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade, pois isso quase nunca acontece, ninguém sabe, viu ou ouviu.

Reduzindo o enunciado para: *Canário cantar bem, não é novidade, mas burro ser cantor é mais que novidade!* observamos algumas alterações ocorridas por meio da permutação da conjunção:

- a) Canário cantar bem, não é novidade, *mas* burro cantor é novidade!
- b) Canário cantar bem, não é novidade, Ø burro cantor é novidade!
- c) Canário cantar bem, não é novidade, *e* burro ser cantor é novidade!
- d) Canário cantar bem, não é novidade, *porém* burro cantor é novidade!

Na glosa com a conjunção *e* não percebemos a mesma operação ocorrida no enunciado (8) (Eu fico satisfeita porque fico feliz *e* porque aprendi algo) no qual a substituição de *mas* *também* por *e* é perfeitamente possível. Aqui, como se trata da negação de um valor, ou seja, de um “não-p/uma não-novidade” e da afirmação dos valores que compõem um “verdadeiro-p/uma verdadeira-novidade”, essa substituição é insuficiente para a compreensão do enunciado. No caso de *porém*, a permuta é possível, porém escapa ao tom mais informal do gênero fábula, pois o uso de *mas* no lugar de PORÉM, tanto na escrita quanto na oralidade é mais frequente. Também verificamos essa perda de carga exclamativa da marca *porém* na análise do primeiro enunciado, quando operamos essa mesma troca *Porém que grande ideia eu tive!*. A glosa sem a marca para relacionar as ideias implica no mesmo problema apontado em outras análises, ocorre um salto de uma zona à outra do domínio nocional, sem, contudo haver a uma ligação entre elas.

Assim, a marca *mas* é responsável pela orientação do texto do enunciado do exterior em direção ao centro, e ao alto grau da noção “novidade”. Vejamos que nesse caso foi realizado o percurso inverso dos demais enunciados <do exterior para o centro>. Tal marca

aciona os ajustamentos para a estabilização dos valores em jogo: Ser novidade X não ser novidade. Esse ajustamento se estabiliza após ser percorrido todos os valores possíveis de “ser novidade” com a operação de varredura desencadeada pela marca *mas*, chegando ao alto-grau da noção pela exclamação, em que temos algo que é “mais que novidade!”.

Enunciado 10: Eram fardos muito grandes só que bem mais leves que o sal.

Fardos grandes sugerem ser pesados. Assim, o enunciado em questão quebra a expectativa em relação à “fardos grandes”, isso porque “fardos” já trazem consigo a ideia de serem pesados, “fardos muito grandes” então, deveriam ser extremamente pesados, porém estão relacionados a propriedade “ser leves” (não pesados). A sequência esperada deveria ser: *Eram fardos muito grandes, por isso, muito pesados* ou *Eram fardos muito grandes, tão pesados quanto o sal*.

Nesse caso não temos a marca *mas* orientando as desigualdades expressas por “ser grande e leve”, aparece a expressão *só que*: *Eram fardos muito grandes mas/só que mais leves que o sal*.

Podemos ainda elencar outras substituições possíveis para o marcador adversativo:

- a) Eram fardos muito grandes *só que* mais leves que o sal.
- b) Eram fardos muito grandes *mas* mais leves que o sal.
- c) Eram fardos muito grandes *porém* mais leves que o sal.
- d) *Embora* fossem fardos muito grandes, eram mais leves que o sal.³⁰
- e) Eram fardos muito grandes, $\emptyset$ mais leves que o sal.

Em todos os casos a noção “ser leve” é introduzida por meio de uma concessão, algo que, por algum motivo ocorreu, mas que não se trata de regra. Ou seja, a estabilidade em relação à “fardos grandes” é desfeita, exigindo do interlocutor o ajustamento intersubjetivo necessário à compreensão do enunciado. Dessa maneira a formação com *embora* faz todo o sentido apesar da diferente organização.

A organização do enunciado sem a marca relacionadora *só que* coloca a expressão “mais leves” como uma continuação da caracterização de “fardos muito grandes”. A interpretação, nesse caso, é a de que “fardos serem muito grandes e leves” é algo já concebido, como se todo fardo grande fosse leve. É retirado do enunciado o caráter contrastivo gerado pela relação entre “fardo grande e ser leve”.

³⁰ Não detalharemos essa formulação, por conta da organização do período que se inicia pela conjunção, bem como porque as demais glosas também apresentam valor concessivo.

Já comparando as formas (a), (b) e (c) relacionadas por meio de *só que*, *mas* e *porém* respectivamente, mantém-se o contraste entre as duas léxis, evidenciando que se trata de um resultado distinto daquele esperado: “Fardo grande ser pesado/fardo muito grande ser muito pesado, e não leve”.

Porém, a forma com *só que* expressa uma propriedade diferencial, que fica a cargo da inferência do leitor. Tal propriedade é colocada como uma concessão, uma justificativa ao sujeito da fábula: *Os fardos eram muito grandes, só que (tem um detalhe, uma coisa diferente) eram leves*.

Em tal enunciado relacionam-se as seguintes léxis:

- | | | |
|----------------------------------|--------|------------------------------|
| a) fardos – ser – grandes | só que | b) fardos – ser – leves |
| A. Fardos que eram muito grandes | | B. Fardos que eram bem leves |

Ambas as léxis se organizam em torno da noção “fardos”. Em (a) tal noção é caracterizada como “muito grandes”, já em (b) como “bem leves”. O termo “fardos” nas duas léxis é determinado de modo igual: quantitativamente pela marca plural e em seguida qualitativamente por “muito grandes” e “bem leves”. Essa determinação constrói a classe de “fardos” extraindo dessa noção “fardos que são grandes”, em seguida por meio de uma operação de flechagem extrai “fardos que são muito grandes e leves”. Essa determinação atribui a “fardos” um comportamento discreto.

Entre as duas léxis há uma relação simétrica, pois o objetivo e o resultado recaem sobre o mesmo objeto. De modo que é possível a seguinte construção: *Os fardos eram muito grandes e bem leves*.

Na léxis (a) verificamos que a determinação “muito grandes” para “fardos” é quase que dispensável, visto que fardo já traz a inferência de “grande volume”. Dessa forma, há uma modalidade de ênfase por meio da repetição da informação “grande volume”. Isso coloca “fardos” como atrator do domínio nocional, representando valores de um “verdadeiro fardo”, ou de um “fardo-fardo”.

Em (b) uma relação de simultaneidade é construída em relação à (a), uma vez que os mesmos fardos (que por natureza deveriam ser pesados) são muito grandes e bem leves. Apesar da concomitância existente entre as duas proposições em questão, (b) se afasta do atrator “fardos”, pois caracteriza-o como “leves”, uma determinação que pouco se aplica à fardos, muito menos à fardos muito grandes. Ou seja, inicia a construção de um “fardo não ideal”, ou de um “quase fardo”.

Nesse caso, entre (a) e (b) é estabelecida uma relação de diferenciação, pois o valor atribuído à noção “fardos” em (a) aproxima-o do centro atrator, porque fardos implicam

“grandes volumes”, nesse caso “muito grandes”. Porém, em (b) ocorre um distanciamento do centro em direção ao exterior, visto que, se “fardos são grandes” implicariam ser “muito pesados”, não “bem leves”, como de fato é posto. Por meio desse distanciamento é estabelecida a operação de negação, vejamos:

→ Eram fardos grandes que **não** eram pesados.

→ Eram fardos grandes **só que** (eram fardos) leves. (em que “leves” estabelece o complementar de pesados).

Também podemos remontar tal distanciamento por meio da comparação: *Eram fardos mais leves que o sal (o sal é pesado)*.

A organização com a expressão de valor adversativo “*só que*” estabelece uma alteridade entre (a) e (b), pois fardos grandes, nesse caso, não implica “ser pesado”, bem como “ser leve” não implica “ser grande”.

4.6 Encontrando invariantes

Analisando as operações desencadeadas pelo termo *mas* na análise acima verificamos que a marca traz consigo a identidade herdada do termo latino usado na comparação de inferioridade – *magis*. Esse termo, por se tratar da comparação de inferioridade, já possuía uma carga semântica relacionada à negação.

Nos enunciados que analisamos essa identidade foi revelada por meio das operações de linguagem que procedemos. Além desse traço semântico, que estreitou a relação do marcador *mas* com a negação, observamos que a cada enunciado uma diferente operação de linguagem era desencadeada, de modo à conferir ao termo em questão um duplo sentido, ou dupla função, em cada um dos contextos em que aparece. Isso quer dizer que todos os enunciados apresentaram relação com a negação além de uma segunda operação de linguagem subjacente a essa característica invariante da marca estudada.

Nos dez enunciados que analisamos obtivemos cinco diferentes operações desencadeadas pela marca *mas*, além da negação e da comparação de inferioridade, sendo elas:

- Constituição da fronteira do domínio nocional, por meio da quebra da expectativa. Enunciados 02,08 e 07.
- Estabilização dos valores em jogo no gradiente do domínio nocional. Enunciados 04, 05 e 06.
- Constituição do alto grau da noção – valor absoluto. Enunciados 01 e 09.

- Substituição de uma explicação por meio de inferência. Enunciado 03
- Inserção de uma concessão no discurso. Enunciado 10

Como podemos observar a constituição da fronteira e a estabilização dos valores no gradiente tiveram maior incidência, isso porém, não significa que nisso se resume os valores e operações pelos quais a marca *mas* é responsável. Trata-se das operações mais comumente relacionadas pela marca. A cada nova formulação outras operações podem surgir, como foi verificado nas análises.

Apresentamos abaixo um quadro para a melhor visualização dessas informações.

Quadro 1. Sintetização das operações identificadas em cada um dos enunciados.

Enunciados:	Comp.	Neg.	Grad.	Front.	A. Gr.	Inf.	Conc.
01. Mas que grande ideia eu tive!	X	X			X		
02. Uma esponja é bem leve, mas , ao encher-se de água, fica mais pesada!*	X	X		X			
03. – Professora, mas o que é “folgada” mesmo?	X	X				X	
04. Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho uma vida folgada.	X	X	X				
05. O burro preparou-se para cantar, mas conseguiu só zurrar!	X	X	X				
06. Ele estava feliz, mas não estava satisfeito, ele queria mais alguma coisa.	X	X	X				
07. Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado.	X	X		X			
08. Eu fico satisfeita porque fico feliz, mas também porque aprendi alguma coisa.	X	X		X			
09. Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade!	X	X			X		
10. Eram fardos muito grandes, só que bem mais leves que o sal.	X	X					X

* O enunciado 02 foi modificado para melhor servir no quadro.

Nota: Comp. = Comparação; Neg. = Negação; Grad. = Graduação; Front. = Fronteira; A. Gr. = Alto Grau; Inf. = Inferência; Conc. = Concessão.

4.7 O trabalho dos alunos com os enunciados: uma proposta de atividade epilinguística

O trabalho discutido a seguir foi realizado com a turma (B), no dia 24/05/2012. A transcrição da aula completa encontra-se nos anexos do trabalho, a partir da página 169.

Segue abaixo a ordem em que foram trabalhados os enunciados durante a atividade:

1. Mas que grande ideia eu tive!
2. Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!
3. – Professora, mas o que é “folgada” mesmo?

4. Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho uma vida folgada.
5. O burro preparou-se para cantar, mas conseguiu só zurrar.
6. Ele estava feliz, mas não estava satisfeito, ele queria mais alguma coisa.
7. Eram fardos muito grandes, só que bem mais leves que o sal.³¹
8. Eu fico satisfeita porque fico feliz, mas também porque aprendi alguma coisa.
9. Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade!
10. Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado.

Nessa aula contávamos com dez alunos da turma (B), pois, como tal atividade foi realizada apenas no início do ano de 2012, os alunos já não estavam na sexta série, mas na sétima. Também não formavam a mesma turma do ano anterior, por isso formamos outra classe, retirando os alunos de suas respectivas salas de aula.

Trabalhamos com os alunos os enunciados que foram anteriormente analisados segundo os pressupostos da TOPE. Dessa forma, enquanto professora, tínhamos mais clareza do caminho a ser seguido pelos alunos. Mesmo assim, cometemos alguns deslizes no desenvolvimento das atividades, mas também, observamos que os alunos encontraram significados não previstos, confirmando a hipótese da variação radical na linguagem proposta pela teoria na qual trabalhamos.

Observando, mesmo que por alto, a transcrição da aula em anexo podemos verificar facilmente o comportamento ativo e participativo dos alunos. Trata-se de uma aula feita para os alunos e pelos alunos. O professor tem a função de condutor, posicionando os comentários dos alunos nas questões relativas ao objetivo da aula, bem como cercando as discussões para que não se afastem desse objetivo. Se isso ocorre, a aula perde seu propósito, tornando-se uma distração sem consequências para os alunos, pois seria apenas um momento de bater papo aleatoriamente. É preciso proliferar significados na sala de aula, porém, é igualmente necessário ter um ponto fixo para se voltar.

No decorrer da atividade, tentamos construir com os alunos o estatuto invariante da marca *mas*, isso se deu por meio das discussões, substituições, e preconstitutos levantados pelos alunos. Não entramos na questão da comparação derivada de *magis*, mas chamamos a atenção para a presença da negação em cada um dos enunciados.

A primeira característica observada pelos alunos quanto aos enunciados apresentados, foi o distanciamento das ideias contidas neles. Esse distanciamento também pode ser chamado

³¹ Na análise apresentada no item 4.5, o enunciado de número sete dizia respeito à “Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado”, não à este “Eram fardos muito grandes, só que bem mais leves que o sal”. Essa troca aconteceu depois da aula com a turma, por julgarmos melhor para a organização da dissertação.

de complementaridade. Dessa forma, os alunos foram questionados sobre a proximidade ou distanciamento dos termos “seca” e “molhada” no enunciado “Uma esponja quando seca é bem leve, pesa nada, mas ao encher-se de água fica muito mais pesada.” (linha 22). A tal questionamento responderam que são termos próximos semanticamente, se relacionados de alguma forma. Esse comentário ilustra um posicionamento extremamente competente diante da língua, pois além da consciência de que os termos da língua precisam ser relacionados, há ainda a consciência de que a língua nos fornece inúmeras possibilidades de dizer. Com esse posicionamento dão o primeiro passo para a construção de uma gramática própria, operada por eles próprios.

Trabalhando com o primeiro enunciado “Mas que grande ideia eu tive!”, os alunos rapidamente perceberam o valor exclamativo da marca *mas*, propondo sua substituição por termos como “Nossa!” e “Ah!” (linhas 43-46). Em seguida, levantaram preestruturas (linhas 61 - 67) que sustentariam o enunciado, nesse momento surgiu a negação de se ter uma grande ideia. Os alunos perceberam que, mesmo estando o burro pensando, ele não estava conseguindo ter ideias, pelo menos não grandes ideias. Assim, colocaram em jogo dois polos distintos: a ausência e a presença de grandes ideias. Essa alteridade (negação/afirmação) relacionada por meio da marca *mas*, é recorrente nos enunciados que alisamos com os alunos.

A aula ministrada com participação oral dos alunos é construída por eles, e eles sentem a responsabilidade que têm buscando agilidade nas explicações, como podemos observar na linha 85 “*É mais fácil a professora falar*”. Quando a professora tenta fazê-los lembrar de um termo que tinham visto a algum tempo.

Quando solicitados a substituírem o termo *mas* por *porém* no enunciado “Mas, que grande ideia eu tive!”, os alunos prontamente verificaram a não equivalência desses termos, muitas vezes colocados como iguais (conjunções adversativas) pela gramática normativa. Um aluno sugeriu a forma “*Porém, eu tive uma grande ideia*” (linha 102), atribuindo mais formalidade ao enunciado, que deixaria de ter a expressividade da exclamação no discurso direto. Tal mudança também foi percebida pelos alunos, que reconheceram a validade do enunciado parafraseado pelo colega, e a impossibilidade do uso de *porém* juntamente com a exclamação (linhas 102 - 106).

Iniciando o trabalho com o segundo enunciado “Uma esponja quando seca, é bem leve pesa nada, mas ao encher-se de água fica muito mais pesada” (linha 108), os alunos observaram que naquele contexto a substituição de *mas* por *porém* era uma possibilidade bastante viável. Além disso, perceberam que no enunciado estão em jogo duas propriedades estabilizadas do objeto esponja: a) Ser leve, quando, seca. b) Ser pesada, quando, molhada.

Nas palavras do aluno: “*Porque qualquer uma pode ficar seca ou molhada. Você compra ela seca depois você molha ela.*” (linhas 130 – 131). Tratando-se de uma mudança espaço-temporal.

Entre os enunciados 1 e 2 os discentes constataram uma diferença de sentido, sendo que no enunciado exclamativo a marca em questão é substituída por termos de ordem exclamativa, já no segundo a substituição é possível apenas por outro termo adversativo (porém). Vejamos a transcrição abaixo: (linhas 156 – 166)

P.: *Olhem bem, o que você disseram sobre esse MAS aqui [Mas que grande ideia eu tive!] que ele nem precisa estar aqui, e naquele [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] vocês disseram que ele tem que estar ali.*

A.: *Não é parecido.*

A.: *Se não tiver o MAS tem o PORÉM.*

A.: *Aí [Mas que grande ideia eu tive!] vai ter o mesmo sentido, mas aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] tem que ter.*

A.: *Se não tiver nada aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] muda o sentido da frase.*

Com o enunciado (2) a relação do marcador *mas* com a negação também foi verificada pelos alunos. Foi apontado aos alunos que <ser leve> e <ser pesada> são características opostas uma à outra. Os alunos, porém, rapidamente perceberam a proximidade, e possibilidade de coexistência, desses dois elementos expressando-se por meio da máxima “*Os opostos se atraem*” (linha 175). Assim é construída a complementaridade das propriedades presentes no enunciado “Uma esponja seca, não é pesada, assim como, uma esponja molhada, não é leve”.

Quando viram o enunciado de número três “*Mas, o que é folgada mesmo?*” (linha 182), os alunos comentaram que tinha o sentido mais parecido com o primeiro “*Mas, que grande ideia eu tive!*” (linha 185), porém, como justificativa deram apenas a posição do termo *mas* na frase, ou seja, no início (linha 187). O trabalho epilinguístico dos alunos era intenso, num primeiro momento chegaram a argumentar impacientemente que, na realidade, ninguém começa uma pergunta dessa forma (linha 193) “*Ninguém usa porém no começo da frase. Nem quando a gente vai falar com outra pessoa a gente diz porém*”). No entanto, em seguida, criaram preestruturas que sustentavam essa forma, validando-a. Nesses preestruturas os alunos resgataram a negação por sustentada pelo enunciado “*Alguém não entendeu alguma*

coisa” (linha 200), “*Alguém falou pra ele: Você é folgado. Ai ele perguntou: Mas o que é folgado, mesmo?*” (linha 202) “*Mas, não sabia o que era*” (linha 210).

Quando trabalhamos almejando acessar o nível epilinguístico dos alunos, temos a oportunidade de visualizar os esforços feitos por eles para a compreensão dos enunciados. Nesse momento, eles testavam outros conectores, para o enunciado “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada” (linha 225). Quando pensaram no *porque*, a estranheza foi prontamente percebida e rejeitada, porém surge a seguinte modalidade, sugerida pelo aluno: “*Se colocar o PORQUE fica em forma de pergunta: Meus irmãos têm a vida atribulada, por que eu tenho a vida folgada?*”(linhas 235 – 236). Esse exercício do aluno dá forma à modalidade de asserção pela entonação sugerida por Culioli, pois é perfeitamente possível a compreensão de tal enunciado ancorado apenas pela marca assertiva de dúvida.

Além das substituições, os alunos foram questionados sobre a informação que é implicitamente negada no enunciado: “*A vida atribulada.*” (linha 257), construindo de certa forma uma paráfrase do tipo “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu não tenho a vida atribulada.”.

O seguinte enunciado analisado com os alunos foi “O burrico preparou-se para cantar, mas conseguiu só zurrar” (linha 270). Nesse caso, o termo zurrar foi encarado como resultado da ação de preparar, porém, um resultado um tanto negativo, que estabelece a relação de complementaridade entre as duas noções <cantar> e <zurrar>. De modo que, “zurrar” figura como um “quase canto”, um “canto muito ruim”, um “não canto” (linhas 293 - 305).

Até esse momento, os alunos haviam observado que a marca *mas* está relacionada a ideias contraditórias, opostas, excetuando o caso da interrogação (*Mas, o que é folgado mesmo?*) e da exclamação (*Mas, que grande ideia eu tive!*). Nessas ideias, ou termos, que estabelecem oposição há normalmente uma negação implícita, que pode facilmente ser encontrada por meio de paráfrases que remontem aos preestruturas que lhe formam a base. Os alunos percorreram esse caminho sem muitos esforços, de maneira natural, o que lhes permitiu estar cada vez mais sensíveis às manipulações e conclusões propostas.

Isso fez com que, no enunciado “Ele estava feliz, mas não estava satisfeito” (linha 318), o fato de haver duas noções semelhantes semanticamente (feliz e satisfeito), chamasse a atenção dos alunos: “*Podem ser parecidas só que ... é estranho*” (linha 324). Nesse caso, os alunos observaram que estar feliz, mas não satisfeito indica que a felicidade não é completa, “*Ele queria mais alguma coisa*” (linha 331). Quando questionados sobre a falta de termos opostos, disseram que havia no enunciado “*Um não*” (linha 337), fazendo o papel de

complementar. Assim, trata-se de feliz, não felicíssimo, não-verdadeiramente feliz. Tanto que, apontaram, que a expressão “não satisfeito” poderia ser substituída por “insatisfeito”, explicitando o complementar sem a presença da negação. Essa situação, aparentemente contraditória de se estar feliz, mas não satisfeito, é explicada por um dos alunos: “*É como quando você está num lugar e está feliz, mas está com fome, aí fica insatisfeito*” (linha 392).

No enunciado seguinte, “Eram fardos muito grandes, só que bem mais leves que o sal”, os alunos anteciparam o final esperado para a primeira parte do enunciado (“Eram fardos muito grandes”), que seria “*ser pesados*” (linha 393). Por meio desse exercício, verificaram a inversão do sentido dos enunciados organizados pela marca *mas*. Essa inversão é fortemente marcada pela negação <eram fardos muito grandes, mas não eram pesados>. Nesse enunciado não aparece a marca *mas*, de modo que, foi solicitado aos alunos que identificassem a expressão que tinha sua função. Sem dificuldades identificaram a expressão *só que* no lugar de *mas* (linha 421 – 422).

O enunciado “*Eu fico satisfeita porque aprendi algo, mas também porque aprendi algo*” (linha 452) causou muita estranheza nos alunos, mesmo tendo sido produzido oralmente por eles próprios: “*Nada a ver essa frase*” (linha 454).

Segundo os alunos, esse enunciado deveria ser organizado da seguinte maneira: “*Eu fico feliz porque aprendi algo*” (linha 472). Dessa forma, não conseguimos proliferar muito o significado da expressão *mas também*. Foram apenas sugeridas algumas substituições com *porém*, que forma rejeitadas pelos alunos.

Os dois últimos enunciados “Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade” e “Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado” (linhas 492 – 494) foram vistos muito rapidamente, pois já estávamos excedendo o horário disponibilizado para nós.

Trabalhando com a noção novidade, os alunos verificaram o que é e o que não é uma novidade, novamente lidando com o complementar da noção (p e p’): (linhas 496 – 499).

P.: *Por que canário cantar não é novidade?*

A.: *Porque todo canário canta.*

P.: *E então porque um burro cantor é mais que novidade?*

A.: *Porque burro não canta.*

Novidade é isso, e não é aquilo. No caso, canário cantar, não é novidade, mas burro cantor é, justamente porque burros não cantam, ou cantam muito mal. Os alunos observaram a presença da noção *cantar*, como medidor da definição de novidade, nos seus dois polos: cantar bem e cantar mal (linhas 501 - 502).

Quanto ao último enunciado, “Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado”, foi possível apenas verificar com os alunos a expectativa gerada pela primeira parte do enunciado e a quebra dela, a partir da marca *mas*. Conforme podemos observar na transcrição abaixo: (linhas 507 – 514)

A.: *Tem uma oposição entre atribulado e cansado*

A.: *Não tem. É “mas não está cansado”.*

P.: *O que seria o mais lógico para esta primeira parte aqui? “Ele está atribulado no trabalho”*

A.: *“mas não está bem cansado”*

P.: *Esqueçam o MAS e o PORÉM, o resultado de estar atribulado, qual seria o resultado esperado?*

A.: *Cansado.*

Analisando o material produzido durante a aula, pudemos perceber que os alunos verificaram que a marca *mas* tem na função de inversor, juntamente com a negação sustentada pelos preestruturados e a negação explícita, suas características invariantes. Sendo que a inversão consiste na forma de negação do resultado esperado, assim, o que se mantém como invariante em todos os enunciados analisados é forte relação da marca *mas* com a negação.

Além de todas as nuances das relações estabelecidas pelo marcador *mas*, a atividade epilinguística dos alunos permitiu que construíssem o conceito de conjunção, mesmo que tal termo não tenha sido mencionado nas aulas. Não era nosso objetivo apresentar categorizações de palavras, mas viabilizar a construção de uma metalinguagem consciente e relevante para os aprendizes. Trata-se de uma gramática operada pelos próprios alunos.

Na linha 145, encontramos o primeiro indício do processo de construção do conhecimento de tal conceito. Os alunos, quando questionados sobre a possibilidade de se retirar o elemento conector, responderam que isso não seria possível “*Por que fica faltando uma coisa no meio*”. Essa resposta sinaliza o reconhecimento da importância dos elementos conectores. A mesma percepção se repetiu quando estudaram o enunciado “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada” (*Nem dá para pronunciar sem nada no meio*” linha 266). Mas, foi discutindo o enunciado “O burro preparou-se para cantar, mas conseguia só zurrar” (a partir da linha 269) que o conceito de conjunção, antes ensaiado, surgiu. Vejamos a seguir: (linhas 313 – 315)

A.: *O MAS é todas as palavras juntas então?*

A.: *Ele une as palavras.*

A.: *Não, assim os sentidos.*

Mesmo sem o uso da terminologia e transferindo a ideia de conjunção apenas para o termo *mas*, a função de conector foi percebida e construída pelos alunos. A construção do conceito a partir das atividades epilinguísticas é mais significativa e operacional para os alunos, já que surgiu de uma necessidade linguística reconhecida e experienciada por eles próprios. Diferentemente do conceito pronto trazido pela gramática, que parte da teoria e busca exemplos idealizados, que se encaixem perfeitamente na definição. Essa postura busca encurtar o caminho da experiência linguística dos alunos.

As conclusões às quais os alunos chegaram durante essa aula, vão muito além da “matéria” trazida pelo livro didático e pela gramática normativa, pensando apenas nos aspectos gramáticas da aula – os significados e funções da conjunção adversativa *mas*. Porém, o trabalho oral possibilitou ao aluno exercitar sua capacidade comunicativa, lhe conferindo mais autonomia diante do ensino ao qual estava exposto, bem como ao seu próprio processo de aprendizagem, que passa a ser de sua responsabilidade também. Trata-se da construção de uma gramática e de uma metalinguagem operada pelos próprios falantes da língua.

Não podemos deixar de admitir que falhamos em alguns pontos na condução das atividades. Essas falhas apenas foram percebidas posteriormente, no momento de análise da aula, e tiveram consequências no resultado da aula. Se nosso trabalho, enquanto professora, tivesse sido cem por cento, certamente os alunos teriam ido além do que foram, proliferando ainda mais significados e explicitando ainda mais seus pensamentos. O texto a seguir dedica-se a analisar essas falhas, buscando visualizar quais foram suas consequências para os alunos.

4.8 Análise da professora por ela mesma

O título desse texto pode, a princípio, criar a ideia de ambiguidade, porém é justamente isso que pretende. Trata-se da confluência entre as pessoas da pesquisadora e da professora, visto que as duas são as mesmas. Primeiramente, a professora assumiu a função de executar as aulas planejadas com as atividades epilinguísticas para que a pesquisa pudesse ser realizada. Nesse momento, a pesquisadora assume a função de avaliar a prática docente dela própria, colocando-se num lugar de distanciamento da professora. Essa avaliação tem o objetivo de apontar os aspectos em que as aulas foram produtivas para os alunos e para a pesquisa, bem como, os pontos em que a prática docente deixou a desejar, e de que modo esses pontos influenciaram a pesquisa aqui apresentada. Assim, por mais estranho e confuso que pareça, nesse momento, usamos a terceira pessoa do plural, será tratado dela, da professora. Isso criará o distanciamento necessário para a autocrítica que segue.

Trabalhar apenas com a modalidade oral ainda é um tabu em sala de aula, tanto os pais quanto os alunos querem os cadernos das disciplinas preenchidos, e os exercícios do livro didático também. Essa postura da escola acaba por moldar a prática docente, que vê na materialidade do que está escrito no quadro-negro um apoio para suas aulas.

Dessa forma, ao se propor um trabalho com aulas orais, também a professora teve de passar por um período de adaptação e aprendizado. Esse fato pode justificar, em certa medida, algumas falhas cometidas por ela, que serão detalhadas a seguir. Outro fato que evidencia a pouca intimidade da docente com tal método de ensino é a ansiedade com que muitas vezes tratou as questões levantadas. Tendo preparado as aulas, com base nas análises que realizou, mesmo com o preparo de si própria e dos objetivos das atividades epilinguísticas, muitas vezes esses foram deixados de lado em prol do cumprimento do horário e das análises preparadas. A seguir, passamos a demonstrar pontualmente os momentos em que isso ocorreu.

Trabalhando com as atividades epilinguísticas em sala de aula é necessária a consciência da importância de deixar o aluno expor suas ideias, tendo, o professor, o papel apenas de mediador entre esse conhecimento primeiro e a sua reflexão num nível mais complexo de análise – o nível metalinguístico – atuando na construção de uma gramática operatória e particular. No excerto abaixo, podemos verificar a postura da professora atuando contra esse princípio, tentando levar os alunos a assumirem a sua visão de relação de opostos no enunciado adversativo.

P.: Seca e molhada são coisas que são próximas ou distantes?

A.: Próximas

P.: Seca e molhada, próximas? Será?

A.: Eu acho que sim.

A.: Parece que sim, relacionado sim.

P.: Se forem relacionadas sim, mas uma coisa que é seca ... o oposto de seco você pode dizer que ... é?

A.: Molhado.

P.: Então o MAS ele vai servir para fazer isso aqui (ligando os dois lados da oração no quadro).

A.: Que nem o oposto de branco é vermelho.

P.: É, tem gente que diz que o oposto de branco é preto, mas vermelho também não é branco, não é?

A.: É claro né, pode até ser o oposto.

A.: *É que eu pensei com outros hormônios (risos da turma).* (linhas 22 – 36)

Outro fato ainda mais grave que pode ser observado no fragmento acima, é a insistência da professora em colocar a simples relação de oposição para os enunciados adversativos, aproximando seu discurso do da gramática normativa, já tão criticado neste trabalho.

O aluno que fala, no fragmento, apresenta um raciocínio muito interessante sobre a noção de oposição, vista como mecanismo de negação. Ele diz que o oposto de branco é vermelho, contrariando a expectativa, que seria dizer que o oposto de branco é preto. Essa expectativa é trazida de modo despreocupado pela professora, que rebate dizendo que pode ser preto. Nesse momento foram colocadas em jogo, pelo aluno, questões de suma importância para o estudo da marca *mas* (noções de proximidade, distanciamento e oposição, que se referem à identificação, alteridade e negação respectivamente), porém a professora deixou passar a oportunidade de aprofundar com os alunos tais operações.

Mais adiante, a docente continua insistindo na ideia de oposição, fato que, dentro do quadro teórico que nos inserimos, é complicado, pois incute nos alunos, justamente o inverso pretendido pela pesquisa, que há um único valor pré-fixado para a marca estudada.

P.: *Agora pensem um pouquinho: Vocês viram que aqui são coisas [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] que são distantes, que são meio que opostas. Será que esse MAS está aqui [Mas que grande ideia eu tive!] por que está acontecendo uma oposição? Ele estava tendo grandes ideias antes?*

A.: *Ahã, estava pensando e teve uma ideia.* (linhas 68 – 72)

Apresentar aos alunos o conceito de conjunção não fazia parte, diretamente, dos objetivos das aulas trabalhadas com as atividades epilinguísticas, porém ele surgiu naturalmente, como resultado das manipulações de operações realizadas pelos alunos. Novamente, nesse momento, a professora perdeu a oportunidade de explorar mais a fundo as conclusões dos alunos. Vale a pena salientar que, nesse instante os alunos trabalhavam na construção de sua própria gramática, criando uma metalinguagem relevante e operatória para o conceito de conjunção. Isso aconteceu em dois momentos, vejamos a seguir:

1º. Momento: (linhas 143 – 148)

P.: *Dá pra por porém, mas vamos fazer de conta que ficou sem nada. Por que fica estranho? Que vocês dizem que não dá?*

A.: *Por que fica faltando uma coisa no meio*

P.: *Vocês dizem que fica sem sentido, quando vocês dizem que fica sem sentido, tem que tomar cuidado. Será que não dá para entender absolutamente nada do que foi dito?*

A.: Dá para entender mas...fica uma frase meio tonta.

Nesse primeiro momento, os alunos perceberam que, além da existência de enunciados em que a marca *mas* pode ser descartada, como no enunciado “Mas que grande ideia eu tive!”, existem enunciados que exigem a presença de uma marca relacionadora. O aluno usa a expressão “fica uma frase meio tonta” explicitando que, nesse caso, há a necessidade de um termo conectivo.

2º. Momento: (linhas 311 – 318)

A.: Quando a professora coloca esse MAS aí no meio é a mesma coisa que ... seco e molhada, uma coisa atribulada

P.: Exatamente.

A.: O MAS é todas as palavras juntas então.

A.: Ele une as palavras.

A.: Não, assim os sentidos.

P.: Não as palavras. Ele une o quê? ... Duas ideias.

P.: Vou por aqui o 6 [Ele estava feliz, mas não estava satisfeito.]

Podemos observar na transcrição acima, que a professora questiona e dá a resposta aos alunos (Duas ideias). Essa resposta também é incoerente com os objetivos das atividades epilinguísticas, que é justamente não categorizar. Ao afirmar que a conjunção une duas ideias a professora trabalha com o conceito trazido pela gramática normativa, voltando a um lugar de simplismos e polarizações.

Num momento de discussão fora de contexto, ao tentar justificar a pouca produtividade de *porém*, se comparado com *mas*, apontada pelos alunos, a professora comenta sobre a formalidade ou informalidade desses termos, usando a expressão “tanto faz um ou outro” (linhas 359 – 361) numa produção de texto como dissertação. Na verdade, os termos da língua, vistos e empregados sob a ótica da TOPE, trazem consequências sempre importantes para os textos. Tanto que, em tal teoria, processos como sinonímia são repensados, a ponto de não existirem. O que temos, então, é o processo de paráfrase, no qual sempre que se diz algo parecido trata-se de algo diferente. Por exemplo, nos enunciados “Ele estava feliz com a nota da prova” e “Ele estava satisfeito com a nota da prova”, temos os termos “feliz” e “satisfeito” que normalmente são vistos como sinônimos, mas que nesse caso retratam dois estados bem diferentes: <estar feliz> implica um alto grau de excitação; já <estar satisfeito> implica num grau suficiente de excitação.

Chegando ao final da aula, e estando com o planejamento da aula um pouco em atraso, a professora acaba por levar os alunos pelo seu raciocínio, não deixando espaço suficiente

para que eles expusessem o seu pensamento. Um exemplo disso é a seguinte passagem “*P.: O colega disse pesados, por quê? Porque fardo é uma coisa que já dá a ideia de ser pesado. Então se são fardos muito grandes, o mais lógico era que fossem, o quê? A.: Pesados.*” (linhas 401 – 403).

O mesmo motivo (a aula acabando), criou outra situação que não condiz com a metodologia empregada. Os alunos questionaram por que não havia enunciados com *mais*, apenas *mas*. A professora deu uma resposta bastante evasiva, já passando para o exemplo seguinte: (linhas 414 – 420)

A.: Professora uma pergunta, por que a senhora não usou em nenhuma frase MAIS, só MAS?

A.: É porque MAIS é matemática e MAS é português.

P.: Porque MAIS dá a ideia de quantidade, e nós não estamos falando de quantidade.

A.: Só que tem frases que tem MAIS.

P.: Deixa eu pensar aqui...Olha essa aqui: “Ele gosta mais de você”. Esse MAIS tem um contrário que é MENOS. Então você não pode confundir quando você vai usar MAIS e quando você vai usar MAS.

Seria interessante explorar mais esse questionamento, principalmente do ponto de vista da TOPE, pois para os alunos, ainda não existe esse limite entre formal e informal, desse modo *mais* e *mas* são igualmente produtivos nos seus textos, designando diferentes processos.

Essas considerações são importantes para explicitar o quanto é difícil para os professores adotarem uma postura diferenciada no ensino da língua, ainda mais uma postura que compartilhe com o aluno o andamento da aula, dando-lhe a responsabilidade de produtor de conhecimento. A professora tinha, teoricamente, toda a preocupação e preparação para que as aulas fossem ministradas de acordo com os objetivos das atividades epilinguísticas, mesmo assim, como pudemos ver, em várias situações houve deslizos por parte dela, alguns deles na tentativa de cobrir um maior número de análises. Apesar dos deslizos aqui discutidos, podemos afirmar que a professora fez tudo o que estava ao seu alcance, dando o melhor de si.

5 DESCRIÇÃO E COMPARAÇÃO DAS AULAS

Na seção anterior trabalhamos com as análises dos enunciados segundo os pressupostos da TOPE e depois com os alunos da turma (B), na busca de um exercício epilinguístico mais intenso. Essa atividade foi realizada apenas com os alunos da turma mencionada porque eles já estavam mais habituados com o trabalho oral e com as atividades epilinguísticas. As atividades descritas na presente seção tratam da comparação do desempenho linguístico dos alunos nas duas turmas.

Utilizamos “desempenho linguístico” por não ser possível atribuir uma nota na abordagem epilinguística nos mesmos moldes da abordagem tradicional, que tem na quantificação da aprendizagem um dos seus pressupostos básicos – o certo e o errado. Porém, por questões metodológicas avaliamos as aulas das turmas pelos parâmetros qualitativos e quantitativos³², pois se numa abordagem a avaliação é global (epilinguística), noutra ela é numérica e dessa forma podemos apresentar nossas considerações às duas abordagens.

Quando se trabalha com as atividades epilinguísticas essa dicotomia não existe, pois o interesse reside no processo de produção de textos, orais ou escritos, e na transformação, por meio do diálogo, das formas linguísticas utilizadas pelos alunos. Ou seja, trata-se de apresentar outras formas de dizer que sejam melhores ou mais adequadas. Não se trata de taxar de errado ou de certo o dito pelos aprendizes.

O trabalho com a atividade epilinguística implica um esforço contínuo e incessante com o texto, de modo a trazer à consciência dos alunos os processos básicos desencadeados pelas marcas linguísticas, visando a produção de uma atividade metalinguística coerente e ativa.

Para melhor verificarmos a eficácia do ensino por meio das atividades epilinguísticas descrevemos sucintamente as aulas das duas turmas com as quais trabalhamos: Turma (A) abordagem tradicional; Turma (B) abordagem epilinguística. Em seguida analisamos e comparamos os exercícios realizados pelas duas turmas, (nesse caso os mesmos exercícios para as duas turmas). Finalizando a seção, apontamos em que aspectos a turma (B), com a qual trabalhamos epilinguisticamente, apresentou melhor desempenho que a turma (A).

³² Nesse caso os termos qualitativos e quantitativos referem-se à métodos de avaliação.

5.1 Procedimentos metodológicos

O trabalho proposto foi realizado com alunos de sexta-série (sétimo ano). Tendo em vista que a atividade epilinguística é uma atividade pré-consciente de reflexão do indivíduo, fez-se necessário o trabalho com duas turmas dessa mesma série tornando possível uma comparação de resultados. Com uma turma realizamos a atividade de explicação natural (epilinguística), denominada turma (B), e com outra trabalhamos de forma tradicional, utilizando questões de múltipla escolha, de vocabulário, exercícios gramaticais e de interpretação que seguem os padrões dos livros didáticos escolares, denominada turma (A), a seguir detalhamos melhor as duas turmas. Dessa forma não houve interferência de uma atividade em outra nos enunciados produzidos pelos alunos.

Foram trabalhadas, na abordagem epilinguística e tradicional, duas fábulas da obra “Fábulas palpitadas”, de Pedro Bandeira (2008). Ressaltamos que a tipologia não constitui foco de interesse desse estudo, a escolha foi feita com o intuito apenas de otimizar o trabalho de pesquisa, pois a linguagem das fábulas já era conhecida dos alunos.

Na turma (A), onde trabalhamos tradicionalmente, os textos foram abordados por meio de questionamentos para interpretação e resolução de exercícios de vocabulário e de gramática (questões de múltipla escolha) pertinentes ao uso de termos que representem as relações adversativas do texto.

O objetivo dessa abordagem é verificar se a apreensão das noções em questão ocorre plena e significativamente quando se condiciona as respostas dos alunos com opções certas e erradas e quando se realiza a interpretação do texto optando por uma atividade que desperta o processo pré-consciente da linguagem, trazendo a reflexão epilinguística para o nível da metalinguagem.

Na turma (B) as aulas tinham por objetivo motivar os alunos na produção de inversões e interpretações naturais. Tendo sido oral, essa atividade foi gravada e posteriormente transcrita, para que não se perdesse nenhum fato relevante para a análise das operações de linguagem realizadas pelos alunos.

A motivação mencionada tinha a finalidade de fazer emergir as noções de certos termos relativos aos textos trabalhados, além do caráter relacional das estruturas sintáticas, especificamente as relações adversativas. Isso foi feito por meio de atividades de variação de conectivos, construção e reconstrução de textos.

Ministramos, no total, 08 aulas na turma (A) e 11 aulas na turma (B). Essa diferença ocorreu por conta das diferentes abordagens utilizadas. Um trabalho preocupado com as

atividades epilinguísticas demanda mais tempo, justamente por levantar mais tópicos para discussão. De modo que, as oito aulas na turma (A) foram suficientes para que se estudasse a conjunção adversativa *mas*.

Na turma (B) trabalhamos oralmente, gravando as opiniões e discussões feitas pelos alunos. Todas as aulas dessa turma foram transcritas para facilitar a análise das operações de linguagem empregadas pelos alunos nos ajustamentos necessários para a melhor compreensão dos textos lidos.

Com o intuito de comprovar a ineficácia do ensino tradicional³³ e a ausência da reflexão metalinguística, trabalhamos com a turma (A) empregando explicações baseadas estritamente na gramática normativa, não deixando muito espaço para reflexões e questionamentos por parte dos alunos.

Os alunos recebiam o conteúdo da aula, os exercícios e o texto impressos. Após a leitura do texto resolviam as questões de interpretação e de vocabulário. A partir de um enunciado do texto em que figurava a conjunção *mas*, o tema era levantado. Seguindo-se a explicação do tópico gramatical, no quadro negro e no material impresso. Na sequência os alunos resolviam os exercícios que contemplavam tal assunto (conjunção e oração adversativa).

O material construído com ambas as turmas foi analisado quantitativamente e qualitativamente a fim de compararmos o desempenho dos alunos nas duas turmas e assim apontarmos a metodologia de ensino mais produtiva. Na avaliação qualitativa levamos em consideração a forma de expressão oral e escrita, nos exercícios que os alunos realizaram e que deveriam expor suas ideias, interesse e participação nas atividades propostas.

Já para a avaliação quantitativa das turmas, criamos um conjunto de seis exercícios. Esses exigiam uma explicação natural, de modo que, as classificações e as definições estudadas com a turma (A) não se fizeram necessárias. Além de fornecer o número de erros e acertos cometidos pelos alunos, as respostas dadas aos exercícios também foram consideradas no âmbito qualitativo, pois observamos se houve entendimento e tentativa de expressão do pensamento.

Em seguida, os resultados das duas turmas foram comparados a fim de verificarmos qual abordagem forneceu melhores condições de expressão linguística e de reflexão. Reafirmamos que esse método de avaliação não é pertinente quando se trabalha na abordagem epilinguística, porém, para a pesquisa é necessário apresentar um parâmetro de comparação.

³³ Chamamos tradicional o ensino pautado na transmissão das regras e classificações gramaticais, tendo a leitura e a produção textual como um pretexto para introduzir a norma.

Desse modo, a avaliação quantitativa foi escolhida por se tratar ainda do método utilizado no sistema de ensino tradicional.

Mesmo sem fazer referência direta às classificações, os exercícios contemplavam as orações articuladas pelo marcador *mas*, entre outros conectores. Nessas atividades, apresentamos diferentes relações de sentido controladas pela conjunção empregada, exigindo dos alunos o acionamento da sua competência linguística.

Simplificando os passos da pesquisa, podemos assim segmentar nossas ações:

Na turma A

- 1) Aulas na metodologia tradicional;
- 2) Resolução dos exercícios em comum;

Na turma B

- 1) Aulas na abordagem epilinguística, orais e gravadas;
- 2) Transcrições das aulas;
- 3) Resolução dos exercícios em comum;
- 4) Aula oral com os enunciados já analisados pela pesquisadora.

Trabalho de análise

- 1) Análise qualitativa das atividades da turma (A) e das transcrições da turma (B);
- 2) Análise comparativa do desempenho dos alunos nos exercícios comuns;
- 3) Análise dos enunciados pela pesquisadora, de acordo com os pressupostos teóricos da TOPE;
- 4) Análise qualitativa da aula da turma (B) com os enunciados;

5.2 Descrição das aulas: Turma (A)

No total trabalhamos oito aulas com essa turma. Nossas aulas eram basicamente divididas em: Leitura oral do texto, interpretação escrita (questionamentos) e estudo do tópico gramatical. Entregávamos aos alunos o material impresso e o recolhíamos ao final de cada aula, para evitar que se perdessem, e também para podermos acompanhar as atividades dos alunos. A divisão mencionada marca, a nosso ver, a maneira mais tradicional de se trabalhar as aulas de Língua Portuguesa.

A primeira impressão que tivemos da turma foi que os alunos eram “grandes” demais para uma sexta série, ou melhor, adolescentes demais para o texto escolhido para a aula.

Pensamos que os alunos não gostariam da história e por isso não seriam receptivos às atividades. Porém os alunos fizeram brincadeiras e até riram de determinadas situações do texto.

A professora da classe permaneceu na sala na maioria dos encontros, porém sem se manifestar, assim os alunos faziam perguntas ora para a ela ora para a nossa pessoa, o que não foi um problema. Aliás, a presença dela na sala foi de grande ajuda, já que, como previamente rotulada pelo diretor, a turma tem problemas de disciplina. Na ânsia de estabelecer uma boa relação com os alunos evitamos chamar suas atenções.

Na primeira aula foi trabalhado apenas o entendimento do texto “O burrico cantor” pela ótica dos alunos, ou seja, foram questionados sobre o que entenderam, se gostaram ou não, do que gostaram e do que não gostaram, além de um trabalho com o léxico do texto.

Discutimos o significado de algumas palavras previamente selecionadas e que esquematizavam as ideias do texto. Fizeram isso manipulando os versos do texto ora trocando as palavras por antônimos ora por sinônimos e fazendo as alterações necessárias.

A primeira aula constituía-se numa experimentação para decidirmos em qual turma seria realizado o trabalho com a atividade epilinguística, com esse intuito muitos direcionamentos foram dados de forma oral buscando um diálogo que nos aproximasse dos alunos. Como a turma era numerosa e em certos momentos indisciplinada optamos por trabalhar tradicionalmente com eles.

Verificamos que a professora titular faltava frequentemente às aulas, ficando com os alunos, uma professora substituta, que nem sempre dava conta de organizá-los.

Durante a resolução dos exercícios de interpretação confirmamos a hipótese de que entregar o material pronto aos alunos é bastante problemático. Os alunos não dispensavam tempo algum para reflexão sobre os questionamentos, também porque pouco se faz necessário, visto que muitas “respostas” encontram-se no texto, consistindo numa cópia sistematizada. Os exercícios que elaboramos foram baseados nos presentes no livro didático que utilizam.

Em momentos mais descontraídos de discussão sobre o texto os alunos levantavam pontos interessantes, mas que não cabiam nos exercícios de compreensão de texto. Por exemplo, quando apontavam que o personagem, por não gostar de trabalhar, deveria querer imitar outro animal, que não precisasse trabalhar, pois o canário trabalha, cantar é um trabalho.

Seguem abaixo as questões de interpretação que mencionamos:

1. *Quem narra essa história? Justifique sua resposta com elementos do texto.*

2. Qual é o gênero textual da história?

3. Sobre a narrativa, responda:

a) Qual é o conflito?

b) Há uma mensagem no texto? Que mensagem é esta?

c) Quem é o protagonista?

4. Reescreva toda a terceira estrofe começando por: “Eu não quero escapar dessa vida sossegada”

Mesmo não constituindo nosso interesse trabalhar com a interpretação de texto isso se fez importante por fazer parte da metodologia tradicional, usar o texto como pretexto para ensinar gramática.

O desempenho dos alunos na resolução dessas questões foi bem abaixo do esperado. A maioria das respostas ficaram incompletas, limitando-se a uma única palavra. A questão (4), por exemplo, não foi respondida inteiramente por nenhum aluno. Mesmo que o professor tenha atenção e esteja todo o tempo observando o trabalho dos alunos, não é possível que ele dê conta de tantas variáveis, pois quando trabalham sozinhos cada um tem o foco em algum ponto de interesse. Ressaltamos que isso não acontece no trabalho oral com o texto, sob tal método toda classe precisa estar atenta, portanto, toda a classe é participativa. Torna-se mais fácil observar aquele que está em dificuldades e ajudá-lo, bem como, aquele que não está participando e chamá-lo para a aula.

A partir do verso relacionado pela marca *mas* “*Quando achou que estava pronto, preparou-se para cantar,/ mas por mais que ele tentasse, conseguia só zurrar*” iniciamos a análise dessas orações. Para facilitar ainda mais simplificamos o verso: “*Ele tentava cantar, mas conseguia só zurrar*”.

O material fotocopiado continha a explicação de tal conteúdo tendo como base teórica o texto de gramáticas tradicionais, como Cegalla (2005), Faraco, Moura e Maruxo (2007), e Bechara (2010). Segue abaixo o texto:

→ Observe os versos:

“*Quando achou que estava pronto, preparou-se pra cantar,
mas por mais que ele tentasse, conseguia só zurrar!*”

a) Que palavra liga os dois versos?

Mas é uma conjunção. **Conjunção** é uma palavra invariável que liga orações. Duas ou mais palavras podem formar expressões que equivalem a uma conjunção, são chamadas: *Locuções conjuntivas*, por exemplo: *mas também, assim que, e também*.

As conjunções são classificadas de acordo com a relação de sentido que expressam.

O mas é uma conjunção adversativa, pois expressa uma relação de adversidade, oposição.

→ *Nos versos acima temos duas situações distintas:*

Tentar cantar X só zurrar = tentar cantar é uma ideia oposta à só zurrar (quem zurra não canta)

(Quando achou que estava pronto, preparou-se pra cantar. Ele tentava, mas conseguia só zurrar).

É interessante a pouca atividade criativa dos alunos quando questionados durante as explicações e a leitura, todas as respostas eram citações do que estava escrito.

No primeiro conjunto de exercícios sobre a conjunção adversativa verificamos que, mesmo havendo diferentes possibilidades de sentido e de termos a serem usados, a única opção vista pelos alunos foi o uso do termo *mas*, visto que as respostas consistiam em cópias do texto impresso. Ficou comprovado, nessa aula, o quanto o trabalho com classificações e termos determinados limita a criatividade e o raciocínio dos alunos. Na outra turma com a qual trabalhamos várias outras formas de articulação das mesmas orações surgiram: só que, embora, apenas a vírgula, construções com verbos e negação.

Seguem abaixo os exercícios trabalhados com os alunos.

1. Reescreva as orações juntando os períodos:

- a) Esse livro é muito bom; Eu não gosto desse livro.*
- b) A taxa do condomínio está muito cara; Nós podemos pagá-la.*
- c) Estou muito gripado; Vou à aula.*
- d) Ontem choveu; Hoje as ruas estão secas.*

2. O E também é uma conjunção. Nas orações a seguir identifique o sentido que esta conjunção tem, se é o mesmo que o do mas ou não.

- a) Costumava sair escondido e encontrar a namorada.*
- b) Parecia muito bravo e falava mansamente.*
- c) Perdeu a hora e faltou ao trabalho.*

Considerando o pouco aproveitamento nas respostas dos alunos, ratificamos a pouca relevância de se insistir na memorização de conjunções e classificações. Nesse caso, foram enfatizadas apenas as orações adversativas e aditivas, por meio das conjunções *e* e *mas*, nas

duas classificações e o resultado já não foi positivo. De modo que, não se pode esperar melhoras quando se apresenta todas as classificações de conjunções e de orações coordenadas, como não raro é feito nas aulas de Língua Portuguesa.

O segundo texto trabalhado foi “O castigo da preguiça”. Nesse momento, decidimos solicitar aos alunos que copiassem do quadro os exercícios de interpretação, pois percebemos que era comum fazerem isso durante as aulas de Língua Portuguesa. Seguem abaixo tais questões:

1. *Que tipo de texto é este (tipologia)?*
2. *Complete a frase como achar melhor: A rotina da vida dos personagens revela que eles moram no (a)*
3. *Qual é a intenção do burro ao entrar no rio?*
4. *Qual a descrição feita no texto sobre a carga de esponjas?*
5. *Como você acha que o burro era tratado pelo seu dono? Justifique com um elemento do texto.*
6. *Há um ensinamento, uma moral no texto. Qual é?*
7. *Como você age quando sente preguiça? Suas atitudes já prejudicaram alguém?*

Nos primeiros exercícios os alunos responderam às questões de modo incompleto, porém não podemos dizer que totalmente incorretas. A questão sobre a tipologia textual levantou várias dúvidas no texto anterior, de modo que explicamos de que se tratava, dando a eles a resposta esperada. Quando se depararam novamente com a questão, as mesmas dúvidas surgiram, de modo que, novamente explicamos e demos a resposta, que era a mesma, pois os dois textos pertencem à mesma obra e, portanto à mesma tipologia. Mais uma vez fica comprovada a pouca eficácia de simplesmente se copiar respostas ou solicitar que leiam uma determinada definição no livro didático. Se não há trabalho linguístico, não há sentido em se memorizar uma definição.

Exercícios de vocabulário e gramática foram propostos:

1. *Nos versos: “preguiçoso como era, ficou o burro emburrado/ e pensou em dar um jeito de andar **descarregado**”.*
 - a) *Qual o sentido da palavra em negrito no texto?*
 - b) *Assinale a alternativa que apresenta a **melhor** opção para substituir **descarregado** no texto.*

() carregado () aliviado () sem carga () sem energia

c) Todas as opções dadas na questão anterior se aplicam à palavra “descarregado” em outros contextos? Explique sua resposta.

2. Observe este verso: “Coitado do camponês, viu-se de novo **arruinado**.”

a) Explique o significado da palavra **arruinado** neste verso?

b) Na frase: O palácio, depois da guerra, ficou **arruinado**. A palavra em negrito tem o mesmo sentido da do texto? Explique.

3. “O burrico, **satisfeito**, foi num passo bem macio,/ só esperando o momento de enfiar-se lá no rio.”

a) Assinale a opção em que a palavra **satisfeito(a)** apresenta o mesmo sentido do texto:

() Maria estava satisfeita com a nota que tirara na prova.

() Pedro comeu o suficiente para sentir-se satisfeito.

() Apenas uma colher de mingau a satisfez.

() A menina sentia satisfeita após o almoço.

b) Que sentido é este? Que palavra pode substituí-la?

Excetuando o exercício de número 1(c), o número de acertos foi maior que o de erros nesses exercícios. A questão 1(c) implicava diferentes usos da palavra “descarregado”, podemos atribuir tal inversão a pouca familiaridade que os aprendizes têm em relação à plasticidade das palavras. Dentre as opções fornecidas apenas uma delas não serviria em diferentes contextos à descarregado, tratava-se justamente do termo considerado seu antônimo -carregado. É interessante pontuar que essa foi a escolha de vários alunos em resposta à questão (1b), em que deveriam assinalar um termo para substituir “descarregado” no verso dado. Mesmo que três das quatro opções poderiam ser consideradas sinônimas, esperávamos como resposta o termo *aliviado*, que já aparecia no texto e por tratar de um poema soava melhor, por conta do ritmo.

Seguem abaixo as questões que trabalhavam o tópico gramatical:

1. Copie do texto os versos em que a conjunção adversativa **MAS** aparece.

2. Em todos esses versos o **MAS** tem valor adversativo? Explique sua resposta.

3. Os versos “E meteu-se dentro d’água, novamente, sem aviso, / e deixou o pobre homem outra vez no prejuízo”, são ligados pela conjunção E. Neste caso o E é adversativo ou aditivo? Explique sua resposta.

4. Na 13ª estrofe há uma expressão que também tem valor adversativo. Qual é esta expressão?

5. Observe estes versos: “Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!”

a) Como já estudamos, a conjunção adversativa relaciona ideias de sentidos opostos. Quais são as duas ideias que se opõem através do MAS nestes versos?

b) O sentido do verso seria o mesmo se fosse usado E no lugar de MAS? Por quê?

Diferentemente dos exercícios de vocabulário, nesses os alunos não apresentaram um bom desempenho. O baixo aproveitamento se deu por se tratar de questões que fazem referência direta às classificações estudadas, e, nesse momento, não apresentamos o texto da teoria gramatical. Novamente comprovamos a pouca eficiência em se rotular um termo, nesse caso a marca *mas*, de modo a restringir a sua atuação, pois isso simplesmente não acontece na língua.

O trabalho com a marca linguística assim realizado reforça a divisão entre léxico e gramática, sendo considerada um “quase-signo”, conforme lembra Rezende (2000). Esses quase-signos, além de esvaziados de significado se isolados de uma estrutura léxico-gramatical, são os responsáveis pela sintaxe, e, portanto, têm função relacionadora. A mesma autora lembra ainda que esse posicionamento traz um problema “insolúvel”, pois “as mesmas unidades fazem parte ao mesmo tempo do elemento a ser relacionado (léxico) e da atividade relacionadora (sintaxe)” (REZENDE, 2000, p.15). Assim, o ensino pautado sob essa crença na divisão entre léxico e sintaxe sempre deixará lacunas que não serão preenchidas pelos estudantes.

Na resolução dos exercícios percebemos que a maior dificuldade dos alunos é de justificar suas respostas, muitas vezes apontavam a direção certa, porém não conseguem exteriorizar o raciocínio empregado. Como poucos momentos nesse método de ensino são dispensados a ouvir o que os alunos pensam, escrever torna-se ainda mais difícil. A correção

em apenas dois polos “certo” e “errado” desencoraja a expressão do pensamento, mesmo que para justificar gramaticalmente o emprego de um termo.

5.3 Descrição das aulas: Turma (B)

Com essa turma trabalhamos oralmente visando fazer emergir a atividade epilinguística dos alunos por meio de um trabalho gramatical dinâmico. Nosso objetivo foi levar os alunos a tomar consciência dos processos formativos da significação, contemplando os mesmos níveis presente nas atividades tradicionais – entendimento, vocabulário/léxico e gramática, porém de modo articulado.

A gramática, vista dinamicamente, não trata de unidades gramaticais ou lexicais, mas de noções, essas podem apresentar-se relacionadas ao léxico ou à sintaxe. Desse modo, não há classificações cristalizadas, o que ocorre são relações e operações. Rezende (2000) explica que o que interessa na abordagem dinâmica é mostrar que qualquer unidade nocional (seja lexical ou gramatical) é um quase-signo, não por ser esvaziado de significado, como ocorre no enfoque estático, mas por ser indeterminada. Assim, buscamos conduzir a reflexão dos alunos a partir da indeterminação das noções.

Iniciamos o trabalho pelo texto “O burrico cantor”. Abordamos o texto primeiramente com questionamentos e discussões que levassem os alunos a um entendimento mais profundo do texto, solicitando que imaginassem outros tipos de animais naquela mesma situação, ou até eles próprios. Por ser a primeira vez que tal prática era utilizada pela pesquisadora muitas vezes as respostas foram dadas aos alunos, ou eles foram conduzidos de maneira muito direta por meio das perguntas.

As respostas dos alunos foram sempre muito simples e fragmentadas:

P.: Por que ele quis imitar um passarinho? O que vocês acham?

A.: Porque o passarinho cantava.

Isso ocorreu, provavelmente, por se tratar do primeiro contato com a professora pesquisadora e com esse tipo de atividade, em que a participação deles é fundamental, de modo que qualquer manifestação seria ouvida por todos na classe. Porém, após um aluno mostrar-se disposto a defender seus pensamentos os demais começaram a discutir mais intensamente aos questionamentos colocados.

Mesmo quando tentávamos levá-los para além do texto, propondo outros contextos, obtivemos apenas respostas muito fixadas ao contexto da fábula lida. Aí apontamos a nossa pouca experiência na condução da atividade, pois poderíamos ter estimulado ainda mais os

alunos nas suas reflexões levando-os a considerarem e refletirem sobre os outros contextos que mencionamos.

Trabalhamos algumas palavras do texto com o intuito de estudar seu vocabulário. As mesmas palavras foram trabalhadas com a turma (A). Quando questionados sobre a significação de um termo os alunos apenas citaram coisas já estabilizadas sobre o vocábulo, não se aventurando em outros significados.

Durante a discussão sobre o termo *sucesso* um dos alunos fez o seguinte comentário: “*Professora, mas se ele (o burro) ficasse famoso ele não ia trabalhar, porque ele não gosta de trabalhar*”. O que evidenciou sua atividade epilinguística por meio da generalização: Para ter sucesso é preciso trabalhar, alguém que não gosta de trabalhar não tem sucesso, logo, se o burro é preguiçoso, ele não vai ficar famoso, não vai atingir o sucesso, porque não gosta de trabalhar.

Solicitamos também substituições possíveis para as palavras, anotando no quadro as sugestões e levando-os a perceber que cada modificação implicava numa adequação dos demais termos do enunciado, bem como uma modificação no seu significado, por mais sutil que fosse.

Na seguinte passagem da transcrição podemos observar parte das manipulações efetuadas pelos alunos, bem como as aceitações e anulações por eles realizadas na estabilização do enunciado:

P.: Gente, se ali no texto não houvesse a palavrinha sucesso que outra poderia estar?

A.: Famoso.

P.: O que mais você tem que fazer pra poder por a palavra famoso aqui? Pode ser só “e sonhava com o famoso”?

A.: Não.

A.: Eu já sei, tem que ser “e sonhava em com ser famoso”

A.: “e sonhava em ter fama”

A.: “Ele sonhava em ser cantor”

P.: Tira fora o com?

A.: É, “em ser famoso”

A.: Professora, mas dá pra deixar o com.

P.: Como que fica daí?

A.: “Ele sonhava com ele ser famoso.”

A.: Tem que ser “em ser famoso”.

A.: Pode ser também “Ele sonhava em ser popular”

Tal atividade mobilizou a classe que buscava a cada contribuição uma nova maneira de organizar o verso, além dessas, outras formas foram construídas no quadro junto com os alunos. Tal exercício proporcionou a exteriorização das operações de regulação efetivadas pelos alunos. Essa operação desencadeia os ajustamentos responsáveis pela interação na comunicação entre os sujeitos. Culioli (1990) esclarece que essa atividade nos permite compreender os arranjos de uma dada língua, isso porque é por meio dela que compreendemos os enunciados aos quais estamos expostos.

Na transcrição acima podemos perceber os alunos testando várias possibilidades de dizer, destacamos o que se refere ao uso das preposições *com* e *em*, que chegaram a aparecerem juntas, mas foram descartadas e reorganizadas. Se fosse interesse da nossa pesquisa, essas ideias poderiam ter sido aprofundadas de modo a constituírem uma “aula sobre preposições³⁴”. Essa abertura é proporcionada quando se trabalha dando voz às reflexões dos alunos, de modo que seus processos epilinguísticos sejam considerados. Partir-se-ia daquilo que os alunos observaram como inadequado na língua, de modo que depreender o mais adequado fosse uma consequência da própria atividade da linguagem. Esse procedimento seria significativo e usual, pois estaria inserido numa necessidade linguística real percebida pelos alunos.

É esse caminho de construção, reorganização, seleção e ajustamento que é a atividade epilinguística, e que resolvendo tradicionalmente exercícios no livro didático privamos os alunos de percorrê-lo, limitando sua criatividade e deixando espaço na sala de aula para tudo que é mais interessante do que ler, resolver exercícios de interpretação que solicitam respostas extraídas do próprio texto e de vocabulário que não extrapolam o contexto do texto.

É interessante pontuar os momentos em que se dão conta da construção mais adequada e quando ficam em silêncio refletindo a questão. Transcrevemos abaixo algumas passagens que ilustram essas operações evidenciando de certa forma o trabalho epilinguístico dos alunos:

P.: Ok, e se o verso fosse escrito assim “Eu não quero escapar dessa vida...”

A.: Chata!

³⁴ Utilizamos as aspas para evidenciar que a nomenclatura gramatical não é relevante na abordagem dinâmica, de modo que a aula citada não teria esse nome “aula sobre preposições”, mas o tema seria trabalhado enfatizando os processos desencadeados por tais marcas.

P.: Pensem um pouquinho... olhem bem...

A.: A não... dessa vida boa.

A.: “Escapar dessa vida inútil.”

P.: Será que é a mesma coisa... Uma vida atribulada é uma vida inútil?

A.: Não... É uma coisa corrida, cansativa.

P.: (...) Imaginem agora este verso assim “Vou cantar como o canário para não ter vida...” O que podemos usar aqui?

A.: Sossego, professora... Sossego.

P.: Mas olhe aqui: “Vou cantar como o canário pra não ter vida...”

A.: Sossegada... mas, espera aí...

P.: Diga.

A.: Não entendi...

P.: Olhem bem o sentido da frase. Será que o burro não queria uma vida sossegada?

A.: Não... Cansativa.

Para o trabalho com o tópico gramatical (os enunciados articulados pela marca *mas*) levamos os alunos a compreender o que são ideias adversas e como é possível estruturá-las nos enunciados, bem como a confusão causada por elementos inadequados. Fizemos isso sem mencionar a classificação, ou classificações gramaticais possíveis para tal termo. Sob o enfoque aqui defendido compreender as classes gramaticais deve ser uma consequência das atividades da linguagem (ou epilinguísticas).

Para isso solicitamos que criassem frases nas quais usariam as palavras “atribulada” e “folgada” que já tinham discutido a significação no início do trabalho. Mesmo sem qualquer orientação sobre orações coordenadas adversativas os alunos construíram períodos perfeitamente adequados a este tipo de classificação gramatical:

Eu estou atribulada, mas queria ficar folgada.

Ele queria deixar essa vida atribulada e ter uma vida folgada.

Minha avó é muito atribulada e minha prima é muito folgada.

Utilizando os enunciados elaborados pelos próprios alunos, com a marca *mas*, trabalhamos a natureza das ideias contidas neles. Buscamos questioná-los sobre a

proximidade ou distanciamento semântico dessas ideias. O que gerou, em certo momento, um comentário sobre antônimos, ao que concordamos, porém não entramos em detalhes para não nos distanciar do nosso objetivo.

É muito prazeroso presenciar as descobertas dos alunos e conduzir-lhes na construção do seu próprio conhecimento, pois como nos diz Franchi (1988) atividade epilinguística é essa experimentação de novos modos de construção, essa brincadeira com a linguagem. Vendo tais coisas, é impossível dizer que nossos alunos não sabem nada, tanto sabem que são capazes de transformar e construir seu próprio conhecimento.

Também questionamos os alunos sobre qual termo, ou quais termos, utilizaram para relacionar as ideias dos enunciados. Num primeiro momento citaram verbos como “querer” (queria), “ficar” e “ser” (era), que situam o enunciado num momento pontual e num não-pontual, no caso das sentenças com os termos “atribulada” e “folgada”. A marca *mas* passava despercebida pelos alunos enquanto importante elemento de conexão, isso não quer dizer que os verbos mencionados não exerçam essa função também.

P.: Vocês estão chutando... Vamos pensar assim: já vimos que há duas ideias diferentes na frase. Quais são?

A.: “Ela estava atribulada”

P.: Essa é uma. Qual é a outra? Alguém? (silêncio) Ela estava de um jeito e estava tudo bem?

A.: “Ela queria ficar folgada.”

P.: Isso gente, então eu posso dividir a frase assim: Ela estava atribulada/queria ficar folgada. Que palavrinha colocou estas duas coisas uma em relação à outra na frase?

A.: O mas.

P.: O “mas” pessoal. Se a gente colocasse o mas nessa frase aqui, como ficaria.

A.: “Ela era uma menina atribulada, mas muito folgada”

Motivamos os alunos para uma atividade de substituição da marca *mas* por equivalentes. Esse procedimento serviu para que vissem outras possibilidades de relação. O enunciado em questão era: “Quando achou que estava pronto, preparou –se pra cantar/*mas* por mais que ele tentasse conseguia só zurrar”. Em alguns momentos eram substituídos outros termos, ou todo o enunciado era reorganizado, como podemos observar abaixo:

(1) *A.: “Ele tentava, mas conseguia só zurrar”*

(2) A.: *Que o burro tentou, mas não conseguiu.*

(3) A.: *Eu fiz assim: “E por mais que ele tentasse, conseguia só zurrar”*

(4) A.: *Tá bom “Quando achou que estava pronto preparou-se pra cantar E por mais que ele tentasse conseguia só zurrar.”*

Mesmo não aparecendo outras conjunções adversativas, os discentes encontraram maneiras interessantes de transformar o enunciado. Uma delas diz respeito à proximidade da relação dos enunciados articulados por meio do *mas* e da negação (paráfrase 2). Essa estreita relação foi discutida na seção anterior, no momento da análise dos enunciados sob os pressupostos da TOPE.

Por meio da paráfrase (4) pudemos comentar que o *e* pode aparecer no lugar do *mas*, porém esse último não figura no lugar do primeiro. Também introduzimos as conjunções *porém* e *porque*, que os alunos prontamente aderiram nas suas construções. Quando se depararam com o *porque* rapidamente se deram conta de que no caso em questão tal termo não funcionava (*Quando achou que estava pronto preparou-se pra cantar/ PORQUE por mais que ele tentasse conseguia só zurrar*).

A.: *Hãh, não dá né professora.*

A.: *PORÉM dá, mas PORQUE não.*

Mesmo havendo a tomada de consciência sobre a impossibilidade do enunciado, os alunos não conseguiam expressar o porquê disso, dando respostas evasivas como a transcrita acima.

Ao revisarmos a transcrição da aula percebemos que deixamos algumas lacunas, significados que não foram abordados, por isso, com o intuito de melhorar o trabalho de análise linguística dos alunos e preencher essas lacunas, voltamos à classe em outra aula.

Nesse momento levamos os alunos a exteriorizarem o que pensavam sobre o conceito das noções em questão. Essa atividade foi importante para validar as ideias trazidas pelos alunos. Não abordamos com o tópico gramatical, porém, se tratando de competência linguística, trabalhamos bastante.

Os alunos discutiram, defenderam seus pontos de vista sobre os temas levantados a partir da fábula lida: ser famoso; ser trabalhador; como obter sucesso; tipo de sucesso; ter esperança. Esse trabalho com as noções fora do contexto da fábula teve a intenção de

recuperar, ampliar o trabalho com a linguagem e a plasticidade das formas e do sentido das palavras, mostrando aos alunos quão importante é ter essa consciência.

Almejando sistematizar o trabalho oral que desenvolvemos até esse momento elaboramos alguns exercícios que os alunos resolveram por escrito, tais exercícios foram impressos e entregues aos alunos. Ressaltamos que muito pouco se assemelhavam aos resolvidos pela turma (A).

Apresentaremos cada exercício acompanhado das nossas considerações.

1. Observe estas orações e identifique os problemas que nelas existem. Reescreva-as corrigindo de duas formas diferentes:

- a) Carol vai ao cinema porque não gosta de filmes.³⁵*
- b) Estava chovendo muito ontem à noite por isso tive que sair.*
- c) Carlinhos tirou nota 10 na prova, pois não estudou.*
- d) João estava tão triste então gargalhava sem parar.*

A intenção era que fossem observadas as inadequações de sentido causadas pelo emprego das conjunções, porém, como buscamos uma metodologia que não fragmenta o estudo da língua e que põe o sujeito no centro do processo de aprendizagem, consideramos corretas as mais diferentes formas de expressão, desde que solucionassem tais inadequações.

Os alunos identificavam facilmente as incoerências nas orações, mas corrigiam-nas, na sua maioria, modificando as ideias que continham, por exemplo: *Carol vai ao cinema porque não gosta de filmes* → *Carol vai ao cinema porque gosta de filmes, ou Carol não vai ao cinema porque não gosta de filmes*. Esse tipo de correção foi maioria em todo o exercício.

2. Junte as orações a seguir num só período. Faça as alterações que achar pertinentes:

- a) Esse livro é muito bom. Eu gosto desse livro.*
- b) A taxa do condomínio é muito cara. Nós podemos pagá-la.*
- c) Estou muito gripado. Não vou à escola hoje.*
- d) Ontem choveu. As ruas estão secas.*
- e) Ontem não choveu. Há poças de água nas ruas.*

³⁵ Exemplo retirado de Silva, 2007.

Nessa atividade aconteceu o mesmo que na anterior, os alunos usaram diferentes formas para a composição dos períodos, todos os casos alteraram as ideias presentes nas orações. Vejamos:

“A taxa do condomínio é muito cara. Nós podemos pagá-la. → A taxa do condomínio é muito cara, não podemos pagá-la.”

Apenas a primeira oração proposta foi construída somente por meio da conjunção:

“Esse livro é muito bom. Eu gosto desse livro → Esse livro é muito bom e eu gosto dele; Eu gosto desse livro porque ele é muito bom.”

Percebemos a preferência pela oração causal em vez da conclusiva no caso da letra (c): *“Estou muito gripado. Não vou à escola hoje.”* Esperávamos o uso de *por isso* mas o que obtivemos, na maioria, foi a inversão com o uso do *porque*: *“Não vou à escola hoje porque estou muito gripado.”*

3. Complete as lacunas do texto “Trancada à toa” coerentemente:

Fui passar o fim de ano com minha família em um hotel. Achei que seria só diversão, _____ na hora de me arrumar, eu e meus primos começamos a discutir para ver quem ia tomar banho primeiro, _____ todo mundo queria ficar assistindo televisão. Eu fui obrigada a ir primeiro! _____ quando terminei o banho, não conseguia abrir a porta. Gritei _____ até chorei. Só parei quando chamaram um funcionário do hotel para ajudar. Ele arrombou a porta. _____, quando tentou descobrir por que eu estava trancada, viu que eu havia apenas girado o ferrolho para o lado errado.

(baseado em: <http://atrevida.uol.com.br>)

Nessa questão identificamos número maior de trabalhos considerados inadequados. Julgamos que se trata da pouca intimidade com esse tipo de exercício, além de certo desinteresse, pois vários alunos apenas escreveram termos que havíamos conversado nas aulas (mas, porém, porque), ou repetiram a mesma palavra em todos os espaços (então, e).

4. Observe as seguintes situações e produza frases de acordo com o que é solicitado:

a) *Carol é a menina mais bonita do colégio. → Dê essa informação e diga que ela já foi feia.*

b) *Há engarrafamento na rodovia. → Dê essa informação e diga que mais tarde não haverá.*

c) *Há engarrafamento na rodovia.* → *Dê essa informação e diga que houve um acidente.*

d) *Pedro corre todos os dias.* → *Dê essa informação e diga que hoje ele não correu.*

e) *Os dias amanhecem sempre ensolarados.* → *Dê essa informação e diga que hoje está um pouco nublado.*

No último exercício percebemos também um bom aproveitamento por parte dos alunos. Apenas a oração (b) contou com mais respostas incoerentes. Novamente aqui tivemos o uso de alterações do sentido nas construções, e muito pouco o uso de conectores. Consideramos incorretas as respostas que montaram dois períodos (não fazendo o que pedia o exercício) e que fossem de alguma forma, incoerentes.

De modo geral, a turma apresentou um bom desempenho na resolução dessas atividades, havendo maiores dificuldades apenas no exercício (3), que justamente exigia maior concentração e análise dos termos antecedentes e posteriores.

O segundo texto trabalhado foi “*O castigo da preguiça*”. Adotamos o mesmo procedimento empregado no texto anterior, porém, trabalhamos mais intensamente o campo semântico coberto pelas noções que selecionamos. Após a contextualização, iniciamos o trabalho com a fábula.

Questionamos os alunos sobre o que entendiam pelo termo *aliviado*, e solicitamos que dessem exemplos de situações de alívio. Vejamos algumas contribuições.

A: *Quando ele está sem peso*

A: *Professora, quando eu não vou vir para a escola... situação de alívio.*

A: *Quando não precisa ir trabalhar*

A: *Quando bate o sinal pra ir embora da escola*

Analisando as respostas oferecidas vemos que os contextos de uso do termo se diversificaram. Assim, além do significado do texto, selecionamos, junto com os alunos, outras possibilidades.

→ Carregado (peso, atividades) X aliviado.

→ Apertado (querendo fazer xixi; apertado financeiramente) X Aliviado.

Propomos uma situação com o verso “*E lá ia o burrico bem triste, aliviado*” (no texto: *E lá ia o burrico bem feliz aliviado*). Podemos perceber pela transcrição abaixo que a classe identificou a contradição e propôs várias formas de organizá-la e entendê-la. Essa é a grande

beleza desse trabalho: Perceber que a língua nos dá inúmeras maneiras de interpretar e de dizer algo. Vendo isso, nos perguntamos o quanto deixamos de aprender com nossos alunos e o quanto impedimos que cresçam cada vez que exigimos e consideramos apenas uma resposta como correta.

A: (...) como que ele está triste e aliviado ao mesmo tempo?

A: Mas ele está feliz porque ele está sem o peso

P: Tem como a gente arrumar o verso?

A: Tem! Espera aí que a gente já vê...

P: Sim, lá no texto diz que ele está feliz, mas se eu quiser deixar assim com o triste, tem algum problema?

A: Tem, porque ele está triste mas não aliviado.

A: E tem uma contradição

P: Joia, uma contradição. Dá para resolver sem tirar o triste?

A: Ele estava triste mas também aliviado.

A: Talvez ele está triste por ter perdido a mercadoria, mas está aliviado porque ficou sem o peso.

Ao final da discussão sobre o termo, havíamos levantado as seguintes possibilidades para *aperto*, que surgiu naturalmente como complementar de alívio: (1) Apertado para ir ao banheiro; (2) Aperto no carro; (3) Vitória apertada; (4) Aperto da rosca (da bicicleta); (5) Apertado economicamente. Com essa atividade os alunos perceberam que o sentido das palavras não é estático, de modo que não é possível rotulá-las, nem semanticamente, nem sintaticamente, como viram mais adiante nas aulas com a marca *mas*.

Do mesmo modo, procedemos com os termos *arruinado* e *satisfeito*, que não relataremos para evitar a repetição de algumas informações.

Como em várias oportunidades ressaltamos que a marca *mas* articula ideias que tem sentidos, em certa medida, opostos, utilizamos o enunciado *Ele tinha uma vida feliz, mas não se sentia satisfeito* para exemplificar que nem sempre as ideias serão explícitas. Quando questionados sobre o distanciamento dos termos “feliz” e “satisfeito” houve momentos silêncio. Porém, quebrando o silêncio, levantaram alguns pontos bastante pertinentes:

A: Assim não dá.

P: Não, porquê?

A: *Não porque talvez ele estava feliz mas também insatisfeito.*

A: *Insatisfeito porque se ele está com a vida feliz.*

A: *Ele estava feliz mas não estava satisfeito, ele queria mais alguma coisa... mais dinheiro, mais filhos...*

(...)

A: *Não, fica meio estranho.*

A: *Depende do sentido*

P: *Como assim?*

A: *Olha, feliz e satisfeito é a mesma coisa, mas de repente tem alguma coisa que não está indo bem.*

Nosso interesse era que os alunos percebessem que se tratava de uma oposição implícita marcada pela negação *Ele tinha uma vida feliz, mas estava infeliz; insatisfeito (não se sentia satisfeito)*. Essa percepção não aconteceu prontamente, o que não impediu os alunos de entender e de hipotetizar sobre o enunciado.

Trabalhando o verso “*Eram fardos muito grandes, só que mais leves que o sal*” solicitamos que os alunos identificassem o elemento que unia as ideias e substituíssem-no por outro que não alterasse o sentido. Reconhecer a forma “só que” foi algo bastante difícil, tanto que as primeiras substituições que apontaram, não eram substituições:

A: *Já sei: “Eram fardos muito grandes só que MAS leves que o sal”*

A: *Pode ser “Eram fardos muito grandes só que mas mais leves que o sal”*

Isso ocorreu devido ao uso do termo *mais*, os alunos não aceitavam que poderiam dizer *mas mais leves*, então trocavam *mais* por *mas*. Explicamos, no quadro, a diferença entre tais termos e prosseguimos com a análise do elemento *só que*. Também é nosso interesse munir o aprendiz de diferentes formas de expressão.

Como não conseguiram compreender a equivalência dos termos *só que* e *mas* tivemos que escrever no quadro o enunciado e como ficaria se fosse utilizado o *mas*: *Eram fardos muito grandes mas bem mais leves que o sal*. Depois dessa ajuda, surgiram outras paráfrases, porém, ainda com algumas peculiaridades:

A: *“Eram fardos muito grandes mas muito mais leves que o sal.*

A: *A gente fez “só que muito mais leves que o sal”*

As duas situações nas quais apontamos dificuldades por parte dos alunos, ilustram o quanto é importante que o trabalho com as atividades epilinguísticas seja recorrente na sala de aula, sensibilizando o indivíduo para diferentes situações. Afirmamos isso pela resistência que encontramos na aceitação da expressão *só que* como substituível por *mas*, e *porém*.

Preparamos outro conjunto de exercícios ao final das discussões sobre o texto “O castigo da preguiça”. O primeiro pedia que os alunos criassem três diferentes formas de expressão para o verso “*Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada,/mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!*” sem que seu sentido fosse alterado. Consideramos que todos apresentaram formas plausíveis, sendo que a grande maioria usou os termos *porém*, e e a vírgula.

A atividade seguinte trabalhava com o verso “*Uma esponja seca é leve, **por isso** uma molhada é pesada*”. Pedimos que os aprendizes explicassem qual era o sentido de tal frase. Os alunos apontaram que o uso do *por isso* indicaria um motivo, uma causa, e que nesse caso não seria possível usá-lo, porque *ficar pesado não é a causa de ser leve quando está seca*. Um dos alunos explicou que “a mesma esponja pode ser leve e pesada, se seca ou molhada”. Tal aluno, por meio de uma generalização da sua experiência identificou marcas da passagem de tempo e de espaço entre “uma esponja ser leve e ser pesada”. Esse mesmo pensamento foi empregado quando realizamos a análise do enunciado de acordo com os pressupostos da TOPE.

Ainda trabalhando com o *por isso* e o *mas*, a questão três tinha por objetivo levar os alunos a comparar as duas formas e suas implicações no sentido de uma e de outra. Todos apontaram a oração (b) (articulada pelo marcador *mas*) como melhor, mais coerente, porém não conseguiram justificar tal escolha de maneira interessante e articulada, nem gramaticalmente. Apenas um aluno percebeu que em (a) havia uma espécie de conclusão. Tomando a resposta do aluno, esquematizamos: seco = leve → molhado = pesado. Como justificativa os alunos apenas disseram que “ficava melhor por que dava mais sentido”. Novamente ressaltamos a importância da frequência desse tipo de trabalho, e do uso da modalidade oral.

No exercício quatro abordamos a construção com *só que*, já discutida antes. Os discentes deveriam sugerir outro/s termo/s em substituição, sem que isso alterasse o sentido do verso. As escolhas foram entre a conjunção *e* e *mas*. A segunda questão, referente ao mesmo verso, pedia que apontassem as ideias em oposição, algo que não tiveram dificuldades.

Outro questionamento foi proposto ainda nesse exercício. Dizia respeito à proximidade ou ao distanciamento dos sentidos dessas ideias e como foram relacionadas no enunciado. Os alunos perceberam que se distanciavam e que por isso eram relacionados por *mas* e *só que*. Essa conclusão pareceu-nos pouco consciente, mais como uma cópia das discussões nas aulas anteriores, pois não houve justificativa.

A penúltima atividade, já era conhecida dos alunos. Deveriam identificar as incoerências e reescrever as orações corrigindo-as. Apenas um trabalho não correspondeu às expectativas. O restante usou diferentes formas na correção, bem como identificou facilmente quais orações continham incoerências e quais estavam corretas.

Já o último exercício consistia em um pequeno texto com lacunas a serem preenchidas, como o apresentado nos exercícios anteriores, porém, dessa vez tiveram melhor desempenho. Completaram o texto considerando a lógica dos fatos, e usando, na maioria dos casos conectores.

Durante todas as aulas tivemos longos intervalos, que ocorreram devido ao que fora acordado com a direção da escola quando iniciamos nossas atividades. Isso, porém, configurou-se como um problema para o desenvolvimento das atividades com os alunos, pois de uma aula para outra eles pouco lembravam o que haviam feito ou como estavam sendo conduzidas as aulas, exigindo uma retomada e um reinício a cada aula. Outro fator já relatado como grande obstáculo foi a frequência dos alunos.

Outro aspecto, já mencionado e analisado, que deve ser levado em consideração quando relatamos as atividades desenvolvidas pela turma (B), trata-se da prática da pesquisadora. Muitas vezes, seu discurso se aproxima do da metodologia tradicional, impedindo os alunos de avançarem nas suas reflexões e conduzindo-os a uma definição estática. É importante salientar que a pesquisadora, enquanto professor estava preparada e consciente de como deveria proceder nas aulas, mesmo assim, por conta da sua pouca intimidade com o trabalho epilinguístico e oral, bem como pela sua formação acadêmica, que traz a norma como objeto de ensino, essa outra postura acabava emergindo em determinadas situações.

5.4 Análise comparativa dos exercícios gramaticais aplicados às turmas (A) E (B)

Conforme já exposto neste trabalho, temos o objetivo de avaliar o melhor desempenho linguístico dos alunos em duas metodologias de ensino diferentes. Uma delas diz respeito ao

ensino pautado pelas atividades epilinguísticas e a outra trata do método tradicional, no qual impera uma metalinguagem mecânica e sem sentido fora do livro de gramática.

Com o intuito de comparar mais claramente o desenvolvimento linguístico proporcionado pelas atividades epilinguísticas, em relação à limitação imposta pela metodologia tradicional, organizamos um conjunto de exercícios que foram resolvidos por ambas as classes e que exigiam apenas uma reflexão lógica do que estava sendo proposto. Esses exercícios contemplavam o tópico gramatical com o qual trabalhamos. Com a turma (B) não mencionamos classificações, já com a turma (A) não levamos as reflexões a fundo, nos atemos à classificação e apenas a uma relação de sentido, como é comum nessa abordagem.

Na turma (A) os exercícios foram aplicados na penúltima aula e na turma (B) estivemos com os alunos em mais dois encontros após esse, com o interesse de reforçar o trabalho com as atividades epilinguísticas. As oito aulas da turma (A) foram suficientes para fornecer o material para essa comparação, bem como as onze aulas da turma (B). Como já mencionado, a diferença do número de aulas da turma (A) para a (B) não representou um problema para as atividades desenvolvidas, pois a abordagem tradicional permitiu que o tema trabalhado se esgotasse nesse período, já as atividades epilinguísticas podem ser proliferadas indefinidamente, pois a cada nova leitura encontra-se um novo ponto de vista a ser explorado.

Ressaltamos que, mesmo delimitando o tópico gramatical com o qual trabalhamos, não deixamos de mencionar outras marcas quando necessário para o entendimento dos alunos nas duas classes. Abaixo segue a análise comparativa do desempenho dos alunos de ambas as turmas.

Os alunos da turma (A) não apresentaram grandes dificuldades na resolução dos exercícios, prova disso é que em apenas três exercícios o número de respostas consideradas “incorretas/insatisfatórias” foi maior que o de corretas. Porém em apenas um a diferença numérica foi gritante.

Como a turma (A) contava com 25 alunos e a B com apenas 10 no dia da resolução dessas atividades, não foi possível trabalhar com números absolutos de erros e acertos para a comparação das duas turmas. Assim, os resultados foram expressos em porcentagem de erros ou acertos.

Apresentamos os exercícios e em seguida as considerações sobre o mesmo:

1. Leia estes versos do texto “O castigo da preguiça”:

“Preguiçoso como era, ficou o burro emburrado/e pensou em dar um jeito de andar descarregado”

“O jeito é comprar de novo...” decidiu, desconsolado./ E lá foi o burrico, bem feliz aliviado!

Assinale a opção que apresenta a palavra aliviado(a) com o mesmo sentido do texto:

- () O menino sentiu-se aliviado ao ver sua nota no boletim.*
- () Pedro apenas ficou aliviado quando o avião pousou.*
- () Aliviada por largar as sacolas do supermercado, Maria descansou.*
- () Depois de finalmente ir ao banheiro, o menino voltou aliviado.*

O exercício apresenta quatro situações em que o termo *aliviado* é empregado satisfatoriamente, o trabalho dos alunos era, portanto, assinalar o emprego próximo ao do verso dado. Evidenciando assim, os diferentes significados de um mesmo vocábulo, exigindo deles o entendimento da plasticidade das palavras.

Quanto aos “acertos” e “erros” dos alunos, encontramos 22,6% de respostas incorretas na turma (A) e apenas 16,7% para a B.

2. Complete as frases de modo a torná-las coerentes:

- a) Maria estuda _____ ouve música.*
- b) O menino esforçou-se, _____ não foi aprovado.*
- c) As ruas estão molhadas _____ ontem choveu.*
- d) As ruas estão molhadas _____ não choveu ontem.*

3. Acrescente sequências interessantes e adequadas para as orações abaixo:

- a) O burro tentava, mas _____.*
- b) Eu queria ser cantor porque _____, mas _____.*
- c) Minha prima tem uma vida atribulada, mas _____ pois _____.*
- d) Saiu de casa, embora _____* ³⁶

Os exercícios dois e três consistiam em completar orações. Nosso objetivo era que os aprendizes percebessem a necessidade do uso de conectores na construção dos enunciados. Na turma (A), para os exercícios 2 e 3, registramos que 23,5%³⁷ dos alunos apresentaram respostas que fugiam de qualquer compreensão: palavras repetidas das frases, verbos fora do contexto, etc. Foi observado que alguns alunos (cinco) usaram nesse exercício uma vez a

³⁶ Essa oração foi desconsiderada na avaliação, pois na cópia dos alunos faltava a vírgula antes de *embora*, o que prejudicou o entendimento dos alunos, que consideraram o termo como a expressão “ir embora”.

³⁷ Trata-se de valor médio de erros entre os dois exercícios.

palavra *mas* e outra *mais*, essas respostas foram consideradas corretas, mesmo parecendo um uso consciente de duas palavras distintas, entendemos que em ambos casos se referiam à *mas*.

Na turma (B), para os mesmos exercícios, registramos 19% de respostas incoerentes. Os fizeram uso de conjunções e o fizeram coerentemente. Mesmo não tendo estudado outras classificações de conjunções os alunos reconheceram as diferentes relações de sentido estabelecidas nos enunciados, utilizando diferentes conectores, o que sinaliza a atividade epilinguística dos mesmos, e deixa o questionamento: É realmente necessário exigir as classificações das conjunções?

É interessante pontuar que percebemos a facilidade que os alunos têm de lidar com diferentes situações de enunciação, compreendendo naturalmente as relações trazidas por esse ou por aquele coordenador.

4. Complete as lacunas do texto:

A INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, _____ na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, _____ ele provou e tinha gosto de queijo.

Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, _____ foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. _____ o menino voltou falando que todas as borboletas da terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. _____ o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

(Carlos Drummond de Andrade. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985. p. 24.)

Esse foi o caso de maior discrepância entre “acertos” e “erros”. Na turma (A) 60,6% das respostas foram consideradas inaceitáveis. Como razões para isso, podemos comentar o comportamento desinteressado de alguns alunos que repetiam sempre a mesma palavra, a conjunção *mas*, pois essa foi a que trabalhamos nas aulas anteriores. Esse exercício é muito importante nas atividades epilinguísticas, pois leva o indivíduo a se antecipar ao que está sendo dito e a relacionar corretamente os fatos decorridos, numa ordem lógica e linear.

Podemos conjecturar que a falta de estímulo para esse tipo de exercício e para uma atividade com o texto mais relevante incutiu nos alunos o pouco interesse em desvendar as várias possibilidades de um texto.

A atividade (4) já era conhecida dos alunos da turma (B). Registramos que 40% dos alunos não se empenharam em realizar o exercício, motivados, provavelmente, por falta de familiaridade com a leitura. Um dos alunos dizia que o exercício era muito fácil, por isso não precisava de ajuda, porém não conseguiu resolvê-lo corretamente (apenas repetiu as formas *e* e *então* ao léu). Os demais o fizeram satisfatoriamente, utilizando construções com conjunções (*e*, *mas*, *que*, *porque*, *como*, *então*, *quando*), em alguns casos advérbios (*depois*), preposições (*após*, *com*) e locuções conjuntivas (*mesmo assim*, *mas também*).

Novamente pontuamos que a capacidade dos alunos vai além do exposto na sala de aula. Mesmo que tenhamos trabalhado com foco nas atividades epilinguísticas demos ênfase à relação de sentenças com a marca MAS, passando por outras apenas quando necessário, mas sem dar-lhes atenção, fato que não impediu os discentes de reconhecerem relações de tempo, concessão, entre outras possibilidades por eles criadas e perfeitamente possíveis no contexto dado. Isso também é verdadeiro para os alunos da turma (A), pois mesmo havendo um aproveitamento numericamente inferior, o exercício foi realizado com sucesso.

5. Leia com atenção estas orações, identifique os “erros” que nelas existem e em seguida corrija-as:

→ Lembre-se de não alterar as ideias contidas nas orações.

a) Carol estava triste porque sorriu.

b) Ontem foi um dia de muito sol, pois levei um guarda chuva quando saí.

c) O time jogou muito bem por isso perdeu.

5.b) Explique o que o levou a julgar que as frases A, B e C do exercício anterior não estavam corretas:

Como podemos observar o exercício consistia em duas partes, na primeira os alunos deveriam corrigir os enunciados tornando-os coerentes, mas sem alterar as ideias neles expressas. Na segunda parte, deveriam explicar por que consideraram as orações incorretas, trata-se de uma tentativa de fazer-lhes exteriorizar o raciocínio empregado.

É interessante observar que mesmo sem terem realizado um trabalho mais ativo com o texto e com a significação das palavras a turma (A) não teve dificuldades em visualizar o que

havia de incoerente nas orações. Esse fato demonstrou que apresentam potencial para o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem mais intenso, faltando-lhes espaço para exercitar tal potencial, bem como o quanto é descartável a leitura e memorização da norma.

Sessenta por cento apresentou boas soluções, porém mais da metade optou por alterar as ideias contidas nos enunciados, ao invés de corrigir apenas a conjunção. O enunciado do exercício orientava para que as informações dadas não fossem alteradas, e isso também foi salientado oralmente na aula, mesmo assim as opções utilizadas pelos alunos eram perfeitamente compreensíveis. Desse modo, consideramos “erradas” as respostas que mantiveram as incoerências nas frases, ou que apenas repetiram-nas, ou seja, 40,3%.

Já na turma (B), a grande maioria dos alunos criaram possibilidades possíveis, porém alguns alunos modificaram as ideias contidas nos enunciados, ajustando-os em relação à conjunção já expressa, os demais reconheceram que as incoerências eram frutos do mau uso dos conectores, assim, apenas adequaram estes termos. Totalizando 16,7% de respostas incorretas. Consideramos que nosso trabalho sensibilizou os alunos da turma para a percepção das grandes diferenças de sentido operadas nos enunciados pelo emprego adequado ou inadequado das palavras.

Na segunda parte do exercício, pudemos perceber que as crianças têm sensibilidade para identificar problemas de sentido nos enunciados. Elas perceberam que não se identifica tristeza pelo sorriso; sol e guarda-chuva não ocorrem juntos; que se algo é bem feito deve trazer bom resultado. Essas foram as explicações mais recorrentes nas respostas. Na turma (A) as justificativas dadas nesse exercício não divergiram muito dessas, porém identificamos maiores dificuldades na elaboração do discurso, fato que é considerado na avaliação qualitativa.

Foram consideradas corretas as justificativas que realmente explicaram o pensamento dos alunos. Assim foram desconsideradas respostas do tipo “*porque não dá sentido na frase*”; “*porque tinha que ser o **mas** no lugar do **pois***”, ou que repetiam a frase dada.

É interessante comentar que algumas das explicações apareceram em forma/tom de pergunta, mesmo sem a utilização dos pontos de interrogação. Pensando na atividade epilinguística, percebemos, nesse fato, o estabelecimento do diálogo interno dos alunos, criando preestruturas que possibilitam o ajustamento das informações dadas. Vejamos alguns exemplos:

“Se ela estava triste por que ela sorriu?”³⁸

“Por que falava que Carol estava triste porque sorriu, ela ia ficar triste só porque sorriu?” (sem as vírgulas).

“Porque se foi um dia de muito sol, por que ele levou guarda-chuva?”

“Se o time jogou bem, ele não ia perder?”

Outras respostas também nos mostram a coerência do raciocínio dos alunos:

“Porque uma pessoa triste não sorri”

“Porque quanto tem sol não levamos guarda-chuva.” (está sol – levamo)

“Ele só podia falar “pois levei um guarda-chuva” se ontem estivesse chovendo” (sem as aspas)

“Se o time jogou bem ele não ia perder”

“Quando um time joga bem ele ganha, não perde” (não usou a vírgula)

6. Leia com atenção estas duas estrofes e responda a questão que segue:

a). **“Mas** que grande ideia eu tive!”, pensou logo o burrinho.

“Agora eu sei como faço pra andar bem folgado!”

b). *“Uma esponja quando seca, é bem leve, pesa nada,*

mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!”

→ Nos dois casos a palavra **MAS** tem o mesmo sentido? Explique. Por qual palavra é possível substituí-las (em cada estrofe) sem alterar o sentido dos versos?

O sexto exercício apresentou mais respostas consideradas “incorretas” do que “corretas” na turma (A). Obtivemos 66,1% de respostas inaceitáveis. O exercício contava com três questões a serem ponderadas, apenas três alunos consideraram todos os questionamentos e perceberam o uso do *mas* como introdutor de um novo tópico discursivo, nesse caso a exclamativa: “Que grande ideia eu tive!”. Oito trabalhos apenas apresentaram possibilidades de substituições que foram considerados aceitáveis por manterem o tom exclamativo do primeiro verso e o adversativo do segundo.

³⁸ Os pontos de interrogação, e outros sinais de pontuação, foram colocados por nós.

A maioria das substituições apontadas foi: “Ah!” para o primeiro; e “e quando” para o segundo. Ocorreu que ao sugerirem o uso do advérbio *quando* os alunos não atentaram para as demais adequações exigidas por tal vocábulo:

“Uma esponja quando seca, é bem leve, pesa nada,/ mas/e quando se enche de água, fica muito mais pesada!”

“Ah, que grande ideia eu tive!”

“Uma esponja quando seca, é bem leve, pesa nada,/e, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!”.

O termo “quando” sendo recorrente chama atenção pelo fato de apontar uma mudança no estado do objeto esponja, que conforme vimos na análise do anunciado, não distingue dois objetos, mas sim dois pontos distintos no tempo e no espaço. Tal termo não fora mencionado em nenhum momento durante as aulas, o que evidencia a pouca significância do trabalho baseado nas regras e nas classificações, pois seria mais fácil se recordassem das inúmeras vezes que tratamos da conjunção *porém* como conjunção adversativa, assim como o *mas*.

Como possíveis substituições a turma (B) sugeriu palavras exclamativas “Nossa” e “Que”, como a turma (A). Já para o segundo enunciado mencionaram a conjunção *porém*, pois várias vezes comentamos a possibilidade de seu uso no lugar de *mas* durante nossas aulas. Mesmo não classificando os conectores *mas* e *porém* como adversativos, ou pertencentes à mesma classificação gramatical o uso intenso dessas formas durante as aulas propiciou sua adesão ao vocabulário dos alunos. Diferentemente do ocorrido na outra classe.

Os aprendizes da turma (B) não tiveram nenhuma dificuldade para reconhecer a diferença em cada uma das situações propostas. No entanto, faltou-lhes habilidade para explicar a conclusão a que chegaram, principalmente no que dizia respeito ao segundo caso. Assim justificavam o uso no primeiro e concluíam que o mesmo não acontecia no segundo: *“Não, no primeiro é uma exclamação e a outra não.”* Não temos como desconsiderar totalmente esse tipo de justificativa, pois se trata de uma conclusão lógica, assim apontamos 58,3% de respostas consideradas inaceitáveis.

Foram consideradas incorretas as respostas que apresentavam palavras sem nexos, por exemplo: *Sim e nossa; É possível também esta palavra; Dá para substituir por várias coisas.* Igualmente as palavras *sim* e *não* sem justificativa ou com justificativas do tipo: *Não, porque não dá sentido; Sim, porque dá sentido.* Além de cópias dos versos do texto.

Na tabela abaixo apresentamos os valores aqui discutidos para melhor visualização:

Tabela 1: Porcentagem de respostas inaceitáveis dos exercícios aplicados para as duas turmas.

Exercício	Turma (A)	Turma (B)
	----- % -----	
Exercício 1	22,6	16,7
Exercício 2	23,4	8,3
Exercício 3	23,7	33,3
Exercício 4	60,6	40,0
Exercício 5	40,3	16,7
Exercício 6	66,1	58,3

Cumpre-nos explicitar que a turma (B) já havia resolvido exercícios nesses moldes, pois como utilizamos a abordagem epilinguística com ela, foi necessário a elaboração de exercícios que não contemplassem regras gramaticais ou classificações. Isso deu aos alunos da turma certa vantagem em relação à turma (A).

Analisando os trabalhos dos alunos das duas turmas apenas pela quantidade de erros, verificamos uma grande distância entre uma turma e outra, porém essa distância não se mantém se levarmos em consideração aspectos igualmente importantes no ensino como empenho, expressão linguística e raciocínio lógico. Isso é válido para ambas as turmas.

Por essa rápida análise dos exercícios realizados pela turma (A) percebemos claramente que, quando se trata de expressar a reflexão natural, os alunos enfrentam dificuldades, como se as palavras lhes fossem estranhas. Isso porque as questões que apresentaram maior número de “erros” foram justamente aquelas que exigiam deles mais reflexão, até mesmo para explicar o próprio pensamento.

Vemos, dessa forma, a pouca familiaridade que os aprendizes têm com a língua, aspecto que tentamos reverter ao propormos o trabalho na perspectiva epilinguística. Para que tal reversão aconteça é preciso, porém, um trabalho contínuo com o texto, que deixe os alunos cada vez mais sensíveis para as variações apresentadas pelas palavras e seus arranjos nos enunciados.

Mesmo que a turma (B) tenha apresentado melhor desempenho quantitativo, consideramos que nosso trabalho poderia ter sido ainda melhor, visto que enfrentamos alguns obstáculos, um deles diz respeito à continuidade das aulas. Os alunos tinham conosco uma aula por mês, ou em dois meses, claro que isso fora acordado anteriormente com a direção da escola, pois não podíamos interferir mais bruscamente no andamento do trabalho escolar.

Outro obstáculo foi a frequência dos alunos que, como já mencionado, é um grave problema. Também, não podemos deixar de mencionar, a pouca familiaridade da

pesquisadora com o trabalho epilinguístico em sala de aula. Isso fez com que muitas vezes os alunos fossem conduzidos, mesmo que inconscientemente, a uma classificação estática dos termos trabalhados, pois a tradição gramatical é muito forte na formação dos professores de língua.

5.5 Análise comparativa do exercício epilinguístico com a significação das noções

Com o intuito de levar os alunos a refletir mais profundamente a significação das palavras e também de criar um momento em que pudéssemos avaliá-los mais diretamente com relação aos aspectos qualitativos já mencionados, propomos, às turmas (A) e (B), um trabalho com diferentes significações de algumas noções. Essas aulas foram realizadas no início do ano de 2012, isso quer dizer que os alunos das sexta-séries com as quais iniciamos nosso trabalho, encontram-se, agora, na sétima-série.

No caso da turma (B) trabalhamos primeiro oralmente e em seguida por escrito. Solicitamos que os alunos identificassem os diferentes sentidos atribuídos aos termos nos diferentes contextos em que se apresentavam e, a partir daí, observassem as características que eram transmitidas de um contexto para outro, ou seja, os aspectos invariantes dos significados.

A turma com a qual trabalhávamos no período vespertino (turma (B)) não existia mais, a escola mesclou as turmas de sétima séries desse turno, assim trabalhamos com um pequeno grupo de alunos retirados de suas classes, somando dez estudantes com os quais havíamos trabalhado no ano anterior. Já a turma (A) permanecia inalterada, consistindo-se dos mesmos alunos.

Os alunos da turma (B), como de costume, participaram ativamente das discussões e não tiveram dificuldades em preencher os exercícios impressos. Apesar de na escrita apresentarem dificuldades ortográficas e de organização das ideias, na oralidade isso não ocorreu. Alguns alunos apresentam uma produção escrita pobre, de modo que, por mais que tenham capacidade de refletir os fenômenos da língua, muitas vezes a pouca intimidade com a modalidade escrita tira-lhes a oportunidade de expressar suas ideias nessa modalidade, o que não ocorre quando se trabalha oralmente. Isso, porém, não descarta a importância do trabalho sistemático para o aprendizado da língua escrita, pelo contrário explicita a sua urgência e necessidade.

Trabalhamos com os termos *sucesso*, *folgado*, *aliviado*, *apertado* e *satisfeito* em dois, ou mais, contextos distintos, solicitando que os alunos levantassem o sentido delas em cada

contexto e em seguida identificassem as características comuns entre o significado de um e de outro.

A discussão sobre o termo “sucesso” deixou clara a relação que os alunos veem entre sucesso e dinheiro, pois observaram que a fama traz muito dinheiro. A realização de algo almejado também foi levantada pelos alunos, pois tanto fama quanto sucesso, por exemplo, em vendas são alcançados com vistas a realizar algo.

O termo *folgado* evidenciou a questão espacial. Alguns alunos chegaram a essa conclusão sem muito esforço, outros, porém, tiveram dificuldades em identificar o espaço no contexto que mencionava “um vestido folgado”. Na oração que trazia a ideia de uma “pessoa folgada” rapidamente surgiu a explicação de que seria uma *pessoa espaçosa*. A relação entre a sobra de espaço do vestido e da pessoa foi percebida quando pedimos para imaginarem a pessoa usando um vestido largo e segurando suas pontas, assim puderam perceber que se tratava de algo que ocupava mais espaço do que deveria.

O terceiro vocábulo trabalhado foi *aliviado*, esse trazia os sentidos de alívio físico e psicológico. Os estudantes apontaram facilmente o alívio do peso físico e também do psicológico, porém para esse último tiveram dificuldades em expressar o conceito. Chegaram a mencionar que se tratava de um *peso na consciência*, intervimos alertando que peso na consciência implica ter cometido algo de errado, fato que não aparecia no contexto dado. Assim surgiram outras explicações como angustia, preocupação e até mesmo um *peso no coração*.

Na sequência apresentamos três diferentes situações do uso da palavra *apertado*. O primeiro referia-se a um cômodo apertado, o segundo à força empregada no aperto de um parafuso e o terceiro a uma vitória apertada. Novamente a questão do espaço surgiu sem maiores esforços, principalmente no primeiro caso. No segundo, questionamos qual é a intenção de se empregar força no aperto de um parafuso, por aí levantaram que a intenção é que se reduza o espaço entre o parafuso e a porca. Para uma vitória apertada os alunos comentaram que se trata de algo que quase não aconteceu, pois praticamente não houve sobra de espaço. A partir desse comentário, questionamos os alunos se nos três contextos tínhamos a sobra do espaço ou a falta dele. Após alguns segundos de silêncio concluíram que a falta de espaço era a característica comum entre os três exemplos.

Por último, discutimos o termo *satisfeito* com o sentido de feliz e saciado. No primeiro caso, não houve demora na troca de satisfeito por feliz. O mesmo não ocorreu com o segundo caso, nesse os alunos também insistiram que se tratava de felicidade, porque haviam comido bastante e o que queriam. Tentamos fazê-los perceber que nos dois casos, a felicidade ou a

satisfação era uma consequência de algo que fazia bem aos sujeitos das orações. Assim, observaram que satisfação implica na realização de algo que nos agrada.

Na turma (A) observamos que alguns alunos seguiram o texto dos exemplos dados nas aulas anteriores, não percebendo que se tratava de diferentes contextos. A grande maioria não conseguiu apontar o que havia de comum entre os termos do exercício, apenas deram os diferentes significados, deixando o exercício incompleto, apesar de toda nossa atenção e orientação.

Isso aconteceu porque utilizamos o material impresso, portanto, pronto. Esse comportamento é induzido nesse método, pois como os alunos trabalham sozinhos e dispõem de um modelo para resolução dos exercícios, a maneira mais simples de resolvê-los é aplicando e copiando o exemplo dado. A existência de um modelo implica a repetição do raciocínio. O diálogo entre alunos e professor não foi suficiente para dar autonomia aos discentes, uma vez que toda orientação oral foi posta de lado, no momento em que foi apresentado um modelo por escrito. Também não foi discutido sobre quais seriam os possíveis traços comuns dos vocábulos nos diferentes contextos apresentados, já que pretendíamos verificar até que ponto os alunos sozinhos conseguiram compreender a atividade.

Para os alunos dessa turma (turma (A)) o trabalho apresentado não passou de um exercício rápido de atribuição de significado, de modo que não houve atividade metalinguística, muito menos epilinguística. Conforme disserta Rezende (2000) a metodologia tradicional estuda o léxico no texto, mas deixa de lado que a sintaxe e outros léxicos ajudam no trabalho interpretativo, com essa visão limitada não se faz trabalho epilinguístico.

As discussões na turma (B) mostraram-se mais proveitosas, pois, como pudemos apresentar acima, os alunos se conscientizaram, ou melhor, desfizeram-se da ilusão de que as palavras comportam um sentido, ou que podem ser etiquetadas sobre uma única forma, conforme explica Culioli, (1990). Claro que isso ocorreu de modo bastante simplista, de acordo com a capacidade intelectual dos alunos.

5.6 Apontamentos do melhor desempenho das atividades epilinguísticas

Observando o desempenho dos alunos de ambas as turmas, apenas pela quantidade de “erros” e “acertos”, não temos como afirmar que os alunos pertencentes à turma (B) se saíram melhores, pois os alunos da turma (A) também não apresentaram grandes dificuldades na

resolução dos exercícios, pois esses exercícios implicavam o uso da atividade epilinguística dos aprendizes, e isso todos têm, alguns de forma mais consciente que outros. Certamente a turma (A) teria se saído melhor se nas suas aulas fossem empregadas as atividades epilinguísticas.

Por todo o exposto nesta seção, podemos afirmar que o uso de ferramentas quantitativas no ensino da língua materna serve apenas para coroar a diminuição do complexo trabalho com a linguagem que deveria ser feito com os alunos durante as aulas. Na Tabela 2 temos números melhores na turma (B), o que não significa que na turma (A) os alunos não tenham as mesmas condições de se desenvolverem linguisticamente, é sem dúvida uma questão de método.

Consideramos que a turma (B) apresentou melhor desempenho quando comparada à turma (A). Em primeiro lugar, por não haver na metodologia empregada a noção de erro, pois como explica Rezende (2010) se valorizamos os processos construtivos que organizam as experiências e os sujeitos como centro do processo não é possível rotular o acerto ou erro. Em segundo lugar, por que os alunos apresentaram, várias vezes, uma tomada de consciência diante das manipulações que eles próprios (os alunos) criaram, sendo capazes de interagir defendendo seu ponto de vista, ou refutando-o, quando fosse o caso. Enfatizamos que o que nos interessa é o desenvolvimento das atividades epilinguísticas dos alunos, não nos atendo à problemas e dificuldades ortográficas. Na abordagem tradicional questões ortográficas também não eram foco de atenção, o que buscamos visualizar nesse método é a compreensão e a expressão do pensamento.

O trabalho que realizamos com as noções, sendo chamado léxico na abordagem tradicional, buscava desestabilizar os conceitos que os aprendizes tinham das noções em questão, de modo a dar-lhes autonomia para compor os processos de significação.

Rezende (2000, p.23) explica que o estudo do léxico feito por meio de “listas de palavras é inócuo, pois ele nada mais é do que um momento na trajetória do trabalho cognitivo completo de análise e síntese”. Assim, compreendemos que, as atividades que desenvolvemos buscando alcançar o objetivo maior da atividade epilinguística, não se encerram, fornecendo um resultado final. Porém, os alunos foram capazes de oferecer reflexões mais desambiguizadas.

O trabalho desenvolvido com a turma (B) visava tornar ainda mais conscientes os processos que dão suporte aos mecanismos da língua, atribuindo aos aprendizes mais autonomia para manipular os enunciados. Comprovamos o sucesso de tal objetivo, não somente pelos exercícios descritos acima, mas por todas as aulas em que estivemos com os

alunos. Porém, o desenvolvimento epilinguístico exige constância, o que não houve durante nossas atividades, de modo que, certamente teríamos resultados ainda mais expressivos se tivesse havido.

Durante as aulas os alunos testavam melhores formas de dizer, e descartavam outras por meio de operações de indeterminação, parafraseagem e desambiguação. Tais operações, além de refinar a escritura dos enunciados em questão, também evidenciavam a atividade de regulação dos alunos. Além disso, compreendiam, pelo próprio esforço, o uso e o comportamento de uma marca, nesse caso a marca *mas*, bem como as variações de sentido ocorridas pela sua manipulação, tudo isso dentro das suas capacidades.

Algumas passagens das transcrições que fizemos podem ilustrar esses processos:

A.: ele devia estar pensando antes de ter uma ideia..

P.: Tá, mas como a gente pode por aqui...

A.: “Ele estava pensando mas de repente...”

A.: “surgiu uma grande ideia”

P.: “Ele estava pensando e (..) ”

A.: “De repente surgiu uma grande ideia”

A.: “Ele estava pensando e de repente: Nossa que grande ideia eu tive!”

P.: Qual é a impressão que vocês têm quando vocês veem a frase assim (Porém que grande ideia eu tive!)?

A.: Nada a ver o Porém...

(...)

A.: Fica sem sentido.

P.: Mas será que não tem sentido nenhum? Será que a pessoa que ouvir isso aqui não vai entender que o sujeito aqui teve uma grande ideia?

A.: Só se for: Porém eu tive uma grande ideia.

A.: É mas desse jeito que esta aí não dá

Isso tudo não acontece quando se trabalha tendo apenas a norma gramatical como horizonte, na verdade, o desempenho e o amadurecimento linguístico dos alunos não são percebidos, pois, na maioria das vezes, os mesmos encontram-se isolados em seus cadernos, livros ou material impresso. Quando não há interação entre o tema da aula, o professor e os alunos, facilmente os aprendizes encontram-se dispersos.

Mesmo com todo o esforço empreitado na tentativa de fazer emergir nos alunos da turma (B) reflexões metalinguísticas mais conscientes, observamos a dificuldade que é para eles elaborar um pensamento mais sistematizado para descrever as próprias impressões diante das manipulações dos enunciados. Esperávamos um desempenho melhor ao final das aulas, de modo que fossem capazes de exteriorizar com mais clareza e firmeza suas reflexões, construindo sua gramática metalinguisticamente. Como já dissemos, a cada aula tínhamos que reiniciar os trabalhos, explicando novamente os objetivos e as discussões, isso ocorria por conta das muitas faltas dos alunos e do longo período entre uma aula e outra.

Mesmo não tendo atingido melhores níveis metalinguísticos, o trabalho oral com as atividades epilinguísticas mostrou-se eficiente, pois, além de conectar os alunos à aula e permitir a sua atividade criativa, deixou-os sensíveis às manifestações de sentido implicadas por diferentes usos do termo em questão – *mas*.

P.: Gente, nessa aqui: ele (o mas) está no comecinho da frase, será que ele vai fazer a mesma coisa que aquele outro?

A.: Não!

P.: Por que será que ele está nessa frase aqui? Se a gente fosse substituir esse MAS por qual palavra dava para substituir?

A.: Nossa!

Quanto ao exercício da criatividade, esse sem dúvida, foi mais evidenciado nas atividades da turma (B). Conforme Franchi (1988), há criatividade onde existem opções de escolha, mesmo que seja escolhida a opção dos outros. Nessa turma, as aulas eram construídas de acordo com o retorno dado pelos alunos, de modo que, se precisássemos voltar aos pontos de discussão, assim o faríamos, pois pela participação deles percebíamos suas dificuldades e dúvidas.

A conexão que mencionamos anteriormente e a visibilidade das dificuldades e dúvidas dos aprendizes não são percebidas numa metodologia centrada no livro didático, dessa forma, também, o professor não consegue visualizar em que ponto estão as maiores dificuldades dos alunos.

Não estamos advogando a favor do total abandono ao livro didático e ao ensino da gramática enquanto norma, nosso interesse, pelo contrário, é sugerir uma nova abordagem a esses materiais, que os tornem melhor aproveitados. Isso acontece se tivermos um aluno capaz de perceber que os arranjos léxico-gramaticais apresentam-se em diferentes formas e cada

uma delas traz um diferente significado. Assim, a leitura da norma tornar-se-ia a sistematização de um conteúdo já experienciado pelos alunos, de modo que seriam capazes de refletir e opinar diante das regras colocadas pela doutrina gramatical. Esse posicionamento tem como consequência a apropriação da língua e de sua gramática, agora no sentido dinâmico.

Para surtir efeitos mais significativos, esse trabalho epilinguístico, deve ser feito como prática constante das aulas de Língua Portuguesa, em todas as suas divisões (leitura, produção de texto e gramática). Aliás, tais divisões, nesse caso, deixariam de existir, pois a língua trabalhada sob esse foco torna-se um exercício de linguagem, e essa não pode ser dividida.

6 CONCLUSÃO

Muito se fala sobre a relação entre teoria e prática, destacando a distância entre um polo e outro. Dessa forma, nosso trabalho buscou, de maneira simples e honesta, relacionar a prática de análise linguística ao ensino da língua materna. Nessa busca enfrentamos alguns desafios, como a limitação da nossa própria prática docente, pois a mudança de hábitos tão arraigados é sempre difícil, por mais que esse fosse o propósito do trabalho.

Nas aulas, em que trabalhamos oralmente, aplicando as atividades epilinguísticas, observamos um melhor desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como a participação efetiva dos mesmos na construção e desenvolvimento das aulas. A transferência da responsabilidade de construção do conhecimento, instaura, na sala de aula, o diálogo entre professor e alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

A metodologia tradicional demonstrou-se pouco produtiva, do ponto de vista do desenvolvimento linguístico dos alunos. Eles não apresentaram condições de sustentar suas opiniões nos exercícios escritos e a expressão oral não foi incentivada. A dinâmica das aulas também foi insatisfatória, pois muitas vezes os alunos se dispersavam e conversavam paralelamente às atividades. Assim, momentos de chamada de atenção foram inevitáveis.

A modalidade oral tornou possível identificar os pontos de maiores dúvidas dos alunos, e auxiliá-los nos ajustamentos necessários para a suas soluções das mesmas. Assim, os alunos da turma (B), na qual trabalhamos com as atividades epilinguísticas, construíam seu próprio aprendizado, que certamente terá um valor mais significativo e operacional. O acompanhamento e o diálogo não ocorreram nas aulas da turma (A), turma com a qual utilizamos a metodologia tradicional.

Mesmo que as desvantagens do uso da metodologia tradicional sejam visíveis, a turma (B) apresentou um desempenho metalinguístico abaixo do esperado, porém, ainda superior ao da turma (A). Isso porque durante nossa pesquisa não conseguimos a constância necessária para exercitar ainda mais os processos epilinguísticos dos alunos, além dos problemas com a frequência dos alunos às aulas e a nossa pouca intimidade com as atividades epilinguísticas em sala de aula.

No trabalho de análise da marca *mas*, realizado com o intuito de explicitar as diferenças entre uma prática docente e outra, levantamos cinco operações distintas desencadeadas por ela, além da negação, operação subjacente à essa marca. Tratam-se: do estabelecimento do alto grau da noção; da constituição da fronteira do domínio nocional; a

construção do gradiente no interior do domínio nocional; do acionamento de inferência e do estabelecimento de uma concessão, nesse último caso, a expressão *só que*.

O termo *mas* também é responsável pela relação de duas alteridades, movimentando sempre a noção e seu complementar. Ao relacionar o complementar da noção, a marca constrói a zona da fronteira, evidenciando as relações de alteridade expressas nos enunciados. Esse jogo de alteridades é responsável pela estreita relação do termo em questão com a negação. A relação com a negação também permite que seja refeito o caminho de estabilização da marca por meio da comparação de inferioridade, aspecto marcante no termo *magis*, do qual *mas* derivou. Essas duas operações constituem o significado invariante da marca (comparação e negação), pois está presente em todos os enunciados analisados, e dão sustentação para que uma segunda operação de linguagem seja desencadeada pelo marcador.

As operações de inversões desencadeadas pela marca *mas*, redireciona o enunciado do interior para a fronteira, ou do exterior para a fronteira, quebrando a expectativa criada no enunciado. Quando esse movimento marca apenas um distanciamento entre as ideias do enunciado e não uma ruptura na sua sequência lógica, ele ocorre no interior do domínio nocional e é marcado por uma operação de varredura.

Trabalhando a marca tradicionalmente, com base na classificação da gramática normativa, observamos que os alunos da turma (A) não conseguiram compreender a natureza da relação estabelecida pelo conector *mas*. A memorização da classificação estudada com os alunos, também não foi apreendida por muitos alunos. Poucos a utilizaram na resolução dos exercícios. Além disso, o trabalho, baseado apenas na gramática normativa, limitou o conhecimento dos alunos à apenas uma relação de sentido estabelecida pela marca em questão. O uso do material didático impresso, nesse caso os exercícios e as explicações sobre a conjunção estudada, constituiu um fator de impedimento do exercício da habilidade comunicativa dos alunos, pois todas as respostas estavam ali, não havia espaço para discussão, mesmo quando incentivados suas respostas eram leitura do material que possuíam.

Quando surgiu o termo *porém*, a turma (A) o encarou apenas como um substituto de *mas*, não amadurecendo os processos que diferenciam um termo de outro. Diferentemente do que aconteceu na turma (B), nessa os discentes perceberam que, apesar da proximidade de sentido, nem sempre a substituição de um por outro é possível, principalmente quando se trata da distinção entre fala e escrita. Desse modo, perceberam que *porém*, não ocorre em contextos exclamativos ou interrogativos com as mesmas propriedades discursivas de *mas*.

A turma (B), discutindo sobre os enunciados com a marca *mas*, perceberam a importância dela nos diferentes contextos apresentados, reconhecendo vários significados

para a marca, dentre eles a estreita relação que a marca apresenta com a negação. O conceito de conjunção, explicitado pela gramática e estudado pela turma (A), foi construído durante as aulas da turma (B), sendo, operacionalmente, explicitado pelos alunos como o termo *que une as palavras (...) os sentidos*.

Além da ampliação do conteúdo estudado com a turma (B), os alunos puderam expor suas ideias, desenvolvendo sua habilidade comunicativa e linguística. Também, como construtores do seu próprio conhecimento, avaliaram a qualidade e adequação dos enunciados que criavam, rejeitando algumas formas e aceitando outras, num intenso processo de centralização e descentralização.

Um dos principais objetivos da nossa pesquisa é sugerir uma nova forma de se ensinar a língua, assim gostaríamos de ratificar a importância de se trabalhar com as atividades epilinguísticas. Como vimos no decorrer dessa dissertação há vários aspectos em que o trabalho epilinguístico mostrou-se mais produtivo do que o ensino pautado apenas nas regras da gramática normativa. Nesse momento, mais uma vez, repetimos que não se trata de abandonar a norma e olhar apenas para os processos em uso nos enunciados, trata-se de, a partir da norma, ampliar a visão do aluno a ponto de torná-lo sensível para avaliar a pertinência de uma forma linguística ou de outra.

Todo o trabalho por nós desenvolvido na turma (B) tinha como ponto de partida as normas gramaticais, porém o ponto de chegada era outro. Era fazer o aluno perceber que as palavras da língua são plásticas, tanto na forma quanto no sentido, estão em constante movimento, e a experiência de cada um torna possível a apreensão dos mais variados significados.

O modelo de avaliação quantitativa despreza todo o percurso de elaboração do pensamento do aluno, além de limitar a sua expressão. Esse método também padroniza valores e aspectos a serem atingidos pelos alunos, isso faz com que não seja respeitada a diversidade na sala de aula. Já o molde qualitativo, engloba uma parte maior da complexidade do sujeito, o que pode ser uma alternativa para o ensino preocupado com o desenvolvimento linguístico dos alunos. Porém, no que tange as atividades epilinguísticas, elas são imensuráveis, não podemos falar em melhor ou pior atividade epilinguística. A questão da avaliação no ensino é muito complicada, pois ao mesmo tempo em que reconhecemos os problemas de uma avaliação quantitativa, lembramos que no Brasil o ingresso ao ensino superior ainda segue essa caminho, de modo que a escola não pode abolir tal método. A saída seria criar um modelo de avaliação que articulasse esses dois fatores. Enfatizamos que a

polarização “erros” e “acertos” não existe quando se trabalha com as atividades epilinguísticas.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, nós também não saímos incólumes. As análises que realizamos nos tornaram mais sensíveis à percepção da complexidade da linguagem nas suas manifestações mais simples, como a marca *mas*. Todo o amadurecimento sobre a TOPE nos permitiu observar o ensino de língua de outra forma, como um todo, onde os seres humanos, nesse caso, os alunos, podem ser realmente responsáveis pela construção do próprio conhecimento. Apenas quando damos voz aos alunos é que percebemos o tamanho das suas capacidades, bem como tudo que já sabem. Somente assim é possível trabalhar respeitando às variedades.

Como relatamos no item 3.8, nossa prática docente, operando as atividades epilinguísticas, deixou a desejar. Isso nos fez chegar neste momento, conscientes de que é fácil aceitar que é preciso mudar o método de ensino tradicional, porém promover essa mudança é algo mais difícil. Trata-se de romper com um modelo há muito utilizado, além de questionar todo o aprendizado da língua que recebemos durante nossa formação acadêmica. Porém essa mudança é necessária, mesmo que lenta precisa começar.

Por todo o exposto, vemos nas atividades epilinguísticas a oportunidade de renovar o ensino da língua materna, deixando de lado a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes, e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais competente.

Propomos um trabalho que articule língua e linguagem, fazendo do livro didático um meio de levar o aluno a uma reflexão metalinguística relevante, e não um fim em si mesmo. Um trabalho em que a oralidade, por meio de discussões e exposição do pensamento tenha um espaço importante na aprendizagem da língua, tão importante quanto à prática da escrita.

Temos a consciência de que há ainda muito a se fazer para melhorar os níveis de aprendizagem da língua materna, por isso esperamos, com essa simples e despretensiosa pesquisa, contribuir para uma pequena mudança no quadro atual.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, A. S. **Coordenação e Subordinação - Uma proposta de descrição gramatical.** Alfa - Revista de Linguística. São Paulo: Fundação editora Unesp. 41: 13-37 p. 1997.
- AGUILAR, C. B. D. S. **Operações enunciativas e valores referenciais: Estudo da marca apesar de.** 2007. 205 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Unesp Araraquara.
- ALI, M. S. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa.** 8. Brasília, DF: Companhia Melhoramentos, 2001. 320.
- ARAÚJO, J. B. P. **Estudo da marca mas sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas.** 2005. 155 (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Araraquara.
- BARRETO, T. M. M. **Gramaticalização das conjunções na história do português.** 1999. (Doutorado). Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador.
- BEAUGRANDE, R. D. **Text discourse and process.** London: Longman, 1980.
- BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa.** 2 ed. ampliada e atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 707.
- BELL, L. **O código das águas.** São Paulo: Global Ed, 1984. 123p.
- BERTOLO, L. D. O. **Mecanismos enunciativos no ensino de línguas: entre o erro e a criatividade.** 2009. 185 (Dissertação (Mestrado)). UFSCar, São Carlos.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação 1999.
- CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, R., S; BRANDÃO, F, S. (ORGS.) (Ed.). **Ensino de gramática: Descrição e uso.** São Paulo: Contexto, 2007.
- CARONE, F. D. B. **Subordinação e coordenação: Confrontos e contrastes.** 5. São Paulo: Ática, 1999. 87.
- CASTILHO, A. T. D. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** 1. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 768.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 46. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. 693.
- CONCEIÇÃO, V. P. D. Os meandros da atividade epilinguística na produção de texto escrito. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 4, p. 1037 - 1053, 2009.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations** Paris: Ophrys, 1990. 225.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation: Domaine Notionnel.** Paris: Ophrys, 1999a. 192.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation: Formalisation et opérations de repérage.** Paris: Ophrys, 1999b. 182.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Ed.). **Manual de Linguística.** 1. São Paulo: Contexto, 2008. p.157-176.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do português contemporâneo.** 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 724.

DUCROT, O.; VOGT, C. De "magis" a "mais": une hypothèse sémantique. **Revue de Linguistique Romane**, v. 43, p. 317-341, 1978.

_____. De magis a *mas*: uma hipótese semântica. In: VOGT, C. (Ed.). **Linguagem, Pragmática e Ideologia.** 2. São Paulo: Hucitec, 1979. p.103-128.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. D.; JR., J. H. M. **Gramática.** 20. São Paulo: Ática, 2007. 584.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática.** São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988. 39.

_____. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. 150.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: A língua que estudamos a língua que falamos.** 1. São Paulo: Contexto, 2007. 272.

JAKOBSON, R. **Linguística e Poética.** São Paulo: Cultrix, 1969. 162.

KOCH, I. G. V. A articulação entre orações no texto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 28, p. 9-18, 1995.

LOPES, M. C. R. **Linguagem, trabalho lingüístico e ensino de língua: o processo semântico.** Cadernos São Paulo: Centro Universitário São Camilo. 10: 43-52 p. 2004.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: (ORG.), M. E. M. (Ed.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, v.1, 2008. p.43-70.

NEDER, M. L. C. **Ensino de Linguagem: a configuração de um drama.** 1992. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

NEVES, M. H. M. **O coordenador interfrasal mas - invariância e invariantes.** Alfa. 28: 21-42 p. 1984.

_____. **A gramaticalização e a articulação de orações.** Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: 46-56 p. 1998.

_____. As construções concessivas. In: NEVES, M. H. M. (Ed.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da Unicamp, v.VII, 1999. p.545-591.

_____. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Unesp, 2000.

ONOFRE, M. B. Operações de linguagem e ensino de língua. In: REZENDE, L. M.; MASSINI-CAGLIARI, G., *et al* (Ed.). **O que são língua e linguagem para os linguistas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p.73-83. (Trilhas Linguísticas).

_____. A enunciação linguística: Entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: (Ed.). **Linguagem e Línguas naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro e João, 2009. p.13-42.

PASCHOALIN, M. A.; SPADOTO, N. T. **Gramática: Teoria e exercícios**. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2008. 572.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 2. São Paulo: Ática S.A., 1996. 380.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 17. Campinas: Mercado de letras - Associação de leitura do Brasil, 2007. 95.

REZENDE, L. M. **Estudo de o instrumento de avaliação: prova de comunicação e expressão do concurso vestibular-1987 VUNESP**. São Paulo: UNESP (Vunesp), 1988. 1-99.

REZENDE, L. M. **Léxico e gramática: Aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. 2000. 365 (Livre Docência). Departamento de Didática, Universidade estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

REZENDE, L. M. **Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa**. Revista do GEL. São José do Rio Preto. 5: 95-108 p. 2008.

_____. Articulação da linguagem com as línguas naturais: O conceito de noção In: (ORGS.), M. B. O. E. L. M. R. (Ed.). **Linguagem e Línguas naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro e João, v.1, 2009. p.13-42.

_____. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. Seminário do Gel, 2010, São Carlos (SP). Seminário do Gel. p.8.

ROCHA, A. P. A. **Gramaticalização das conjunções adversativas em português: em busca da motivação conceptual do processo**. 2006. 128 Tese (Doutorado). Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo Ed. Cultrix, 2006. 279.

SILVA, A. C. S. **A marca "porque" nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas**. 2007. 182 (Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)). 1.

Linguística. 2. Ensino da Língua. I. Título, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara.

SILVA, T. M. D. **Gramaticalização de juntivos adversativos na história do português**. 2010. 174 Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure**. Cambridge/New York: CUP, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006. 245.

UCHÔA, C. E. F. **O ensino da gramática: Caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 106.

URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, M. H. M. (Ed.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da Unicamp, v.VII, 1999. p.195-258.

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA AULA DA TURMA (B) DO DIA 24/05/2012

- 1 P.: Então pessoal, o ano passado eu expliquei um pouco do meu trabalho para vocês e
- 2 também alguma coisa sobre uma certa partícula que eu estudo o MAS. Vocês lembram?
- 3 A.: Eu já esqueci tudo.
- 4 A.: Não.
- 5 A.: Mais pra menos.
- 6 P.: Vamos ver... (apontando o enunciado no quadro). Que tipo de ideia ela vai relacionar...
- 7 A.: Mudar uma frase?
- 8 P.: Mas mudar em que sentido?
- 9 A.: De que o mais é um assim da subtração símbolo da matemática e o MAS não é, é que são
- 10 ...
- 11 P.: Diferentes? Vejam essa frase aqui: “Uma esponja seca é leve, mas uma molhada ... é o
- 12 que?
- 13 A.: Pesada
- 14 P.: Isso, então a gente tem o MAS nas duas frases aqui no quadro (1.Mas que grande ideia eu
- 15 tive – 2. Uma esponja seca é bem leve, mas uma molhada é pesada). Vamos tentar entender o
- 16 que o MAS está fazendo aqui, que ideias ele está relacionando, eu já vi expliquei isso o ano
- 17 passado...
- 18 A.: Mas a gente não lembra.
- 19 P.: Aqui então: essa primeira parte – uma esponja seca é leve é parecida com a segunda?
- 20 (uma esponja molhada é pesada)? Ou elas são opostas, distantes?
- 21 A.: Distantes
- 22 P.: Seca e molhada são coisas que são próximas ou distantes?
- 23 A.: Próximas
- 24 P.: Seca e molhada, próximas? Será?
- 25 A.: Eu acho que sim.
- 26 A.: Parece que sim, relacionado sim.
- 27 P.: Se forem relacionadas sim, mas uma coisa que é seca ... o oposto de seco você pode dizer
- 28 que ... é?
- 29 A.: Molhado.
- 30 P.: Então o MAS ele vai servir para fazer isso aqui (ligando os dois lados da oração no
- 31 quadro).
- 32 A.: Que nem o oposto de branco é vermelho.
- 33 P.: É, tem gente que diz que o oposto de branco é preto, mas vermelho também não é branco,
- 34 não é?
- 35 A.: É claro né, pode até ser o oposto.
- 36 A.: É que eu pensei com outros hormônios (risos da turma)
- 37 P.: Olhem aqui então: Nessa aqui, vocês me disseram que...
- 38 (Chamamos os alunos mais para frente já que contavam apenas 6 e ocupavam distantes
- 39 lugares na sala de aula)
- 40 P.: Gente, nessa aqui: ele (o mas) está no comecinho da frase, será que ele vai fazer a mesma
- 41 coisa que naquela outra?
- 42 A.: Não!
- 43 P.: Por que será que ele está nessa frase aqui? Se a gente fosse substituir esse MAS por qual
- 44 palavra daria para substituir?
- 45 A.: Nossa!
- 46 A.: Ui!
- 47 P.: Como é que vai ficar a sua frase assim? Ui que grande ideia eu tive!?
- 48 A.: Uma grande ideia eu tive!

- 49 P.: *Pode ser. Dá para deixar sem esse MAS?*
 50 A.: *Sim/Ahã*
 51 P.: *Então porque será que eu preciso dele aqui na frase?*
 52 A.: *Por que não vai entender.*
 53 P.: *Será? Leia sem o MAS para ver se você entende. Dá para entender ou não dá, sem o*
 54 *MAS?*
 55 A.: *Mais ou menos ... dá*
 56 P.: *Pensem um pouquinho... imaginem que isso aqui foi o colega que disse... o que será... Ele*
 57 *estava fazendo alguma coisa e de repente veio com essa “Mas que grande ideia eu tive!” O*
 58 *que será que estava acontecendo antes dele dizer isso aqui?*
 59 A.: *Ele estava pensando.*
 60 P.: *OK, mas pensem numa frase..., que outra frase pode ser colocada antes dessa?*
 61 A.: *Ele devia estar pensando antes de ter uma ideia..*
 62 P.: *Tá, mas como a gente pode por aqui...*
 63 A.: *“Ele estava pensando mas de repente...”*
 64 A.: *“surgiu uma grande ideia”*
 65 P.: *“Ele estava pensando e (..)”*
 66 A.: *“De repente surgiu uma grande ideia”*
 67 A.: *“Ele estava pensando e de repente: Nossa que grande ideia eu tive!”*
 68 P.: *Agora pensem um pouquinho: Vocês viram que aqui são coisas [Uma esponja, quando*
 69 *seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] que são*
 70 *distantes, que são meio que opostas. Será que esse MAS está aqui [Mas que grande ideia eu*
 71 *tive!] por que está acontecendo uma oposição? Ele estava tendo grandes ideias antes?*
 72 A.: *Ahã, estava pensando e teve uma ideia.*
 73 P.: *Mas essa grande ideia ele teve antes ou não?*
 74 A.: *Não*
 75 P.: *Então ele não tinha grandes ideias, quando ele teve: “Mas que grande ideia eu tive!”.*
 76 *Não pode ser essa a oposição?*
 77 A.: *acho que sim.*
 78 P.: *Acham que sim. Eu trabalhei com vocês uma outra palavrinha que parece com o MAS,*
 79 *qual era? Po...*
 80 A.: *MAIS*
 81 A.: *Começa com Po...*
 82 A.: *Por quê?*
 83 P.: *Parece com MAS, você pode usar porque no lugar do MAS?*
 84 A.: *Pois.*
 85 A.: *É mais fácil a professora falar, a gente esquece tudo.*
 86 P.: *Porém.*
 87 As.: *Ah!*
 88 P.: *Agora coloquem o PORÉM aqui, no início no lugar do MAS. Vocês disseram que dá para*
 89 *fazer sem o MAS, com NOSSA ... Dá para pôr o PORÉM aqui?*
 90 A.: *Porém não dá.*
 91 P.: *Porque não dá?*
 92 As.: *Fica sem sentido!*
 93 P.: *Sem sentido? Só isso? Vamos ver: Porém que grande ideia eu tive!*
 94 A.: *Fica uma B#####*
 95 P.: *Qual é a impressão que vocês têm quando vocês veem a frase assim [Porém que grande*
 96 *ideia eu tive!]??*
 97 A.: *Nada a ver o Porém...*
 98 P.: *Eu sei que não tem nada a ver, eu quero que vocês me digam porque vocês estranham..*

- 99 A.: *Fica sem sentido.*
- 100 P.: *Mas será que não tem sentido nenhum? Será que a pessoa que ouvir isso aqui não vai*
- 101 *entender que o sujeito aqui teve uma grande ideia?*
- 102 A.: *Só se for: Porém eu tive uma grande ideia.*
- 103 A.: *É mas desse jeito que esta aí não dá*
- 104 P.: *Desse jeito não dá. O mais importante é isso aqui (!). Porém será que combina com uma*
- 105 *exclamação?*
- 106 A.: *Não*
- 107 P.: *Agora coloquem o PORÉM nessa frase aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa*
- 108 *nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!]. Vai dar certo o PORÉM aqui?*
- 109 A.: *Vai, vai*
- 110 P.: *Ok, que outras coisas dá para por no lugar desse MAS aqui?*
- 111 A.: *Porém*
- 112 A.: *Por que.*
- 113 P.: *Vai dar certo com o porquê?*
- 114 A.: *Deixa eu ver... Não*
- 115 A.: *Não.*
- 116 P.: *Porque vocês acham que o PORQUE não dá muito certo?*
- 117 A.: *Porque o MAS está tão bonitinho...*
- 118 P.: *Só por isso? Vamos ver: “Ele não veio à escola porque ele estava doente” Porque ele*
- 119 *está doente é o que gente? Pra não vir á escola? É o motivo, é um resultado ... o que que é?*
- 120 As.: *É o motivo*
- 121 P.: *Isso, é o motivo. Nesse caso [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao*
- 122 *encher-se de água, fica muito mais pesada!] é um motivo isso aqui?*
- 123 A.: *Sim!*
- 124 P.: *É?!*
- 125 A.: *Não! (risos)*
- 126 P.: *Gente vamos pensar uma coisa aqui: uma esponja seca é leve, uma molhada é pesada. Eu*
- 127 *estou falando de duas esponjas?*
- 128 A.: *É uma só, ué!*
- 129 P.: *Porque será?*
- 130 A.: *Porque qualquer uma pode ficar seca ou molhada. Você compra ela seca depois você*
- 131 *molha ela.*
- 132 P.: *Isso aí, então uma esponja pode ser tanto seca quanto molhada. ... O que mais dá para*
- 133 *colocar aqui? Dá para deixar sem nada como aquela [Mas que grande ideia eu tive!]?*
- 134 As.: *Não.*
- 135 P.: *Pensem um pouquinho...*
- 136 A.: *Dá.*
- 137 P.: *Dá ou não dá??*
- 138 A.: *Não dá.*
- 139 P.: *Por que não?*
- 140 A.: *Por que não!*
- 141 P.: *Por que não, não é.*
- 142 A.: *Dá para por porém.*
- 143 P.: *Dá pra por porém, mas vamos fazer de conta que ficou sem nada. Por que fica estranho?*
- 144 *Que vocês dizem que não dá?*
- 145 A.: *Por que fica faltando uma coisa no meio*
- 146 P.: *Vocês dizem que fica sem sentido, quando vocês dizem que fica sem sentido, tem que*
- 147 *tomar cuidado. Será que não dá para entender absolutamente nada do que foi dito?*
- 148 A.: *Dá para entender mas...fica uma frase meio tonta.*

- 149 P.: Meio tonta... Vejam um pouquinho aqui... eu perguntei se é a mesma esponja ou se são
 150 duas esponjas uma que era só seca e uma era só molhada, vocês já me disseram que não é,
 151 que a esponja ela pode ser tanto seca quanto molhada, então quer dizer: ela muda, não muda
 152 de uma coisa seca para uma coisa molhada. Por isso que vocês precisam de alguma coisa
 153 aqui, é uma mudança de um estado para outro. Então esse MAS é parecido com aquele?
- 154 A.: Deve ser.
- 155 A.: Sim.
- 156 P.: Olhem bem, o que você disseram sobre esse MAS aqui [Mas que grande ideia eu tive!]
 157 que ele nem precisa estar aqui, e naquele [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada,
 158 / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] vocês disseram que ele tem que estar
 159 ali.
- 160 A.: Não é parecido.
- 161 A.: Se não tiver o MAS tem o PORÉM.
- 162 A.: Aí [Mas que grande ideia eu tive!] vai ter o mesmo sentido, mas aqui [Uma esponja,
 163 quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!]
 164 tem que ter.
- 165 A.: Se não tiver nada aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao
 166 encher-se de água, fica muito mais pesada!] muda o sentido da frase.
- 167 P.: O colega disse que muda o sentido da frase. Tinha uma outra conjunção que vocês
 168 sempre falavam, que era o E. Vejam o E aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa
 169 nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] como vai ficar.
- 170 A.: Também dá, mas o MAS está mais...
- 171 A.: É o MAS é o único que ... fica melhor.
- 172 P.: Fica melhor porque seca e molhada são coisas que estão muito ...
- 173 A.: Opostas
- 174 P.: Isso, opostas, distantes.
- 175 A.: Mas os opostos se atraem
- 176 P.: Exatamente, por isso que uma mesma esponja pode ser tanto uma coisa quanto outra.
 177 Então esses dois [Mas que grande ideia eu tive!] [Uma esponja, quando seca, é bem leve,
 178 pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] que vocês viram se não são
 179 parecidos.
- 180 → Os alunos contaram alguns casos pessoais de tombos e acidentes, um deles estava
 181 machucado.
- 182 P.: Esse daqui, de novo começando a frase (Mas o que é folgada mesmo?). Esse mas aqui se
 183 aproxima mais daquele [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-
 184 se de água, fica muito mais pesada!] ou desse primeiro [Mas que grande ideia eu tive!]?
 185 A.: Do primeiro.
- 186 P.: Do primeiro. Por quê?
- 187 A.: Porque está no começo.
- 188 P.: Será que só porque ele está começando a frase?
- 189 A.: Não precisa ter esse MAS aí.
- 190 A.: Pode ter o porém.
- 191 P.: Agora vejam o porém, será que isso vai fazer uma pergunta? (Porém, o que é folgada
 192 mesmo?)
- 193 A.: Ninguém usa PORÉM no começo da frase. Nem quando a gente vai falar com outra
 194 pessoa a gente diz porém.
- 195 P.: Exatamente.
- 196 A.: A gente nem usa o MAS, já começa no “o que”.
- 197 P.: O que será que aconteceu antes de ser feita essa pergunta “Mas o que é folgada mesmo”?
- 198 A.: Eu sou folgado.

- 199 A.: Alguém foi folgado.
 200 A.: Alguém não entendeu alguma coisa.
 201 P.: Olha ele não sabe o que é isso aqui, ele está perguntando: Mas o que é isso mesmo?
 202 A.: Alguém falou pra ele: Você é folgado. Aí ele pergunta: Mas o que é folgado mesmo?
 203 P.: Isso. Mas porque será que ele precisou dizer esse MAS aqui?
 204 A.: Porque alguém já deve ter perguntado isso.
 205 A.: Ahhh, professora!!
 206 P.: Imaginem a cena: Eu estou falando aqui com o colega: Colega você é folgado. Aí o
 207 colega vai dizer “Mas o que é folgado mesmo?” Por que ele vai usar o MAS?
 208 A.: Ele já tinha perguntado.
 209 P.: Provavelmente ele já tinha ouvido a explicação, não é essa a impressão que dá?
 210 A.: Mas não sabia o que era.
 211 P.: Isso, ou até ele já ouviu e usou em algum momento, só que na hora ele não pensou: Eu sei
 212 que folgada é isso, mas o que é mesmo? Então vejam que o MAS, por mais que ele esteja aqui
 213 no começo vai ter alguma coisa lá atrás no contexto que vai chamar a presença dele aqui.
 214 P.: Lá na primeira tinha a exclamação e vocês disseram que não precisava do MAS, aqui a
 215 gente tem a interrogação e vocês também disseram que não precisa desse MAS ali.
 216 A.: Dá só pra deixar o “O”.
 217 P.: Vocês perceberam que quando eu estava fazendo aqui no “Ele pensou” que tinha a ideia
 218 da negação? Vejam: Ele já ouviu o que era folgado, mas não entendeu o que era. “Mas o que
 219 é mesmo?” Então esse aqui [- Professora, mas o que é folgada mesmo?] se aproxima mais
 220 do1 [Mas que grande ideia eu tive!] ou do 2 [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa
 221 nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!]?
 222 A.: Do um.
 223 → Os alunos estavam quietos, então comentaram que era por causa que no dia era quinta-
 224 feira, e contaram outros casos.
 225 P.: Essa daqui [4 “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada] vocês
 226 acham que ela está mais para a 1 [Mas que grande ideia eu tive!] e a 3[- Professora, mas o
 227 que é folgada mesmo?] ou para a 2 [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, mas,
 228 ao encher-se de água, fica muito mais pesada!]?
 229 A.: Com o do 2.
 230 P.: Por que colega?
 231 A.: Porque está no meio.
 232 P.: Só por que está no meio?
 233 A.: Porque é que nem o do seco e molhado.
 234 P.: Exatamente. Atribulada é uma coisa que está de um lado, e folgada em outro.
 235 A.: Se colocar o PORQUE fica em forma de pergunta: “Meus irmãos têm a vida atribulada,
 236 porque eu tenho a vida folgada?”
 237 P.: Joia. Ah, que dúvida horrorosa (risos) Se eles têm a vida atribulada porque eu não
 238 tenho? O que mais?
 239 A.: O ‘e’.
 240 A.: “E eu tenho a vida folgada”.
 241 P.: quando vocês dizem o E, será que eu posso por a vírgula, ou será que eu posso por um
 242 ponto final?
 243 A.: Colocar a vírgula.
 244 A.: Não, pode ser o ponto.
 245 P.: Pensem assim, por que, que quando tem o E eu posso até colocar um ponto?
 246 A.: Porque são ... sei lá
 247 P.: Não parece que são coisas, que não se relacionam? Duas ideias que estão ditas uma
 248 depois da outra? Agora quando tem o MAS, tem uma relação entre as duas. Vocês conseguem

- 249 *enxergar nessa frase, como na outra, algum tipo de negação? Alguma coisa que está sendo*
 250 *negada?*
- 251 *A.: Ele está afirmando que tem a vida folgada.*
- 252 *P.: Pensem nessa daqui (meus irmãos têm a vida atribulada) em relação à essa aqui (mas eu*
 253 *tenho a vida folgada). O que eu estou negando aqui?*
- 254 *A.: Que você tem a vida folgada?*
- 255 *A.: Não ela está afirmando.*
- 256 *P.: O que ele está negando, que ele não tem?*
- 257 *A.: A vida atribulada.*
- 258 *P.: Exatamente. Então essa questão da negação vocês vão conseguir enxergar quando vocês*
 259 *tiverem algum enunciado com MAS.*
- 260 *(...) Um dos alunos fez uma piada com outro (22min)*
- 261 *P.: Então dá para deixar sem nada ali? Sem MAS, sem PORÉM, sem PORQUE...*
- 262 *A.: Não vai ficar sem sentido.*
- 263 *P.: Sem sentido...*
- 264 *A.: Espera aí ... faltava alguma coisa: “Meus irmãos têm a vida atribulada e eu tenho a vida*
 265 *folgada” ...*
- 266 *A.: “Eu tenho a vida folgada”... Você colocou o E. para pronunciar sem nada no meio.*
- 267 *A.: Professora essa frase é do ano passado.*
- 268 *P.: Mas todas são do ano passado... (...)*
- 269 *P.: Vamos lá, quinta frasezinha: “O burro preparou-se para cantar, mas conseguia só*
 270 *zurrar”.*
- 271 *→ (...) Falavam sobre as aulas de história e o trabalho que tinham para entregar.*
- 272 *P.: então vamos ver essa outra que eu coloquei aqui [5. O burro preparou-se para cantar,*
 273 *mas conseguia só zurrar.]. Esse MAS aqui vocês acham que ele está mais parecido com esses*
 274 *dois aqui (2 e 4)[Uma esponja quando seca, é bem, leve pesa nada, mas ao encher-se de água*
 275 *fica muito mias pesada] [Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada.]*
 276 *ou com aqueles lá [Mas que grande ideia eu tive!][- Professora, mas o que é folgada*
 277 *mesmo?]* (1 e 3).
- 278 *A.: Com o s dois, porque está no meio!*
- 279 *P.: Só por isso?*
- 280 *A.: Não, é porque a professora colocou desse lado...*
- 281 *A.: Não, o MAS tem como trocar por E...*
- 282 *A.: Porque é como atribulada e folgada.*
- 283 *A.: O que que é zurrar?*
- 284 *P.: Zurrar é ...*
- 285 *A.: É o barulhinho que o burro faz.*
- 286 *P.: Ok. Gente dá certo com PORÉM?*
- 287 *A.: Dá.*
- 288 *P.: Dá para deixar sem nada?*
- 289 *A.: Mas com porém “Porém ele só conseguiu ... zurrar”*
- 290 *→ A.: O E. (27:17 min.)*
- 291 *P.: Cantar é resultado de que nessa frase?*
- 292 *A.: É o oposto de zurrar.*
- 293 *P.: Pensem só no cantar. Cantar é o resultado de quê? O que ele fez?*
- 294 *A.: Está cantando.*
- 295 *A.: Ele se preparou para cantar.*
- 296 *P.: Então cantar é o resultado de se preparar. E esse zurra será que também não é o*
 297 *resultado de se preparar?*
- 298 *A.: É.*

- 299 P.: Mas será que a preparação foi suficiente?
- 300 A.: Não
- 301 P.: Então é um resultado também. Vejam bem a colega já disse que o E dá certo aqui. Por
- 302 que será que ele dá certo? Vocês me disseram que cantar é resultado de preparar, certo? E
- 303 vocês também disseram que zurrar é também o resultado de preparar.
- 304 A.: Certo.
- 305 P.: Então porque o E dá certo? Porque são duas coisas que são
- 306 A.: Iguais!
- 307 P.: Só que por que o MAS fica melhor? Os dois são resultados...
- 308 A.: São opostos.
- 309 P.: Estão muito longe.
- 310 A.: Quando a professora coloca esse MAS aí no meio é a mesma coisa que ... seco e molhada,
- 311 uma coisa atribulada
- 312 P.: Exatamente.
- 313 A.: O MAS é todas as palavras juntas então.
- 314 A.: Ele une as palavras.
- 315 A.: Não, assim os sentidos.
- 316 P.: Não as palavras. Ele une o quê? ... Duas ideias.
- 317 P.: Vou por aqui o 6 [Ele estava feliz, mas não estava satisfeito.]
- 318 → Um aluno se ofereceu para apagar o quadro. (30 mim)
- 319 P.: Então pessoal aqui tem duas coisas que são muito diferentes?
- 320 A.: Feliz e satisfeito.
- 321 P.: São coisas diferentes?
- 322 A.: Não
- 323 A.: Podem ser parecidas só que é estranho.
- 324 P.: Por que então que o MAS está aqui?
- 325 A.: É por que está no meio.
- 326 P.: Se feliz e satisfeito não são coisas diferentes, por que estou usando o MAS?
- 327 A.: É para ter sentido.
- 328 P.: Que sentido eu quero que tenha?
- 329 A.: Por que se tirar vai ficar “Ele estava feliz, não estava satisfeito”
- 330 A.: Ele queria mais alguma coisa.
- 331 P.: Vocês não estão prestando atenção numa coisa bem simples.
- 332 A.: Então explica professora.
- 333 P.: Vocês estavam me dizendo, o colega disse várias vezes, todas elas têm coisas que são
- 334 muito opostas, como seco e molhado e tal. Aqui eu não tenho coisas que são opostas, mas eu
- 335 tenho o que gente? (apontando)
- 336 As.: Um não.
- 337 P.: Uma negação. Antes, vocês não me disseram no número 4 [Meus irmãos têm a vida
- 338 atribulada, mas eu tenho a vida folgada.] que ele estava negando que era atribulado? Aqui a
- 339 negação já está colocadinha. É a mesma coisa que eu colocar que palavra aqui no lugar de
- 340 satisfeito?
- 341 As.: (silêncio)
- 342 P.: Quando a pessoa não está satisfeita, ela está o que?
- 343 As.: Insatisfeita
- 344 P.: O que mais a gente pode pôr aqui? Vamos lá (apontando a conjunção).
- 345 A.: “Porém não estava satisfeito”
- 346 P.: O PORÉM nesse caso dá certo. Por que será que aqui porém fica bom mas quando eu
- 347 digo “Porém que grande ideia eu tive!” não fica.
- 348 A.: Por que não fica.

- 349 A.: Porque ninguém usa porém. No nosso vocabulário ninguém usa porém.
- 350 P.: Ok, vocês não usam porque PORÉM é muito formal. Vocês dizem que vocês não usam,
- 351 mas às vezes quando vocês estiverem fazendo uma produção de texto, vocês vão procurar
- 352 usar o PORÉM, porque ele é mais formal que o MAS.
- 353 A.: Nem por isso
- 354 A.: Nem em texto assim. A gente não usa.
- 355 P.: Ah, mas é porque vocês ainda estão começando, quando vocês começarem a produzir
- 356 textos mais elaborados, uma dissertação... Já estão fazendo dissertação?
- 357 A.: Não
- 358 P.: Então, dissertação é um texto que eu acho... vocês devem aprender esse ano, na sétima,
- 359 né, é um texto formal, crítico, então pede palavras mais formais. Nesse caso o PORÉM ... não
- 360 que se encaixe melhor que o MAS, porque tanto faz ou um ou outro.
- 361 A.: O MAS é informal?
- 362 P.: É mais usual, e quando a gente põe ele lá no comecinho como “Mas que grande ideia!” é
- 363 um a palavra que é mais comum da ... fala. Quando vocês estão falando vocês usam o MAS
- 364 em todo o tipo de frase.
- 365 → (...) um dos alunos descreveu uma situação que ocorreu na escola com ele e seus textos.
- 366 P.: Ele deixou de ser feliz aqui, pessoal?
- 367 A.: Não ele só queria mais algo.
- 368 A.: Ele estava feliz e queria algo mais.
- 369 P.: O que gente consegue entender por satisfação e felicidade? Que tipo de situação você é
- 370 feliz e que tipo de situação você fica satisfeito?
- 371 A.: A hora que eu comi e vou dormir logo depois. Eu fico feliz e satisfeito.
- 372 A.: Eu fico satisfeita depois de comer e feliz quando vou para a internet.
- 373 P.: Pode ser.
- 374 A.: Ou quando a gente fica de castigo. A gente fica infeliz e
- 375 A.: Insatisfeito (risos)
- 376 P.: O que seria o mais comum para o final dessa frase? “Ele estava feliz...” que final vocês
- 377 dariam?
- 378 A.: E ...
- 379 A.: “Ele estava feliz e estava satisfeito”
- 380 P.: Vejam que “ele estava feliz e estava satisfeito” é o mais lógico. Se eu disser assim, “ele
- 381 estava feliz, mas ...”
- 382 A.: Satisfeito.
- 383 P.: Será?
- 384 A.: Mas porém satisfeito...?
- 385 P.: Mas satisfeito ou mas insatisfeito?
- 386 A.: Mas insatisfeito.
- 387 P.: O que eu quero que vocês percebam é que o MAS chama para uma coisa negativa. Para
- 388 uma coisa que se distancie da primeira ideia. Como o colega disse o final mais lógico “E
- 389 estava satisfeito”, se está feliz tem que estar satisfeito também. Isso aqui é uma coisa que
- 390 ninguém espera.
- 391 A.: É como quando você está num lugar e está feliz, mas está com fome, aí fica insatisfeito.
- 392 P.: Ok, vamos ver a próxima. [7.Eram fardos muito grandes, só que bem mais leves que o
- 393 sal](escrito no quadro: Eram fardos muito grandes) qual é o final que vocês imaginam que
- 394 esta frase deve ter?
- 395 A.: “Porque não eram pequenos”
- 396 A.: “Porém pesados”
- 397 A.: “Porém leves”
- 398 P.: Será que “porém pesados”

- 399 A.: Mas também leves.
- 400 P.: O colega disse pesados, por quê? Porque fardo é uma coisa que já dá a ideia de ser
- 401 pesado. Então se são fardos muito grandes, o mais lógico era que fossem, o quê?
- 402 A.: Pesados.
- 403 A.: Mas e se fossem de algodão?
- 404 P.: Ah, mas eu não estou falando de um fardo de algodão ou de papel, só de um fardo muito
- 405 grande, a primeira ideia é que sejam pesados. Quando você pensa num fardo muito grande
- 406 você pensa que ele deve ser também pesado. Por isso o mais lógico seria “e pesados”
- 407 A.: Eu falei o “E”
- 408 P.: Agora quando já aparece o Mas e o PORÉM, já chama por uma coisa que é oposta.
- 409 (38 min.)
- 410 P.: Aqui não tem o MAS (Eram fardos muito grandes só que mais leves que o sal), que palavra
- 411 que está no lugar do MAS aqui?
- 412 A.: Mais.
- 413 A.: Professora uma pergunta, por que a senhora não usou em nenhuma frase MAIS, só MAS?
- 414 A.: É porque MAIS é matemática e MAS é português.
- 415 P.: Porque MAIS dá a ideia de quantidade, e nós não estamos falando de quantidade.
- 416 A.: Só que tem frases que tem MAIS.
- 417 P.: Deixa eu pensar aqui...Olha essa aqui: “Ele gosta mais de você”. Esse MAIS tem um
- 418 contrário que é MENOS. Então você não pode confundir quando você vai usar MAIS e
- 419 quando você vai usar MAS.
- 420 P.: É diferente do MAS nessa frase aqui. Qual palavra que está no lugar do MAS?
- 421 A.: Só que.
- 422 P.: Isso, aqui ele dá a ideia do que você mesmo estava falando que são coisas opostas,
- 423 distantes, como seco, molhado... Veja bem que são ideias que são muito diferentes.
- 424 P.: Vamos substituir esse “só que”, por favor. O que dá para pôr aqui no lugar?
- 425 A.: E.
- 426 A.: PORÉM
- 427 P.: Porém fica joia, nesse caso.
- 428 A.: MAS.
- 429 A.: PORQUE.
- 430 P.: Porque vai dar certo? Pensem lá.
- 431 A.: Poderia ser “porque eles são bem mais leves que o sal”
- 432 P.: Mas o PORQUE, lembra que vocês me disseram antes que ele dá um motivo? Será que
- 433 “bem mais leves que o sal” é o motivo de “ser muito grandes”?
- 434 A.: Não
- 435 P.: Ok, e dá para deixar sem? “Eram fardos muito grandes, bem mais leves que o sal”.
- 436 A.: É fica bom.
- 437 A.: Dá para deixar.
- 438 P.: Por que daria certo com E e de repente sem nada? Vocês já viram que é não tão parecida
- 439 como aquelas outras que tirava e vocês já achavam estranho. Porque será que nesse caso dá
- 440 para deixar (sem)?
- 441 → Os alunos ficaram em silêncio.
- 442 P.: O que é muito grande?
- 443 A.: Os fardos.
- 444 P.: Os fardos. O que é mais leve que o sal?
- 445 A.: Os fardos.
- 446 P.: Então aqui vocês têm as duas coisas se referindo ao mesmo nome. Quando vocês estão
- 447 descrevendo alguém, vocês não dizem: Ele é alto e louro e não sei o que, e mais o que.
- 448 A.: Mas gente não põe o E, pode ser vírgula.

- 449 P.: Sim, isso é só um exemplo.
 450 (...) 45min.
 451 P.: Vamos lá: número 8 “Eu fico satisfeita porque fico feliz, mas também porque aprendi
 452 algo”
 453 A.: Nada a ver essa frase.
 454 P.: Então vamos ver: Eu fico satisfeita é a primeira informação que nós temos, depois tem
 455 porque e porque. Os dois porquês estão dando duas... o que para a frase?
 456 A.: Ideias.
 457 P.: Duas ideias, mas que são o que? Resultado, motivo, oposição ...
 458 A.: É o motivo.
 459 P.: Joia, os dois porquês estão dando dois motivos. Então qual palavra eu vou substituir
 460 aqui? Eu vou substituir agora só o MAS ou vou ter que usar o MAS TAMBÉM?
 461 A.: Os dois.
 462 P.: Os dois, e pelo que eu posso substituir o MAS TAMBÉM?
 463 A.: Oh... “porque eu fico feliz e também porque aprendi algo”
 464 P.: Que outra substituição dá para fazer?
 465 A.: Dá para deixar sem nada.
 466 P.: Dá para deixar sem nada, gente?
 467 As.: Dá.
 468 P.: Assim: “Eu fico satisfeita porque fico satisfeita, porque aprendi algo” ou tem que fazer
 469 alguma outra mudança?
 470 A.: Tem que tirar esse fico feliz, deixa só satisfeito e aprendi algo.
 471 A.: “Eu fico satisfeita porque aprendi algo”
 472 A.: É professora “porque eu fico feliz” tira fora.
 473 P.: Posso colocar o PORÉM no lugar desse MAS TAMBÉM?
 474 A.: “porém aprendi algo” tira o porquê também.
 475 P.: Mas será que nesse caso você vai usar o PORÉM?
 476 A.: Não, porque já está bom.
 477 P.: Conseguiram perceber que o PORÉM nesse caso não serve, não é? Então esse MAS está
 478 mais próximo do E ou do PORÉM?
 479 A.: Do E.
 480 P.: Então tem alguma ideia que é oposta aqui? Que faz oposição como a gente viu nas outras
 481 frases.
 482 As.: Não.
 483 P.: O primeiro indicativo é que o PORÉM ele não serve aqui.
 484 A.: Não porque ela aprendeu algo e ficou satisfeita, aprender algo é uma coisa positiva e
 485 ficar satisfeita também.
 486 P.: Exatamente.
 487 → (...) Os alunos solicitaram explicações sobre o porquê das gravações.
 488 P.: Nós vínhamos vendo o MAS com ideias opostas, mas não é sempre que ele vai fazer isso,
 489 vocês estão vendo que nesse caso vocês têm o MAS, mas não têm um ideia que é oposta.
 490 A.: Verdade professora.
 491 P.: Vamos ver as duas últimas: [9. Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser
 492 cantor e mais que novidade] [10. Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado].
 493 Tem alguma negação nas duas frases?
 494 A.: Tem o não.
 495 P.: Por que canário cantar não é novidade?
 496 A.: Porque todo canário canta.
 497 P.: E então porque um burro cantor é mais que novidade?
 498 A.: Porque burro não canta.

- 499 *P.: Veja que aqui vocês não têm nenhuma ideia que é oposta?*
 500 *A.: Cantar e cantar*
 501 *A.: Cantar bem e...*
 502 *P.: Não tem duas ideias diferentes que são opostas. Vocês tem uma negação: Novidade não é*
 503 *um canário cantar, novidade é...*
 504 *A.: Um burro cantor.*
 505 *P.: E aqui?*
 506 *A.: Tem uma oposição entre atribulado e cansado*
 507 *A.: Não tem. É “mas não está cansado”.*
 508 *P.: O que seria o mais lógico para esta primeira parte aqui? “Ele está atribulado no*
 509 *trabalho”*
 510 *A.: “mas não está bem cansado”*
 511 *P.: Esqueçam o MAS e o PORÉM, o resultado de estar atribulado, qual seria o resultado*
 512 *esperado?*
 513 *A.: Cansado.*
 514 *P.: “Ele está atribulado no trabalho E está cansado” ou “por isso está cansado”. Quando*
 515 *apareceu o MAS eu tive aquilo que eu esperava?*
 516 *A.: Professora se tirasse o MAS e colocasse o E.*
 517 *P.: Assim: “Ele está atribulado no trabalho e não está cansado”?*
 518 *A.: Não, tira o não também: “Ele está atribulado no trabalho e está cansado.”*
 519 *P.: Aí não tem problema nenhum, você teve o resultado que você esperava. O MAS aqui já*
 520 *indica você não vai ter aquilo que você esperava. Então o MAS aqui ele está dando o*
 521 *resultado esperado ou está quebrando a expectativa?*
 522 *A.: Está quebrando a expectativa.*
 523 *P.: É isso aí, essa é uma das funções do MAS. Tá bom gente, já estamos no horário.*

ANEXO B – PRIMEIRO TEXTO TRABALHADO NAS AULAS

2. O burrico cantor

Carregado lá um burrico muito triste com a vida:
"Pra esta vida cansativa deve haver uma saída!"

À procura de uma ideia pra deixar de trabalhar,
ele ouviu um canarinho lá num galho a cantar.

"Eu já sei como escapar dessa vida atribulada:
vou cantar como o canário pra levar vida folgada!
Vou fazer como ele faz, nunca mais serei tão trista.
Chega de comer capim. Vou comer somente alpiste!"

Dessa dia em diante só alpiste ele comia.
E sonhava com sucesso, de esperança ele vivia...

Sem comer como devia, foi ficando bem magrinho:
só comia alpiste e sonho, pra imitar o canarinho.

Quando achou que estava pronto, preparou-se pra cantar,
mas por mais que ele tentasse, conseguia só zumar!

Ah, ah, ah! Foi azar desse burrico esforçar-se por cantar.
Mas sona bem pior, se imitasse o passarinho e tentasse até voar!

E LÁ VEM PALPITE!

*No final desta história, eu queria perguntar:
por que é que um pobre burro também não pode cantar?*

*Por que é que qualquer um, se tentar com insistência,
não aprende a cantar e alegrar a audiência?*

*Qualquer um que trizinet muito colherá sua vitória.
Por isso eu quero propor outro fim pra esta história:*

13

ANEXO C – SEGUNDO TEXTO TRABALHADO NAS AULAS

O CASTIGO DA PREGUIÇA (Pedro Bandeira)

De um sítio bem distante, veio vindo um camponês
com seu burro pela rédea, fazer as compras do mês.

Vendo que estava barato, comprou carga de bom sal,
que bem firme amarrou sobre a cela do animal.

Preguiçoso como era, ficou o burro emburrado
e pensou em dar um jeito de andar descarregado,

Depois de chegar ao rio, atrás da curva do monte,
enfiou-se dentro d'água em vez de passar na ponte.

Mergulhado dentro d'água, todo o sal se dissolveu,
e o dinheiro do tal homem desse modo ele perdeu.

"O jeito é comprar de novo...", decidiu, desconsolado.
E lá foi o burrico, bem feliz aliviado!

"Mas que grande ideia eu tive!", pensou logo o burrinho.
"Agora eu sei como faço para andar bem folgadoinho!"

Na cidade, o camponês comprou de novo mais sal
e pôs em cima do burro, sem querer lhe fazer mal.

Já sabendo o que fazer, o burrico, bem depressa,
foi pros lados do riozinho, pra pregar a sua peça.

E meteu-se dentro d'água, novamente, sem aviso,
e deixou o pobre homem outra vez no prejuízo.

Coitado do camponês, viu-se de novo arruinado:
"Vou de volta pra cidade, fazer compras no mercado..."

O burrico ia feliz, muito alegre lá consigo,
e nem se preocupou com as compras do amigo.

Não notou que a nova carga tinha um peso ideal.
Eram fardos muito grandes, só que mais leves que o sal.

O burrico, satisfeito, foi num passo bem macio,
só esperando o momento de enfiar-se lá no rio.

O burrico, outra vez, divertindo-se à larga,
Mergulhou no riachinho pra livrar-se da tal carga.

Mas o burro não sabia, no instante em que mergulhava,
que uma carga de esponjas era o que ele carregava...

Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada,
mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!

A arrastar-se pela estrada, lá se foi o animal,
carregando um enorme peso, bem maior do que era o sal.

Ao ver que fora logrado, pôs-se o burro a refletir,
que o que dá certo uma vez pode não se repetir!

E lá vem palpite!

Todos vivem a dizer que é bom levar vantagem,
que este mundo é dos espertos, mas isso é tudo bobagem.
Nesta vida, meu amigo, ouça bem este alerta,
saiba bem mais do que os outros, mas só faça a coisa certa!

