

# ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Letícia Marcondes REZENDE<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto defende a importância da atividade epilingüística no ensino de línguas. Essa atividade ganha todo o seu alcance quando se coloca a existência de variações radicais de experiência e de expressão. Mostra ainda a importância da abordagem interdisciplinar na elaboração de um projeto de vida para o aprendiz, em oposição à abordagem instrumental, que conta com a motivação para o aprendizado já construída. Defende a existência de um contínuo entre o processo de apropriação (ser origem de sua própria produção de texto) e a criatividade, e vê a segunda como decorrente da primeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epilingüístico. Criatividade. Diálogo. Paráfrase. Ambigüidade. Interdisciplinaridade.

## Introdução

Este texto explicita, de um ponto de vista teórico-prático, o conceito de epilingüístico. A proposta teórica e o exercício prático realizado no texto estão relacionados sobretudo com a metodologia do ensino de língua portuguesa. O texto está dividido em cinco partes: Atividade epilingüística e ensino; Atividade epilingüística: o visível e o invisível; Concepções instrumental e interdisciplinar no ensino de línguas; Criatividade e apropriação; Atividade epilingüística e a aula de língua portuguesa. O texto contém também uma conclusão e referências.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, SP, Brasil.  
lm.rezende@terra.com.br

## Atividade epilingüística e ensino

Ninguém pode negar, e isto também se encontra nas diretrizes curriculares, que o objetivo do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, entendendo por produção tanto a fala quanto a escuta, tanto a redação quanto a leitura. O ensino da gramática deve ficar subordinado a este objetivo maior e ele será tanto mais fecundo quanto mais servir a este grande objetivo. É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico, que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada.

Com a intenção de solucionar o problema já conhecido da produção de textos artificiais e padronizados no ambiente escolar ou até mesmo a falta de motivação, sobretudo para a escrita e a leitura na escola, a solução tem sido trazer para a sala de aula a realidade do aluno, seus gostos, suas preferências. Nada contra isso, mas algumas perguntas ficam: o que é realidade? São apenas as realidades física e cultural presentes no ambiente social do aluno? E a realidade do professor, seus gostos de leituras, suas preferências estéticas e literárias não contam? Ele, professor, se anula como identidade, na sala de aula? Como poderá haver construção de identidades sem que o educador possa assumir a sua? E não haveria uma outra realidade, nem a do aluno nem a do professor, mas a em construção na sala de aula, que resultaria do diálogo entre experiências diversificadas dos alunos entre si, e entre professor e alunos? Essa variedade de experiências de vida e de expressão não traria em seu bojo uma ambigüidade constitutiva e não exigiria trabalho de todos?

Para além do autoritarismo, do populismo e do consenso, sobra ainda o diálogo, muitas vezes conflituoso, de identidades em construção. Sabemos que muitas habilidades podem ser bem desenvolvidas fora do ambiente escolar e sem nenhum professor ou aparato teórico-explicativo, mas de um modo natural, inclusive o aprendizado de línguas estrangeiras e a língua materna, sobretudo em sua modalidade oral. O que poderia a escola fazer para realizar uma produção de texto autêntica, diante de um rival tão forte, que é o ambiente natural? Qual é o seu papel específico, uma vez que aprendizados de línguas (sobretudo na modalidade oral) são realizados com sucesso sem escolas?

Penso que é para responder a essas questões que trazer a atividade epilingüística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e auto-conhecimen-

to) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz. A atividade epilingüística, por meio de mecanismos de parafrase e desambigüização, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico. Este texto ampliará essa discussão, e fará uma amostra do trabalho de parafrase e desambigüização com textos em sala de aula.

### **Atividade epilingüística: o visível e o invisível**

Sylvain Auroux (1989) atribui a origem do termo epilingüístico ao lingüista francês Antoine Culioli (1999), que, por sua vez, o define como uma atividade metalingüística não consciente. Podemos dizer que a atividade epilingüística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referenciação e equilibração. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores.

Esse trabalho de linguagem é sustentado por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambigüização. Esses dois últimos termos precisam ser entendidos de um modo um pouco diferente do que normalmente os entendemos.

Classicamente, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro modo. Na concepção aqui defendida, quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o menor interesse) falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. Não podemos nos esquecer de que a reflexão que sustenta este texto não traz o sujeito psicossociológico acoplado a um núcleo neutro e invariável, mas as variações experiencial e lingüística são colocadas de modo radical: só há variação. Desse modo, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado estável, mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica.

A ambigüidade também é vista de um modo um pouco diferente do modo clássico de estudá-la. Normalmente, quando falamos em ambigüidade, estamos descrevendo línguas de um modo não articulado com a linguagem, e classificamos, nos diferentes níveis de língua, esse fenômeno lingüístico. Em consequência, temos vários tipos de ambigüidade (sintática, lexical, pragmática, etc). Do nosso ponto de vista, trata-se de uma ambigüidade constitutiva, quer dizer, todos os enunciados de uma língua são ambíguos; daí a linguagem ser um trabalho de equilibração. A

atividade epilingüística ganha toda a sua importância exatamente quando colocamos essas variações radicais de experiência e de expressão ou, ainda, quando defendemos uma indeterminação fundamental da linguagem. Só aí, também, o sujeito psicossociológico ganha o seu espaço.

Desse modo, todos os pontos estáveis de significados e valores são âncoras para que a atividade de parafrase e desambigüização aconteça. Um mesmo sujeito pode fazer uma leitura de uma expressão lingüística de um certo modo e daí a instantes fazê-la de modo diferente. Nos dois momentos, a atividade epilingüística, que é uma desambigüização (geralmente não consciente e automatizada), sustentou tal trabalho.

Quando defendemos a existência dessa atividade, temos de tirar disso várias conseqüências: o sujeito é estrangeiro para si próprio, há nele uma cisão original e é essa espessura dialógica que o caracteriza como ser humano; as diferenças entre as línguas (interlínguas) e as variáveis intralínguas (psicológicas e sociológicas) são apenas um agravamento dessa situação original e fundamental.

Essa cisão é o céu e o inferno. É o céu porque senão o sujeito seria monolítico, uma pedra, um bloco. É o inferno porque ele precisa constantemente se equilibrar, se encontrar, se construir face a si mesmo como outro, e face ao outro, o outro mesmo; não é o processo de comunicação que sustenta essa visão de linguagem, mas os mecanismos biológicos de equilibração presentes em todos os seres vivos, e a linguagem é, no homem, tal mecanismo; não devemos valorizar pontos estáveis de valores ou significados ou contornos.

Vários conceitos, em conseqüência, caem por terra. Como defender conceitos tais como: intralíngua, interlínguas, interface lingüística, lingüística contrastiva, efeitos de sentidos? Esses conceitos caem por terra não porque não sejam importantes, mas porque são centrais e não são mais vistos como fenômenos de fronteira ou periféricos, mas pertencentes a domínios que – em oposição aos domínios mais puros ou teóricos que excluem o sujeito e suas particularidades – os incluem, tais como, a estilística ou a lingüística aplicada.

Polarizações como: conotação e denotação; sentidos literal e figurado; sentidos objetivo e subjetivo também deverão ser repensados, pois a reflexão aqui defendida nos leva a focar o movimento entre os pontos e conduz para o seu âmago o diálogo entre o estável e o instável. Tais polarizações devem ser repensadas porque o foco passa a ser o movimento entre os pólos. Todos esses conceitos e polarizações nascem na periferia de um núcleo estável, que é o sistema de língua visto como invariável. Na posição aqui defendida, o núcleo não é nem estável e

invariável e nem instável e variável. Essas polarizações passam a ser falsas questões. Os pólos estável e instável só servem de âncora para se procurar invariantes dinâmicas. Vários domínios que se acham claramente delimitados não podem mais sê-lo: língua materna e língua estrangeira, leitura e escrita, língua oral e língua escrita. Apesar das distinções óbvias desses domínios, eles passam a ser vistos naquilo que eles possuem em comum. Essa indistinção inclusive será a responsável pelas distinções freqüentemente apontadas. Todas as classificações e tipologias devem ser questionadas, pois a atividade epilingüística nos joga nos vasos comunicantes que existem entre os sistemas ou contornos, ou entre pontos razoavelmente estáveis.

Penso que não podemos usar de modo incoseqüente o conceito de epilingüístico e sair incólume. Ao defender a existência da atividade epilingüística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem 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 desambigüização ou a atividade epilingüística.

## **Concepções instrumental e interdisciplinar no ensino de línguas**

As metodologias de ensino dos diversos conteúdos, por mais variadas que possam se apresentar, se sustentam quase sempre em uma abordagem instrumental. Ensinamos um conteúdo (matemática, língua materna, línguas estrangeiras etc.) para alguma finalidade.

Por exemplo, a ênfase que se dá ao ensino do inglês ou do espanhol, aqui no Brasil, se apóia em visões instrumentais: devemos aprender ou ensinar inglês e espanhol porque são línguas que oferecem maiores chances de inserção profissional. É muito difícil escapar da abordagem instrumental até porque as escolas liberam diplomas e certificados que permitem às pessoas a inserção profissional em uma sociedade organizada de um certo modo. Um diploma em língua inglesa oferecerá mais chances de trabalho do que um diploma em uma língua indígena e assim por diante.

Todo o nosso trabalho docente em instituições educacionais pauta por uma visão instrumental: temos sempre no horizonte aquilo que será melhor para o aluno, levando em consideração as suas necessidades futuras em termos profissio-

nais. Preparamos aulas de conversação em línguas estrangeiras, se o interesse do aluno for viajar para o país onde se fala a língua ensinada; daremos ênfase à leitura, se o aluno for prestar um exame de proficiência, em língua estrangeira, em um curso de pós-graduação; escolheremos textos de medicina, se o aluno tiver necessidade de ler textos em língua estrangeira nesta área e assim por diante.

A abordagem instrumental, que deriva de uma certa concepção de sociedade e de educação, condiciona certas metodologias e certas técnicas de ensino; conta, de modo implícito, com a motivação e o interesse do aluno já construídos ou, ainda, com um projeto de vida já elaborado pelo aluno no qual tal ensino/aprendizado será significativo. Ela está, também, condicionada aos espaços e tempos institucionais de montagem de cursos (a sua duração e a sua localização). No caso de ensino de línguas, quanto mais rápido for a conquista da proficiência, melhores terão sido o ensino e o aprendizado.

No ensino de línguas estrangeiras, a abordagem instrumental é mais facilmente visualizada, mas ela está presente também no ensino de língua materna, por exemplo, quando damos ênfase à função social da leitura e da escrita e procuramos fazer de nossos alunos produtores de textos (redação e leitura) eficientes, que escreverão textos precisos, sem ambigüidades etc., assim como deve ser a escrita de um certificado, de uma declaração ou de um requerimento, ou assim como se deve ler uma bula de remédio ou uma instrução técnica de um aparelho elétrico. A função social da leitura e da escrita, tão conclamada em documentos oficiais, deveria ser uma consequência da função lúdica, uma estabilização e não uma exigência em si mesma. O aluno que não tem o projeto de vida elaborado no qual um tal ensino e aprendizado serão significativos está fadado ao fracasso na abordagem instrumental.

Finalmente, a grande questão pedagógica é a seguinte: quem não possuir as regras razoavelmente estáveis de leitura e escrita, que nada mais é do que a alteridade, ou do que é a língua para o outro, fatalmente não saberá ser criativo, ser original, se colocar na origem do discurso e criar sutilezas de significados; do mesmo modo, quem não souber que dentro de si próprio já existe uma ambigüidade constitutiva e uma indeterminação original e que significados se deslocam constantemente sob ângulos apreciativos diversos para si próprio, enquanto outro e para o outro-outro, não se entenderá também, não se autoconhecerá e, desse modo, não terá como alcançar o outro, o outro igual a si próprio, real e mergulhado nessa cisão original colocada acima, e o outro instituído, canônico, irreal, amorfo e apócrifo, que é, ao mesmo tempo, todos e ninguém, e que não nos oferece nem o céu e nem o inferno: a língua instituída.

Esse outro da língua instituída apaga as marcas das fontes enunciativas gerando textos omissos, neutros, padronizados, sem contradição, com coerência e coesão exemplares. O texto escolar é tão apócrifo como a modalidade (ou alteridade) de língua que o sustenta.

## **Criatividade e apropriação**

Carlos Franchi (1991) desmistifica o termo criatividade. Criatividade, defende ele, não é apenas o comportamento divergente, mas está presente também no comportamento convergente. Na maioria das vezes, quando falamos em criatividade, pensamos em produções de natureza artística ou próximas, que apresentam originalidade na percepção do mundo e na sua expressão. Esses deslocamentos, tanto na percepção quanto na expressão rotineira, padronizada, geram, sobretudo quando o autor tem grande conhecimento de si próprio e do outro, efeitos estéticos, humorísticos, etc.

Parece-me que o que defende Carlos Franchi neste texto é que criatividade como arte é o ápice, o ponto flagrante, do processo básico de apropriação; é o ápice de um grande conhecimento de si próprio e do outro. Desse modo, a apropriação seria a assunção por um sujeito do cenário de origem de sua produção, no nosso caso específico, produção verbal, oral e escrita. Apropriação é o que os estudiosos em produção de texto chamam de autoria. Desse modo, quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência.

Há apenas uma questão de grau entre a apropriação e a criatividade, dita artística. As polarizações entre o estável, aquilo que já está construído, e o instável, aquilo que está em construção, impedem a visibilidade do processo que sustenta um e outro, ora desestabilizando, ora estabilizando. E se há um espaço no qual essa distinção é irrelevante é o pedagógico. É por meio da indistinção que conseguimos trabalhar a variação radical de experiências e de expressões, quer dizer, as distinções. Ou, em outras palavras, será preciso apostar na indeterminação da linguagem para melhor entender o que é a determinação.

Defendo que a descontinuidade que sempre colocamos entre a apropriação (ser a origem do seu discurso) e a criatividade artística está na dificuldade que temos em separar forma e conteúdo. Nesse ponto do texto, há a necessidade de alguns esclarecimentos.

Tomemos um pequeno texto escrito, um poema, por exemplo. Ele possui uma forma (a sua forma visível, quer dizer, os seus arranjos léxico-gramaticais) e possui um conteúdo que é a sua interpretação feita por sujeitos. O par forma e conteúdo sempre é entendido desse modo, porque fazemos sempre interpretação de textos sem nos preocupar com a forma do processo interpretativo. Quando nos preocupamos com a forma do processo interpretativo, descobrimos que há um outro par de forma e conteúdo. Enquanto o conceito mais conhecido de forma é o arranjo léxico-gramatical de uma língua específica, o conceito mais profundo de forma é a própria linguagem ou processos abstratos que permitem a organização da experiência ou do empírico de um certo modo. A experiência singular que se quer expressar seria o conteúdo também em um sentido mais profundo.

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilingüística.

Este momento é rico, do ponto de vista pedagógico, se for bem administrado pelo professor, que poderá prolongá-lo ao máximo, com a manutenção do próprio silêncio, sobretudo, quando ele percebe, por manifestações corporais (atenção, olhar, interesse, etc), que o trabalho de linguagem invisível está sendo feito (procura de expressão correspondente para a experiência em foco ou de experiência correspondente para a expressão em foco), ou preenchê-lo com perguntas, com ofertas de significados próximos, com insinuações, com brincadeiras.

É interessante notar como sempre as nossas reflexões sobre línguas ou sobre ensino de línguas classificam, tipologizam, polarizam. Isso acontece por falta de um conceito de linguagem que permita flagrar o diálogo entre os pontos polarizados e instaurar uma continuidade aos fenômenos observados. Quanto a essa questão precisa que estamos comentando, também podemos ver essa polarização: ou um

texto possui originalidade, autoria, apropriação ou os textos são mecânicos, padronizados, rotineiros, repetem discursos da mídia, etc. Em termos pedagógicos, não conseguimos avançar com essas divisões.

O que nos resta é rotular (e avaliar) a produção de texto (redação ou leitura). Assim, ela será original, terá autoria, portanto, terá nota 8, 9 ou 10,0; se tiver alguns problemas ortográficos, ou morfossintáticos (concordância nominal, verbal, regência, etc) terá notas 7 ou 6; se o texto for mecânico, padronizado e não tiver erros ortográficos e morfossintáticos, notas 5, 6; se tiver muitos erros morfossintáticos e ortográficos e truncamento na expressão, então notas 4, 3, 2, independentemente de o texto se configurar em um texto criativo ou mecânico etc. A avaliação que fazemos de zero a dez, embora graduada, é polarizada (em certo e errado). A avaliação é sempre uma medida entre a distância ou a proximidade entre experiências (conseqüentemente formas de expressão) dos sujeitos envolvidos (professor e aluno, por exemplo). Avaliar é medir a experiência construída e não o esforço em construí-la e em lhe oferecer expressão. Se conseguimos aceitar esses processos de avaliação pontual, feitos institucionalmente, para a promoção ou não do aluno, levando em consideração toda organização da sociedade, com seus processos seletivos em geral, não podemos concordar com que isso predomine no processo pedagógico, sobretudo de primeira à oitava séries, que são séries que pertencem a ciclos que deveriam ser formativos e não condicionados por fortes pressões institucionais visando à inserção profissional do aluno.

É evidente que neste ponto estão presentes também opções políticas diante do mundo organizado de um tal modo, e como questões políticas são insolúveis. Cada um deverá decidir a sua dose de coragem para apostar em um caminho ou em outro. Por exemplo, ofereço uma formação instrumental com objetivos claros de inserção profissional e prejudico o processo formativo, ou ofereço um ensino mais interdisciplinar e prejudico a inserção profissional do aluno?

Todo aprendizado (se for aprendizado), mesmo de natureza instrumental, se sustenta em processos de apropriação criativos, mas, na maioria das vezes, inconscientes. Isso não traz grandes problemas para um aluno que tem o seu projeto de vida definido, ou por si próprio, ou com ajuda do meio ambiente, a família, por exemplo. O aluno, ao contrário, que não tem um projeto de vida definido, no qual um tal aprendizado, por exemplo, ensino de línguas, tenha um significado para si, terá grandes dificuldades em se desenvolver em uma abordagem instrumental, por falta mesmo de ver significado em tal aprendizado. Não terá construído a sua motivação, condição indispensável para o ensino poder ser instrumental.

Nesse caso, a formação interdisciplinar, de natureza mais formativa do que instrumental, pode favorecer o conhecimento de si próprio e o conhecimento do outro, por meio de constantes processos de centralização e de descentralização oferecidos em sala de aula. Esses exercícios permitem, também, constantemente que os alunos se coloquem no cenário original de produção de textos e se percebam como criadores. O amadurecimento desse processo permitirá a elaboração de um projeto de vida e, nesse momento, poderá organizar o seu aprendizado de modo instrumental.

Nesse caminho, o aprendizado instrumental terá sido uma opção sua e não a opção externa imposta pela sociedade e poderá também coincidir com a opção que a sociedade organizada tem para lhe oferecer, mas agora não mais imposta.

### **Atividade epilingüística e a aula de língua portuguesa**

Farei, nesta parte, do texto uma pequena amostra de como trabalhar em sala de aula com a atividade epilingüística. O exercício será feito tomando como ponto de partida a poesia *Retrato* de Cecília Meireles (1986, p.13), colocada abaixo:

Eu não tinha este rosto de hoje  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
– Em que espelho ficou perdida  
a minha face?

O texto foi escolhido por algumas razões: é um texto curto e sobretudo já investi algumas horas de trabalho com ele, em sala de aula. Não vou fazer análise literária de nenhuma natureza, até porque não tenho especialização para isso, apesar

de gostar de poesias, e peço desculpas às pessoas que têm formação específica, pelo uso e o abuso que vou fazer do texto. Podemos dizer que há um aparato enunciativo ou um cenário no qual o texto se ancora, e é deste cenário que temos que fazer o aluno tomar consciência por meio de constantes exercícios. Esse processo de conscientização desse espaço anterior à produção que deixa marcas no texto, estruturando-o, e que poderíamos dizer até que se trata de sua gramática, é muito importante para que o aluno aprenda a ser a origem do seu próprio discurso, apropriando-se dos textos a serem lidos ou escritos.

Desse modo, temos S0, que é o sujeito da enunciação e é também aquele que narra, que relata. S0 coincide com o sujeito do enunciado, que é S1 ou o pronome *eu*. O pronome *eu* sustenta tanto o *eu* do rosto que tenho *hoje* (S1 e T1) quanto o *eu* do rosto que *tinha* (S2 e T2). Portanto,  $S0=S1=S2$  e  $T0 = T1 \# T2$ . Tomando por base este cenário, podemos fazer um exercício com os alunos solicitando que eles alterem o cenário e produzam um outro texto complementar, diferente, mas muito próximo. Desse modo, eu peço que eles alterem T2 e o coloquem no futuro enquanto T1 não se altera e T0, por razões óbvias, não se alterará e continuará sempre no presente da enunciação. As coordenadas de *sujeitos*: da enunciação (S0), do enunciado (S1) e a da interlocução (S2) podem ser mantidas, com a observação de que o S1 colocado, embora seja o mesmo (*eu*) se movimenta em T1 e T2, quer dizer, se cinde no tempo (*hoje* e *ontem*, oferecendo espessura dialógica ao texto).

É claro que eu posso, com palavras mais simples e exemplificando, solicitar apenas que os alunos passem o texto para o futuro, mas a consciência do professor desses parâmetros ou cenários que sustentam a produção do texto permitirá que ele conduza o exercício parafrástico de um modo mais rigoroso.

A mudança desse cenário ou dessas coordenadas enunciativas (sujeitos, espaço e tempo) arrasta um conjunto de mudanças nos textos. Em outras palavras, a gramática enunciativa reorganiza a parte nocional do texto, quer dizer, o seu léxico. O professor pode, então, começar, construindo o primeiro verso *Eu não terei este rosto de hoje*. Ao iniciar o segundo verso, os alunos precisarão ter o cenário em mente e procurar, em suas experiências, propriedades que definam agora não mais um rosto envelhecido, mas um rosto jovem.

Nesse momento, precisamos também esclarecer os alunos que se trata de rostos de jovens e de velhos prototípicos, porque sempre poderá haver velhos com rostos jovens e jovens com rostos envelhecidos. Na solicitação de propriedades para o rosto jovem, podemos ter, no segundo verso da primeira estrofe, para *calmo*

algumas opções, tais como: *vivo, agitado*; para *triste, alegre*; para *magro, viçoso, vivo, rubro*, etc. Aqui, há uma questão interessante, pois a oposição *magro/gordo*, que é um antônimo dado na descrição estática de língua, não funciona dentro do texto. O mesmo fenômeno acontece quando procuramos uma expressão para *estes olhos tão vazios*, pois não será possível dizer, *estes olhos tão cheios*, mas será melhor *esses olhos tão brilhantes, plenos*, etc. Também no último verso, ainda da primeira estrofe, *amargo* pode ter dois significados: ou se refere ao gosto amargo e, nessa leitura, podemos substituir por *doce*, ou propor que o que acontece no texto é a passagem, por meio de uma figura de linguagem (sinédoque, pois são os lábios que pronunciam as palavras e são as palavras que são amargas), e, nesse caso, a expressão substitutiva deveria ser talvez *lábios esperançosos ou ter a esperança nos lábios?*

Coloco abaixo, já pronto, o exercício de mudança de cenário com as outras duas estrofes da poesia, para não me alongar muito.

Eu não terei este rosto de hoje,  
assim vivo, assim alegre, assim rubro,  
nem estes olhos tão plenos  
nem a esperança nos lábios  
Eu não terei estas mãos fortes  
tão ágeis e quentes e vivas;  
eu não terei este coração  
que se exhibe  
Eu não darei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil;  
– Em que espelho ficará perdida  
a minha face?

A mudança de foco narrativo dos textos é um exercício clássico em ensino de línguas. Mas penso que não temos muita consciência de sua importância e não fazemos, de modo rigoroso, tal exercício. Desse modo, tento deixar explícita essa importância com alguns posicionamentos que finalizam este texto.

Algumas conseqüências da realização desse exercício: a mudança de cenário é importante para que o aluno aprenda a se apropriar do texto. Ele aprenderá que há um cenário anterior ao texto, que ele pode também se inserir nele durante o processo de produção de textos, leitura e escrita ou fala e escuta; os alunos apren-

derão a avaliar, julgar, apreciar, ver o que é igual e o que é diferente, distanciar, aproximar ou remontar significados. Essa procura de significados nas pregas da própria experiência de vida e de leitura – e que é a atividade de linguagem ou epilingüística – será mais importante do que se chegar com os alunos, em sala de aula, às expressões procuradas pela mudança de cenário. Esse trabalho pode ser feito em silêncio e ser invisível ou pode emergir com a ajuda do professor e, neste caso, passará de atividade epilingüística à atividade metalingüística, e poderá ser considerada uma gramática natural de explicação de línguas; o trabalho em sala de aula com a gramática e o léxico de modo articulado e em harmonia com a produção de textos; a consciência de que o diálogo não é conversar qualquer coisa com os alunos, mas criar um foco preciso dentro do qual ele será feito; a percepção de que o processo de apropriação é o embrião da criatividade e de que se trata apenas de uma questão de grau quando passamos da apropriação à atividade artística.

Ainda defendemos que esse exercício será mais frutuoso se for feito oralmente com a classe, e que será preciso fornecer o espaço de silêncio para a procura. O foco deverá ser rigorosamente delimitado e respeitado e a oferta de substituição para os termos não deverá ser qualquer uma (embora todas as ofertas devam ser consideradas e aproximadas do foco de discussão). A oferta deverá ser diferente e ao mesmo tempo muito próxima, até porque o que interessa em língua, como já dissemos acima, são sempre significados próximos e nunca distantes.

O professor precisa preparar o exercício antes e precisa estar disponível tanto para o exercício de linguagem que será efetuado pela classe, quanto para as oportunidades de troca de experiências que possam acontecer entre os alunos, e entre os alunos e o professor.

Penso que questões pedagógicas importantes tais como: criatividade, diálogo ou a articulação entre experiências singulares e contextuais, de um lado, e processos generalizáveis, de outro, pertencentes ao ser humano em geral, estão envolvidos nesse singelo exercício. A consciência de quais processos educacionais estão envolvidos no exercício que se faz em sala de aula é muito importante em metodologia de ensino, e poderíamos até pensar se a expressão *consciência metodológica* não é completamente redundante.

## **Conclusão**

Este texto apresentou uma reflexão teórico-prática, explicitando o conceito de epilingüístico e aproximando-o de questões educacionais e de ensino. Com ele,

esperamos contribuir com a tarefa imensa, que é pensar o ensino de língua portuguesa nas escolas.

REZENDE, Letícia Marcondes. Epilinguistic activity and Portuguese language teaching. **Revista do Gel**, São Paulo, v.5, n.1, p. 95-108, 2008.

**ABSTRACT:** *This text defends the importance of the epilinguistic activity in language teaching. This activity gains all its value when the existence of experience and expression radical variations is employed. It also shows the importance of the interdisciplinary approach in the elaboration of a life project for the learner, in opposition to the instrumental approach, which counts on the motivation for the learning already built. It defends the existence of a continuum between the appropriation process (being the origin of his/her own text production) and creativity, and sees the second as resulting from the first.*

**KEYWORDS:** *Epilinguistic. Creativity. Dialogue. Paraphrase. Ambiguity. Interdisciplinarity.*

## Referências

AUROUX, Sylvain. (Org.). **Histoires des idées linguistiques**. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989. v.1

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999. v. 2.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP-Secretaria de Estado da Educação, 1991.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas**. 2.ed. Seleção Maria Fernanda. São Paulo: Ed. Global, 1986.