

## DA CRIATIVIDADE DO FALAR DO JOVEM ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIADORAS

**Márcia Romero**

Universidade Federal de São Paulo  
marcia.romero@unifesp.br

**Cláudia Vóvio**

Universidade Federal de São Paulo  
cl.vovio@unifesp.br

### Resumo

Este artigo, ao conferir um novo estatuto aos falares dos jovens, visa a mostrar que, como formas linguísticas que são, estes falares constituem, no ensino médio, uma excelente matéria-prima para o estudo de língua portuguesa direcionado, não só aos usos da língua, mas ao funcionamento de sua própria estrutura. Tais formas – caracterizadas, muitas vezes, como “desvios”, “linguagens marginais” ou “impróprias” – são, em nosso trabalho, reposicionadas como fruto de uma experimentação criativa dos estudantes autorizada pela língua em si, e, portanto, apreendidas como objetos produtivos de análise e reflexão, o que implica, do ponto de vista dos usos, a compreensão das identidades e subjetividades que lhes atravessam, e, do ponto de vista da estrutura, o abandono de uma concepção estanque de língua e do sentido das expressões. Essas questões apresentam-se em três seções: a primeira, em que se discutem as dinâmicas interativas e o processo de construção identitária vivificadas, na escola, pelos jovens; a segunda, em que se abordam os desafios pedagógicos e linguísticos de uma educação léxico-gramatical criadora e integrada ao uso, filiando-nos, para isso, à *Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli*, perspectiva que permite observar, na sistematicidade e nas regras inerentes às construções enunciativas, a criatividade que faz destas mesmas sistematicidades e regras algo dotado de uma dinamicidade produtiva em termos de língua; a terceira, em que se retoma à necessária troca de lentes com as quais observamos os jovens, a escola e, especificamente, as aprendizagens e objetos de ensino de que se ocupam as aulas de português.



**Palavras-chave:** Falares juvenis; Construção identitária; Ensino de língua portuguesa; Dinâmica da língua; Sentido das expressões.

### **Abstract**

This article proposes a new status for youngsters' speech in high schools. It sets out to demonstrate that their speech is not only a legitimate form of language, but constitutes excellent raw material for the study of Portuguese usage and the workings of its structure. The authors re-position these linguistic forms, often considered as "deviant", "delinquent" or "improper" language, considering them to be in fact, the result of creative experimentation by the students, authorized by the very nature of language itself. Therefore, they are apprehended as productive objects worthy of analysis and reflection. That implies, from the point of view of their use, in the comprehension of the identities and subjectivities that pervade them; and in regard to their structure, abandoning immutable conceptions of language and of the meaning of expressions. These issues are presented in three sections: the first addresses interactive dynamics and the process of identity construction enlivened at school by the youngsters themselves; the second discusses the pedagogical and linguistic challenges of a creative lexical-grammatical education integrated to usage and based on the Enunciation Operations Theory proposed by Antoine Culioli – a perspective which allows for observation of the creativity that imbues the systematics and rules inherent to enunciation construction with a productive dynamicity, in terms of language; and the third re-addresses the necessary change of lenses through which we view youngsters, the school and, specifically, the learning process and teaching objects with which Portuguese classes concern themselves.

**Keywords:** Youngsters' speech; Identity construction; Teaching Portuguese language; Dynamic language; The meaning of expressions.

### **Introdução**

A expansão da escolaridade e a instituição do direito à educação são recentes no Brasil. Somente nas últimas duas décadas, a educação básica e o processo de escolarização têm se tornado menos desiguais, especialmente quando focalizamos o acesso à escola por diversos grupos sociais que antes se encontravam destituídos de

seus direitos educativos e do compartilhamento de práticas socialmente valorizadas. Um número significativamente maior de jovens<sup>1</sup> encontra-se atualmente no sistema de ensino e experimenta a condição juvenil<sup>2</sup> na escola, inserção que, segundo Spósito (2005), os leva a incorporar expectativas e depositar confiança nessa instituição em relação aos seus projetos de futuro, não sem os conflitos gerados pela crise de mobilidade social. A chegada desses jovens, que também vivenciam esse ciclo de vida em outros âmbitos, interagindo com variados grupos de pertencimento para além dos formados nesse ambiente, tem posto em xeque a capacidade da escola de oferecer modelos culturais e de gerar aprendizagens e referências significativas para a experiência de sua condição juvenil, questões que se ligam à qualidade da educação que se oferece.

Decorrem desse cenário algumas questões ainda não equacionadas pelas reformas de ensino e novas parametrizações de educação escolar<sup>3</sup>: hoje temos mais jovens na escola, mas quais seriam os objetivos desta educação e como realizá-la considerando as especificidades e necessidades desse grupo? Ou ainda, considerando que as identidades, estilos, hábitos, modos de vida são conformados em múltiplas instâncias socializadoras, qual o papel da educação escolar e das aprendizagens que se promovem nesse espaço? De modo geral, pesquisadores (Dayrell, 2007; Corti e Souza, 2005; Spósito, 2005) têm denunciado o fato de a escola pública ter incorporado novos segmentos da população brasileira, atendendo a perfis heterogêneos, com repertórios culturais variados, sem, no entanto, mudar sua lógica homogeneizante no trato dos estudantes, na seleção de conteúdos e de aprendizagens, reproduzindo desigualdades sociais e atuando hegemonicamente na valorização de certos modelos culturais e de identidades. Apontam ainda para a distância entre o mundo escolar e as culturas juvenis<sup>4</sup>. Todas essas problemáticas encontram-se perpassadas pela reflexão e debate sobre a necessária revisão do papel

---

<sup>1</sup> Especificamente o número de jovens no ensino médio teve um aumento relativo de 65,1%, no período de 1995 a 2001, segundo dados da PNAD, 2001 (IBGE, 2001).

<sup>2</sup> Nas palavras de Abramo (2005: 40-41), a noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade).

<sup>3</sup> Ver Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006).

<sup>4</sup> Compreendidas como propõe Dayrell (2007), são expressões simbólicas da condição de ser jovem que se manifestam na diversidade em que essa condição se constitui, materializando-se em suas visões de mundo, valores, projetos, lógicas de comportamento e hábitos que lhes são próprios, e, na perspectiva por nós assumida, na produção de seus discursos e formas de língua de que lançam mão.



do ensino de Língua Portuguesa, dos objetos de ensino privilegiados e das práticas pedagógicas num projeto educativo que, considerando os ciclos de vida em que os jovens se encontram, promova a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos e a capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e linguagem.

Este artigo pretende contribuir para este debate, focalizando especificamente a necessária consideração, nas práticas de ensino de língua materna, dos recursos e arranjos linguísticos que os jovens utilizam criativamente nas atividades de linguagem das quais participam, nas quais, simultaneamente, co-produzem identidades juvenis, constituem subjetividades e produzem processos de identificação e de negação, estabelecendo fronteiras entre o que se afirma ser e o que se nega ser (Maher, 1998). Nessas dinâmicas interativas, compartilham de sistemas de significação, que possibilitam atribuir sentidos às suas ações e às relações que estabelecem, nas quais produzem formas inusitadas de manifestação da linguagem (Hall, 2000). Em razão do papel da linguagem na constituição da subjetividade humana, essas formas contingenciais e situadas precisam ganhar um novo estatuto nas aulas de português para além de sua caracterização como “desvios”, “linguagens marginais” ou “impróprias” – caracterização, acrescente-se, incompatível com uma visão dinâmica de língua –, ou da ação de padronização e correção dos falares dos jovens.

Advogamos que tais formas da língua constituem-se em matéria-prima para as aulas de português, implicando a criação de inteligibilidade sobre os próprios atos de produção da linguagem e, na mesma medida, a compreensão dos atravessamentos identitários (Moita-Lopes, 2006) que se produzem nos discursos desses jovens, elementos constitutivos de sua condição juvenil. A atividade de estudo da língua em uso produzida pelos jovens, antes de natureza reflexiva e não classificatória ou corretiva, não estaria restrita à palavra escrita ou presa a definições estáticas e análise de enunciados considerados “exemplares”, nem se filiará simplesmente aos padrões socioculturais hegemônicos. Na educação léxico-gramatical, na escolarização em nível médio, essa ação pedagógica traz o desafio da descrição e da reflexão sobre o uso de um dado recurso ou fato linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior das práticas de linguagem em que ele se dá (Romero-Lopes, 2007).

A fim de tornar acessível o ponto de vista defendido no artigo, iniciamos situando nossa compreensão sobre as relações entre juventudes e a produção identitária na escola de nível médio, para, posteriormente, apresentarmos uma

proposta de educação léxico-gramatical direcionada a este nível.

### **Juventudes e Construção Identitária: O Papel da Escola**

Quando se assume uma perspectiva sócio-histórica e interacional, não há como falar em juventude, no singular, isto por considerarmos que este ciclo de vida é constituído por atributos bastante variáveis, no tempo e no espaço social, que constroem a noção de condição juvenil e que podem circunscrever as experiências características desta etapa diferentemente para cada sujeito. Segundo Abramo (2005), é preciso referir-se a esse segmento no plural – juventudes –, para lidar com as diferenças e as desigualdades que interferem nos modos como essa vivência se concretiza para cada um. Para professores do ensino médio que atuam com jovens, tem-se o desafio de compreender como tal ciclo de vida se constitui no presente, desconstruindo representações sobre a categoria aluno e mudando os referentes de outrora (dos jovens que fomos) para observá-los com mais indagações do que com certezas, considerando as transformações da sociedade e das agências socializadoras pelas quais eles têm passado. Afinal, quem são esses jovens? O que eles vêm buscar na escola e o que podem encontrar nas aulas de português? Qual o significado das aprendizagens que lhes são propostas?

Nesse sentido, Dayrell (2006: 140) sugere que uma forma de compreender os jovens é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais, que possuem “*historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos e emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamento e hábitos que lhes são próprios*”, resultantes dos processos de plurisocializações no mundo social. Todos esses elementos encontram-se materializados em seus modos de ser e estar no mundo e nos enunciados que produzem. E a escola é uma dessas agências nas quais os jovens (inter)agem no sentido de se apropriar desse espaço social, de um lado, lidando com a instituição e suas normas, e, de outro, vivenciando uma “complexa trama de relações sociais” que incluem alianças e conflitos, negociação e transgressão.

A forma como os jovens instauram contatos com seus pares (pertencentes aos mesmos grupos) ou com *Outros* na escola é marcado pelo ciclo de vida em que se encontram e pelos atributos socioculturais que constituem a experiência da condição juvenil, o que mostra não se tratar apenas de uma questão etária, mas de instaurar-se



como um eu<sup>5</sup>. À medida que fala de si mesmo e do mundo, assume-se como produtor de discursos, lançando mão de recursos e de arranjos disponibilizados pela língua, o que viabiliza a afirmação de sua subjetividade. Entendemos, desse modo, que os falares juvenis, por vezes desconsiderados no processo de escolarização, tidos como “vagos”, “inadequados”, “cifrados” e “informais”, constituem usos possíveis da língua, são por ela autorizados e permitem aos jovens constituírem-se como sujeitos.

Por terem grande parte de suas experiências construídas na escola, por meio das atividades de uso da língua e da linguagem, parece fundamental aproveitar a produtividade e criatividade dos falares dos jovens na aula de português, questão para a qual pesquisadores e professores vêm buscando respostas. Essa questão sobre a qual nos debruçamos nas seções seguintes desse artigo, implica a consideração dos usos produtivos e criativos que os jovens fazem da língua, ressignificando tanto esses atos linguísticos como os próprios sujeitos que os produzem, à medida que se tornam objetos possíveis de análise e reflexão coletivas. Trata-se de uma ação pedagógica que reconhece e valoriza modelos culturais e identidades apagados ou rejeitados no interior na educação escolar, aproximando a escola das culturas juvenis.

De natureza reflexiva, essa ação implica a observação da sistematicidade intrínseca aos mecanismos linguísticos, por serem tais mecanismos responsáveis por sustentar os variados usos da língua e a produtividade que lhe é característica. Sugerimos que as aulas de português constituam-se em situações nas quais sejam considerados e incorporados os falares dos jovens e, reciprocamente, o processo de construção identitária desses grupos, oferecendo-lhes experiências culturais mais significativas.

### **Considerações Acerca da Significação das Expressões Linguísticas**

Interessa-nos agora discutir uma questão à qual temos dedicado especial atenção em nossos últimos trabalhos, e que diz respeito, justamente, ao deslocamento – ou “*décalage*”, para empregar uma expressão da língua francesa que aqui caberia tão bem – entre o falar do jovem, com sua criatividade e produtividade inerentes, e o

---

<sup>5</sup> O conceito de identidade assumido por nós pressupõe uma concepção relacional e discursiva da produção de sentidos acerca do que se afirma ser, ou das respostas possíveis à questão “quem sou eu?”, portanto circunstancial e instável, à mercê das injunções da própria situação de produção do discurso. Na interação, o encontro e confronto de necessidades, de objetivos e de sentidos, levam a um contínuo intercâmbio de significações atribuídas aos eventos e às posições de sujeito negociadas e assumidas nesses contextos. Remetemos a Hall (2000), Kleiman (1998) e Moita Lopes (2002) para uma reflexão aprofundada das questões correlatas ao conceito de identidade, e, mais particularmente, à construção de identidades em sala de aula.

estudo, em sala de aula, direcionado à estrutura da língua e pautado, sobretudo, em atividades de natureza léxico-gramatical cujo espaço para a criação é altamente reduzido.

Antes de iniciarmos as discussões em torno da questão ora levantada, é importante esclarecer que, em relação ao tão conhecido debate envolvendo a necessidade de se trabalhar ou não “gramática” em sala de aula, acreditamos, sim, que se deve envolver os jovens em atividades léxico-gramaticais de natureza reflexiva sobre a língua. Concordamos com Travaglia (2003) que a concepção de “gramática” como o próprio mecanismo que permite o uso da língua pelos falantes, concepção na qual nos apoiamos e fundamental para formar usuários competentes da língua, não é, no entanto, algo que passa por uma explicação teórica, até pelo fato de ser apreendida como um “conhecimento implícito estabelecido na mente do falante de uma forma que os teóricos até hoje não conseguiram explicar nem completa nem devidamente” (Travaglia, 2003: 79-80).

Conhecemos bem, portanto, o desafio que nos espera como professor, pois resta saber, justamente, de que maneira proceder para que haja um melhor entendimento deste conhecimento que, implícito e específico à atividade de linguagem, nos é tão desconhecido. Mais ainda, resta saber de que maneira desenvolver atividades reflexivas de educação léxico-gramatical que façam diferença em sala de aula, por estimular o desenvolvimento da capacidade intelectual dos jovens, mas também por fazê-los vivenciar, pela observação e manipulação dos fatos linguísticos, que a produção e a compreensão dos sentidos passam pelas expressões e formas desta língua – que é nossa e que nos constitui – em suas diferentes relações, relações abertas, porém não quaisquer.

Ressaltemos ainda que as análises e práticas pautadas em reflexões envolvendo o uso linguístico e as significações oriundas de tal uso esbarram em questões para as quais, pelo que temos observado, não se tem solução plausível. É isto porque, ao serem evidenciadas as possibilidades significativas de uma determinada unidade linguística<sup>6</sup>, ou mesmo os casos de ambiguidade ou de oscilação de sentidos referentes à unidade – fato verificado à farta nos falares dos jovens –, confrontamo-nos ora com definições léxico-gramaticais que não respondem à variação

---

<sup>6</sup> Qualquer que seja a unidade observada na língua, podendo ser esta concebida como lexical, gramatical ou discursiva, como habitualmente as categorizam.



observada<sup>7</sup>, ora com metodologias de análise para as quais, diante da multiplicidade de sentidos levantada, não há sistematização possível por não se trabalhar de forma a compreender o próprio mecanismo que sustenta a variação.

Por essa e por outras razões é que vimos evidenciando a necessidade de se enfrentar e desnudar a própria concepção de sentido e significação que sustenta a prática pedagógica, com todas as implicações que esse enfrentamento traz: em que consiste esse “sentido” que comumente atribuímos às palavras, às expressões, aos termos da língua? Como este sentido se articula, no processo de construção da significação, com o meio textual no qual se insere? Pode-se falar que as palavras têm sentidos? Pode-se assumir uma tal colocação sem grandes questionamentos e consequências, visto constatarmos que, inúmeras vezes, não é possível delimitar esse sentido com precisão, que ele escorrega, dizendo ora uma coisa, ora outra, quando não algo completamente novo e inesperado?<sup>8</sup>

Essa necessidade deve-se, infelizmente, à impressão de que ainda se passa conhecimento pronto quando o que está em jogo são as atividades dirigidas ao funcionamento da estrutura da língua, impressão motivada pela concepção de significação que sustenta, em particular, as aulas gramaticais e o estudo do léxico, distantes do tão esperado trabalho envolvendo o uso linguístico. De imediato, as contradições aparecem, pois, de atividades textuais envolvendo concepções de discurso para as quais a interpretação se encontra em perpétua reconstrução, nunca dada de antemão e perpassada por inúmeras vozes, decorrem atividades léxico-gramaticais nas quais tudo é estático, em parte, por conta das próprias definições fornecidas por obras gramaticais nas quais estas se fundamentam: identificação de classes gramaticais previamente fixadas, definições morfossintáticas inquestionáveis, distinções nas quais léxico, morfologia, sintaxe e semântica pouco ou nada dialogam entre si. Os recursos linguísticos, tal como são manipulados por essas atividades, em nada sustentam a atividade discursiva e, muito menos, a produtividade

---

<sup>7</sup> Voltado para o estudo do Pretérito Perfeito no português do Brasil, Romero-Lopes (2007) mostra que a definição de “fato que se produziu em certo momento do passado” fornecida pelas gramáticas normativas, bem como outras definições propostas por diferentes referenciais teóricos, não permitem compreender vários dos sentidos relacionados a seu uso, caso particular de “Fui!”, altamente criativo e corrente no falar dos jovens brasileiros, produzido quando o falante ainda se encontra presente na cena enunciativa. Importa observar que esse emprego já se verifica na própria mídia jornalística impressa.

<sup>8</sup> Que fique claro que não estamos sugerindo a não existência de uma matéria semântica inerente às palavras, às expressões ou aos termos. Com os questionamentos ora enumerados, procuramos apenas refletir sobre a natureza própria dessa matéria semântica, pois, como bem diz Franchi; Negrão & Muller (2006: 49), não se pode “esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintáticos-semânticos de decodificação”.



que é característica da língua.

O tratamento conferido ao sentido das expressões linguísticas, ao se mostrar um verdadeiro entrave para o estudo do processo de significação e para a efetiva integração entre atividades léxico-gramaticais e práticas discursivas, não permite ao aluno, jovem ou não, se colocar no cerne desse processo criador, tido sempre como algo constituído independentemente dele. E aqui retomamos o desafio do qual partimos, agora apresentado de modo mais preciso: como inovar em relação a uma significação que, não mais concebida como dada ou como um sentido intrínseco à unidade linguística, integre a variação observada no uso, integre o “figurado”, o “idiomático”, o “informal”, o “cifrado”, o “marginal”, em suma, integre o que insiste em não se dobrar a uma visão estanque e irreconhecível de língua.

### **A Gramática Operatória no Processo de Construção da Significação**

Diz Carlos Franchi, em uma das várias bonitas passagens de seu texto “Criatividade e gramática”, dedicado “aos professores que ainda insistem em ser professores” e editado originalmente pela Secretaria de Estado de Educação, São Paulo, que “há uma 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 dos nossos atos comunicativos” (Franchi; Negrão & Muller, 2006 [1991]: 51).

Acreditamos que o aspecto inovador do quadro teórico no qual nos inserimos, a saber, a *Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli*, provém justamente do fato de ele permitir, pela concepção de significação assumida, observar, na sistematicidade e nas regras inerentes às construções enunciativas, uma criatividade que faz destas mesmas sistematicidade e regras algo dotado de uma dinamicidade produtiva em termos de língua.

Isso se deve, sem dúvida, ao estatuto conferido à significância das unidades linguísticas, que não são apreendidas em termos de “conteúdos intrínsecos”, que não mais se reduzem a um sentido de base, nem a um campo semântico particular, concepções estas estreitamente relacionadas a uma apreensão estática de língua, incompatível com um estudo da atividade de linguagem, ao qual se associa uma imagem ativa do sujeito.

Apresentadas em termos de um “potencial significante” (ou de uma “dinâmica



invariante”), as definições das unidades linguísticas marcam que os sentidos não nos são dados “prontos”, mas, sim, construídos por meio de articulações do material linguístico em jogo em cada enunciado, articulações em que se observa um espaço de representações a ser apropriado pelos jovens. Em outras palavras, esse “potencial significante” corresponde a um princípio organizador do qual decorrem os sentidos da unidade quando contextualizada, o que evidencia não apenas o fato de ser todo sentido circunstancial e fruto de diferentes articulações com o contexto, mas o caráter não aleatório dessa construção.

Esta é a razão pela qual nos posicionamos em prol de uma *gramática operatória* para o ensino/aprendizagem de línguas, de uma gramática que, pautada pelo estudo das condições linguísticas da significação, busca reconstituir as operações enunciativas que estão no fundamento da atividade de linguagem.

Tal gramática, fundamentada, portanto, na Teoria das Operações Enunciativas, fornece instrumentos para, no campo do ensino/aprendizagem de línguas, conduzir o aluno a buscar, por si só, as relações, não entre as unidades (ou sequências linguísticas) e as situações extralinguísticas – que nada explicam –, mas na espessura dos esquemas de representação por ele ativados ao fazer uso das formas da língua. Como bem observa Gauthier (1995), a designação pura e simples, com frequência observada no ensino/aprendizagem de línguas, conduz ao achatamento das capacidades de abstração e representação dos sujeitos.

A posição adotada em relação ao processo de significação nos insere em uma perspectiva “construtivista”, pelo fato de ser o sentido, para nós, inteiramente construído pelo material verbal que o apreende. Uma unidade linguística, por não apresentar sentidos fora do próprio enunciado no qual se vê apreendida, deixa assim de corresponder a objetos semanticamente constituídos para corresponder a objetos “construídos”, *i.e.* a objetos destituídos de autonomia semântica fora dos enunciados.

A estabilização semântica da unidade linguística, por ser sempre relativa às contextualizações observadas, faz de qualquer sentido que tendemos a lhe atribuir apenas um entre outros dela decorrentes. Para dar alguns exemplos, se o Pretérito Perfeito do Indicativo remete a um “fato passado já concluído”, este é apenas um entre outros de seus sentidos, observado unicamente em uma dada contextualização e com um dado verbo; da mesma forma, se o verbo “quebrar” remete, no português do Brasil, a “partir, despedaçar”, este é apenas um entre outros de seus sentidos, observados em uma construção como “O vaso quebrou!”. Consequentemente, não há porque

apreendê-los nem como valores principais, nem como valores aptos a definir, ora o verbo, ora o Pretérito Perfeito do Indicativo.

A não admissão de sentidos externos ao material verbal interfere, por sua vez, na concepção de contexto, que deixa de ser apreendido como parâmetro distinto do próprio enunciado. Contextualizar, em nossa perspectiva teórica, não significa convocar, na interpretação do enunciado, uma referência situacional; não significa explicar a significação a partir da observação do meio extralinguístico no qual um determinado enunciado é proferido, nem a partir das vontades e intenções do locutor. Se o contexto não mais se distingue do enunciado, é porque cabe ao próprio material verbal desencadeá-lo. Uma sequência linguística que contenha a unidade a ser analisada torna-se então interpretável pela estabilização deste ou daquele de seus contextos possíveis, sendo esses contextos engendráveis a partir da própria sequência.

Considerando-se tal imbricação, como bem observa Franckel (1998), não se trata mais de partir do sentido construído por um enunciado para redistribuí-lo entre seus diferentes componentes, entre as unidades linguísticas que o integram, mas sim de desconstruí-lo, de ver o que, nas interações estabelecidas, propicia tais estabilizações, tais efeitos semânticos, de buscar o que, no enunciado, determina o encadear das correlações. Em suma, trata-se de entender de que maneira vai sendo “tecido” o sentido pelo jogo estruturado das unidades linguísticas.

O exemplo que aqui retomamos para entender essa imbricação entre “sequência” e “contextos” engendrados por esta mesma sequência é apresentado em Romero-Lopes (2007). Com o objetivo de estudar o funcionamento do Pretérito Perfeito do Indicativo no português do Brasil e propor, a partir desse estudo, uma definição mais adequada à produtividade desta marca quando em uso, o autor parte inicialmente da análise da sequência não estabilizada “O professor mudou”, assim considerada por estar à espera de um contexto que a estabilize semanticamente. É importante observar que, tal como se apresenta, “O professor mudou” é naturalmente ambígua.

Ao examinar o comportamento desta sequência, vemos que dela decorrem três funcionamentos em potencial, que originam três “interpretações”:

- (1) *O professor mudou: ele agora trabalha em outra escola, mora em outro bairro.*



(2) *O professor mudou: ele está tão diferente! Não é a mesma pessoa.*

(3) *O professor mudou: quem assumiu as aulas de gastronomia foi o Maurício Clark.*

Cabe notar que, embora existam outros contextos passíveis de estabilizar (1), (2) e (3), trata-se sempre de exemplos que remetem a um mesmo funcionamento. Daí tratarmos o conjunto de exemplos associados a (1), (2) ou (3) como uma única ocorrência. Por exemplo, o valor decorrente de (2) pode advir da integração da sequência em outros meios textuais, mas todos remetem à paráfrase em que *O professor mudou* é apreendido por *O professor está mudado*<sup>9</sup>.

Cada um destes grupos de funcionamentos, além de permitir verificar que os contextos decorrentes da sequência não são quaisquer, mostra de que maneira o emprego do Pretérito Perfeito do Indicativo desencadeia possibilidades interpretativas vinculadas a seu próprio funcionamento.

Para um melhor entendimento de como estas concepções de significação e contexto contribuem para uma explicação mais significativa da produtividade em língua, retomamos de modo sumário a proposta de análise do Pretérito Perfeito do Indicativo [note-se, doravante, PPerf] feita em Romero-Lopes (2007: 91-92). Para compreendê-la, considere-se  $t^i$  o instante anterior a  $t^o$ , instante da enunciação.

Conforme explica o autor, em (1), verifica-se um “fato do passado”, sentido comumente atribuído ao PPerf pelos locutores e tido por sua definição. Analisando o exemplo em função dos instantes discriminados, temos que em  $t^i$ , instante anterior a  $t^o$ , ocorreu uma mudança que não diz respeito nem ao “indivíduo *professor*” (fato observado em (2), em que o “indivíduo” professor é apreendido como alguém que *está mudado*), nem à “função *professor*”, fato observado em (3), em que a “função” de professor é ocupada por outro. O verbo, neste contexto, tende a evocar um ato, já que houve uma mudança em  $t^i$  e nenhum reflexo dessa mudança é observado em  $t^o$ , pois a figura do professor, quer como *indivíduo*, quer como *função*, não é mobilizada.

Em (2), verifica-se que *hoje*, em  $t^o$ , o professor está mudado, única estabilização interpretativa a admitir esta paráfrase (o professor está diferente do que se via anteriormente, seu comportamento é outro etc.). A existência de uma mudança

<sup>9</sup> A título de ilustração, podemos citar: (2a) *O professor mudou. E mudou muito!*, (2b) *O professor mudou. Ele não dá mais aquela aula de arrear.,* (2c) *O professor mudou. Ele anda tão triste!*. Em todos os exemplos, temos contextualizações que estabilizam o valor que atribui a “professor”, no instante de enunciação, a propriedade de “estar mudado”. Este valor não se verifica nos funcionamentos (1) e (3).

se dá pelos efeitos observados em  $t^o$ , ou seja, é graças ao comportamento do professor evidenciado em  $t^o$  que podemos lhe atribuir uma mudança. O verbo aproxima-se, aqui, de um estado: uma qualidade é atribuída ao termo “professor”.

Em (3), a partir do que se constata em  $t^o$ , percebe-se a substituição do professor. A existência de substituição coloca o professor como *passível de mudança*, como a “ser substituído”, o que significa que, se em  $t^i$  houve uma mudança, em  $t^o$  essa mudança é tida por realizada: *o que tinha para ser substituído foi substituído*. A posposição do sujeito (ver *Mudou o professor*) estabiliza justamente a referida interpretação. Confrontando as análises de (1), (2) e (3), percebe-se que:

*“se em (1) é focalizada a mudança em  $t^i$ , em (2) é focalizado sobretudo o efeito dessa mudança em  $t^o$ ; já em (3), verifica-se uma equiponderância entre  $t^i$  e  $t^o$ . Em outras palavras:*

*(1), ao focalizar a mudança em si, acentua  $t^i$ , o que explica o valor do pretérito perfeito associado a “fato do passado”;*

*(2), ao focalizar os efeitos dessa mudança, acentua  $t^o$ , no sentido em que se observa que ele está mudado, que o professor é diferente do que era antes. Sendo uma mudança aqui atribuída, a natureza do verbo aproxima-se de um estado;*

*(3) acentua  $t^i-t^o$ , visto haver uma mudança (o fato ocorreu no passado) e, ao mesmo tempo, ser essa mudança constatada como realizada em  $t^o$ .”*  
(Romero-Lopes, 2007: 92)

Essa análise mostra que a definição do PPerf não pode ser reduzida a um “fato do passado”, que está muito mais para um efeito de sentido resultante do funcionamento (1). Sua definição deve necessariamente levar em conta o jogo entre  $t^i$  e  $t^o$ , com suas diferentes ponderações, o que, observe-se, explica inúmeros usos em que ocorre, muitos considerados proverbiais, como, por exemplo, “Ajoelhou, tem que rezar”, “Falou, tá falado!”, “Bobeou, dançou!”, ou expressões “figuradas” como “Sujou!”, “Bateu uma fome!”.

Vale ressaltar que, em nenhum desses exemplos, o evento flexionado no PPerf adquire um valor de fato do passado. Considerando alguns deles, vemos que em “Ajoelhou, tem que rezar”, é dito que, uma vez tendo ajoelhado, a reza é uma consequência de se estar ajoelhado (enunciado passível de ser parafraseado por “Está ajoelhado, reza!”); em “Falou, tá falado”, é dito que, uma vez tendo falado, falado



está, o que significa que não há discussão (enunciado parafraseado por “Está falado, [então] falado está!”). Nesses dois provérbios, temos um funcionamento do PPerf que se aproxima do descrito anteriormente em (2), já que é acentuado  $t^o$ , ou seja, em “Ajoelhou, tem que rezar”, atribui-se a “ele” a propriedade de “estar ajoelhado” no momento em que se pronuncia, só lhe restando rezar; em “Falou, tá falado”, atribui-se a “algo”, no momento da fala, a propriedade de “estar falado”, o que não abre para discussão. Da mesma forma, “Sujou!” ou “Bateu uma fome!”, tido como “expressões figuradas” e até mesmo como “gírias”, são ditos, respectivamente, nas seguintes situações: quando algo que não nos agrada nos pega de surpresa ou quando somos tomados pela fome. Assim, da mesma forma que, em “Sujou!”, a situação é considerada “feia” em  $t^o$ ,  $t^i$  marcando o surgimento desse estado, em “Bateu uma fome!”, a fome é um estado que caracteriza o enunciador em  $t^o$ , sendo  $t^i$  considerado simplesmente como o instante em que surge a fome.

Por tudo o que foi exposto até aqui, percebe-se que falar em visão construtivista é reforçar a oposição entre “estabilidade semântica inerente à unidade” e “estabilização do sentido”; é sustentar que a definição, a significação ou, para empregar um termo mais apropriado, a identidade semântica da unidade linguística deve ser buscada no próprio desenrolar do processo significativo, na interação que se verifica entre a unidade e seu(s) contexto(s). Ao refutar a hipótese de que a unidade linguística traz consigo qualquer tipo de conteúdo inerente (estabilidade semântica inerente, sentido próprio, sentido de base etc.), a Teoria das Operações Enunciativas postula uma unidade cujo âmago é de natureza variável, maleável e dinâmico, e, o que é mais importante, definido pela função específica que lhe é atribuída nas interações das quais participa.

Nota-se, por fim, uma inversão a respeito da própria concepção de variação, apreendida como característica inata à unidade linguística, o que, aliás, é perfeitamente coerente com a postura de que não existe definição semântica fora de contexto: se o sentido decorre de um todo, é precisamente porque as unidades que compõem esse todo são em si maleáveis e interativas.

Isso explica a belíssima afirmação de Franchi, Negrão & Muller (2006): da qual inicialmente partimos – “há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um dos nossos atos comunicativos” –, já que a estabilização de sentidos é sempre algo fugaz, passível de derivas, aberta a ajustamentos, em suma, um produto de uma atividade criativa que se encontra no próprio processo de

construção e que sustenta toda e qualquer produção verbal. Isso explica ainda outra afirmação de Franchi, Negrão & Muller (2006: 53) tão bela quanto a anterior: “a questão mais importante para a teoria gramatical é a seguinte: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam? No centro da gramática se coloca, mesmo quando se faz sintaxe, o problema da significação”.

### **O Trabalho com a Significação em Sala de Aula**

O ponto de partida para que haja reflexões produtivas envolvendo o tema da significação é, portanto, desmistificar a concepção corrente de que há uma significação própria à unidade linguística<sup>10</sup>. Essa desmistificação é importante para que se perceba que o que se conhece por “significação figurada” não é uma “ampliação” da significação própria, nem uma significação “usada fora dos padrões normais da comunicação” (Sacconi, 1991: 393).

Com efeito, verificamos na própria fala do aluno quando se põe a refletir sobre o que vem a ser “o sentido da palavra”, explicações que o concebem como “literal” quando remete ao sentido “ao pé da letra”, ao sentido “básico”, ao “usual”, ao sentido “denotativo” ou ao sentido que “pode ser entendido independentemente do contexto”. São as mesmas explicações que povoam os sites educativos, bem como os livros didáticos e obras gramaticais usadas na escola, explicações que já fazem parte de um saber cristalizado observado nas aulas de língua portuguesa e que vem sendo continuamente “repassado” pelos professores. Para contrastar com esse sentido “descontextualizado” e “básico”, há o sentido adquirido em situações particulares de uso – o sentido “figurado” –, aquele que altera, que amplia, que sugere outros sentidos para além do considerado o sentido mais usual da palavra. É comum ainda encontrarmos explicações para as quais a mudança de significação das palavras é tida como “alterações semânticas” no léxico (Bechara, 2001: 397), sendo essas alterações por vezes qualificadas como “extensão do significado”, “enobrecimento do significado” e “enfraquecimento do significado” (Bechara, 2001: 400-401).

Para reverter essas concepções já arraigadas e mostrar que o “figurado”, o

---

<sup>10</sup> O emprego de “unidade linguística” remete ao conjunto de unidades constitutivas da língua, independentemente das classes de palavras nas quais se costuma inseri-las: verbo, substantivo, preposições, prefixos, desinências etc. É interessante ressaltar que, embora determinadas classes sejam mais facilmente apreendidas como “dotadas de sentido” (caso das palavras ditas “lexicais”, como o verbo e o substantivo), o fato é que, mesmo em classes vistas como relacionais, sempre há “um” sentido que tende a ser considerado o proeminente, caso, por exemplo, das preposições quando relacionadas ao “espaço”.





“idiomático”, o “informal”, entre outros qualificativos atribuídos às expressões, não são nem alterações, nem ampliações, porque não há *a priori* um sentido primeiro ou básico, é preciso fazer do aluno (e do próprio professor) um observador minucioso dos fatos linguísticos, é preciso desafiá-lo, atizar a sua curiosidade para a resolução de um dado problema, neste caso, o problema de como conferir ao “literal” e ao “figurado” um mesmo estatuto.

Escolhemos como ilustração dessa metodologia de observação dos fatos linguísticos o verbo “quebrar” no português do Brasil (PB), comumente associado ao campo semântico de “despedaçar” ou “partir” (concebidos como seu sentido “literal”), por essa unidade linguística já ter sido trabalhada em sala de aula<sup>11</sup>.

O início da atividade deve permitir aos alunos perceber a polissemia característica do verbo, bem como os incontáveis valores que adquire quando contextualizado, para, uma vez feito esse levantamento, indagá-los sobre os valores que poderiam ser considerados como “figurados”, “idiomáticos” ou “informais”.

Neste levantamento, é fácil perceber a proliferação de usos, uma vez que, examinando exclusivamente as construções transitivas (*quebrar X*), temos: *quebrar a promessa*, *o protocolo* (descumprir, desrespeitar), *quebrar o contrato* (desfazer), *quebrar a hierarquia* (desacatar, desrespeitar), *quebrar o silêncio* (romper, pôr um fim), *quebrar o feitiço* (desfazer, pôr um fim), *quebrar o tabu* (pôr um fim), *quebrar a rotina* (romper), *quebrar a tradição* (romper, desrespeitar), *quebrar o vaso* (despedaçar, estilhaçar), *quebrar a empresa* (falir), *quebrar o sistema* (invadir), *quebrar a cara* (se dar mal, ficar envergonhado), *quebrar o pau* (brigar), entre inúmeros outros empregos<sup>12</sup>. É fácil ainda perceber que uma mesma construção pode solicitar contextos diferentes – porém não quaisquer – passíveis de estabilizar o seu sentido. Assim, “Sueli quebrou” pode tanto se aproximar de “falir” (“Sueli está falida”), quanto de “ficar exausta” (“Sueli está cansada, exausta”) ou mesmo de “ficar em pedaços” (“Sueli está desmantelada, em pedaços”), mas, em cada uma dessas aproximações, a “Sueli” será necessariamente atribuída uma delimitação específica, como no último exemplo, em que o termo “Sueli” tende a ser apreendida como um brinquedo. Esses exemplos serão retomados adiante.

Se é fácil explorar a riqueza de uso de um verbo como “quebrar”, o difícil é determinar o que, nessa riqueza, é “figurado”... Afinal, se se concebe “quebrar o vaso”,

<sup>11</sup> Ver Romero-Lopes (2009) e Romero (2010) para uma descrição minuciosa da metodologia de observação e manipulação dos fatos linguísticos aplicada e dos resultados obtidos.

<sup>12</sup> Entre parênteses, verbos que se aproximam semanticamente de “quebrar” nessas construções.



em que o verbo se aproxima de “despedaçar” ou “partir”, como o emprego em que se tem um sentido “literal”, praticamente todos os outros, exceto “Sueli quebrou” em que “Sueli” evocaria um brinquedo, seriam “figurados”, “idiomáticos”, ou “gírias”! Como podem, então, ser estes poucos empregos aqueles considerados os mais usuais? Por que o jovem que diz “Estou quebrado!” ou “Minha cara quebrou legal!” não pode refletir sobre seu próprio modo de falar em sala de aula, reflexão que, por envolver uma análise minuciosa da enunciação do verbo, lhe permitiria mudar o seu próprio posicionamento sobre o que, de fato, é a língua?

Deixar de lado as aproximações semânticas<sup>13</sup> e direcionar o olhar para os próprios contextos verbais<sup>14</sup> nos quais o verbo se insere de modo a apreender as propriedades associadas aos termos que o cercam é um grande passo para entender qual é o papel de “quebrar” na dinâmica enunciativa. Ao entender este papel, entendemos o funcionamento que se encontra na base de empregos ditos “literais” ou “figurados”.

Com a observação das propriedades associadas aos termos com os quais “quebrar” se constrói, começa a se delinear uma série de regularidades que lhe são específicas, uma vez que podemos “quebrar *o protocolo, o contrato, a promessa, a palavra, a hierarquia*”, grupo (1) cujos termos envolvem a noção de “interdependência (solidariedade) intrínseca”, por se verificar um conjunto formal de relações que os constituem intrinsecamente. Essas relações aparecem por meio do conjunto de normas reguladoras do “protocolo”, das cláusulas do “contrato”, pelos acordos estabelecidos no âmbito de uma “promessa” ou da “palavra dada”<sup>15</sup> – que se manifestam como um “contrato verbal” –, das relações de ordem da “hierarquia”, em suma, normas, cláusulas e acordos que unem “pessoas, países, etc.”.

Podemos quebrar *o ritmo, a rotina, a tradição, o feitiço*, grupo (2) cujos termos representam um conjunto de manifestações no espaço-tempo sistemáticas ou circunstanciais, relacionadas a uma repetição marcada e periódica (ritmo), uma

---

<sup>13</sup> Por exemplo, em *quebrar o contrato*, “quebrar” aproxima-se de “desfazer”, tido, muitas vezes, como seu próprio sentido nesse emprego. Deixá-las de lado significa não mais prestar atenção ao “sentido” que lhe é atribuído em uma dada construção.

<sup>14</sup> Entenda-se por “contexto verbal” os termos solicitados pelo verbo para que possa ser empregado.

<sup>15</sup> Observemos que os termos convocados pelo verbo, tal como ele, não apresentam um sentido prévio à construção na qual se inserem. “Palavra” e “protocolo”, em outros enunciados, em nada lembram uma declaração verbal ou um conjunto de normas reguladoras, como mostram os exemplos “Escreva uma palavra qualquer” e “Perdi meu protocolo”. Há uma estreita integração entre o termo e o verbo, maior do que poderíamos imaginar, na construção da significação: se o termo faz “quebrar” adquirir um determinado sentido, o verbo faz o termo manifestar as propriedades condizentes com o seu funcionamento e é na observação das propriedades associadas aos termos que se evidencia o próprio papel do verbo.



repetição de hábitos (rotina), uma prática frequente por costume adquirido (tradição), um estado oriundo de uma prática de encantamento (feitiço), este último constituído de um único instante. A propriedade evocada para este agrupamento envolve a noção de “interdependência (solidariedade) extrínseca”, no sentido em que se observam no espaço-tempo (daí o “extrínseco”) ora um conjunto de práticas constantes (“rotina”, “tradição”, “costume”) ou de manifestações constantes de um fenómeno (“ritmo”), ora um conjunto constituído de um único instante no qual se verifica um estado circunstancial (“feitiço”, “silêncio”).

Por fim, podem ser quebrados *o vaso, o salto, a página, o sistema*, grupo (3) cujos termos representam uma relação entre “todo” e “parte”. “Quebrar o vaso” representa, tanto quebrar o “vaso” em relação a partes constitutivas de uma substância passível de ser quebrada, por exemplo, “vidro”, tanto quebrar “a alça” (parte) do “vaso” (todo); “Quebrar o salto” representa a quebra “do salto” (parte) do “sapato” (todo); “Quebrar a página” recupera “página” (parte) em relação ao “texto” (todo). “Sistema” é, por sua vez, apreendido como mecanismo, que representam um conjunto (todo) constituído de partes e elementos interdependentes. “Quebrar o sistema” é fazer com que um conjunto fechado de elementos ou de relações perca a integridade que o constitui.

Essas observações sistemáticas em que se evidenciam as propriedades associadas aos termos convocados pelo emprego do verbo – e que dão a ver a sua característica principal – conduzem à “dinâmica invariante” (ou ao “potencial significante”) constitutiva do papel de “quebrar” no âmbito das construções por ele integradas<sup>16</sup>.

A dinâmica (ou o potencial significante) pode ser sucintamente descrita como “a perda de uma relação unindo elementos”, a perda de uma “solidariedade” entendida como “conjunto interdependente de relações”, sendo esta perda apreendida de maneiras diferentes conforme as relações observadas no âmbito de cada grupo. No grupo (1), o protocolo, o contrato etc. não são mais válidos; no grupo (2), os termos, apreendidos por suas manifestações-temporais, não mais ocorrem (cessam a rotina, a tradição, o que não significa que elas percam a validade; cessa o feitiço); no grupo (3), termos apreendidos por sua inteireza, deixam de sê-lo (há ruptura, partição).

---

<sup>16</sup> Restringimos nossas observações aos complementos verbais, mais particularmente, aos denominados “objeto direto”; na sequência, faremos considerações sobre algumas de suas construções intransitivas, e, portanto, sobre como a dinâmica evidenciada incide sobre o termo sujeito. Deixamos de lado as construções envolvendo preposições, por exemplo, “Ele quebrou para direita” por envolver um estudo integrado do funcionamento do verbo e da preposição e, sobretudo, por fugir ao escopo desse artigo.

É importante ressaltar que a dinâmica evidenciada não “diz” os sentidos atribuídos ao verbo, mas descreve o que seria o seu “modo de emprego”, o que deve ser recuperado para que “quebrar” possa funcionar em cada enunciação. Se não houver a possibilidade de reconstituir uma “relação formal entre os elementos”, uma “solidariedade entendida como um conjunto interdependente de relações”, “quebrar” não tem como ser empregado.

Isso explica todo um conjunto de exemplos: explica porque “O ar quebrou” representa necessariamente um mecanismo – e não ao ar que respiramos – ou porque “quebrar o papel” é aceito em “O diretor quebrou o papel em dois”, enunciado no qual “papel” representa um conjunto de falas de um personagem por “solicitação” do verbo; explica criações como “A nova linha de pilares quebrou a beleza arquitetônica”<sup>17</sup>, em que “beleza arquitetônica” representa uma unidade de elementos considerados, em seu conjunto, belos.

Também explica porque “Sueli quebrou” desencadeia três tipos de interpretações, a saber, (1) *Sueli está falida*; (2) *Sueli está cansada, exausta*; (3) *Sueli está desmantelada, em pedaços*. Em cada uma dessas interpretações, “quebrar” faz com que o termo “Sueli” seja apreendido de uma maneira diferente, *i.e.* o delimita de um modo específico, sendo cada uma dessas delimitações condizente com a sua dinâmica de funcionamento.

Com efeito, em (1) *Sueli está falida*, “Sueli” é apreendida como “cliente” (como uma “unidade econômica”)<sup>18</sup>, mais precisamente como integrante de uma rede cliente-servidor. Nesse caso, “quebrar” instaura uma partição na relação cliente-clientela (conjunto), de modo que “Sueli” deixa de fazer parte do conjunto. Isso faz com que o verbo, nesse contexto, aproxime-se de “falir”. Em (2) *Sueli está cansada*, “Sueli” é apreendida como “indivíduo”; “organismo vivo”, sendo “organismo” por si só um conjunto integrado de partes interdependentes (constituição orgânica). Nessa contextualização, “quebrar” instaura uma ruptura no que é visto como funcionando de modo orgânico, integrado (“Sueli não funciona de modo integrado”, o que evoca a idéia de exaustão). Por fim, em (3) *Sueli está em pedaços*, “Sueli” é apreendida como “corpo” (e não como “organismo”), o que faz com que esse termo tenda a ser apreendido como um brinquedo. Aqui, “quebrar” instaura uma ruptura na

<sup>17</sup> Ver “Jóia modernista incrustada em território barroco”: “A nova linha de pilares, escamoteada pelo corte do fotógrafo, ‘quebrou a beleza arquitetônica’, lamentam as professoras [...]” (<http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/oscar-niemeyer-escola-publica-08-01-2008.html>. Acesso em 24/04/2010)

<sup>18</sup> “Cliente” evoca um dos indivíduos socioeconomicamente dependentes que fazem parte de uma clientela (conjunto de indivíduos dependentes).



relação todo/parte (“Sueli” perde sua inteireza, por não haver mais a relação da parte ao todo). Mais uma vez, ressaltamos que é o verbo que faz com que o termo “Sueli” seja apreendido de diferentes maneiras e que responda às suas necessidades de funcionamento.

Compreendemos, assim, como ocorre a construção da significação em enunciados do tipo “Estou quebrado!”, e, conseqüentemente, que esses enunciados não têm nada de diferente em relação a outros enunciados nos quais aparece “quebrar”. Compreendemos também como se dá a construção da significação em “Minha cara quebrou legal!”, que evoca a perda de uma certeza em uma dada situação que nos faz sentir envergonhados. Na verdade, “quebrar” vai evocar, nesse enunciado, uma relação de certeza, que nada mais é do que uma relação de confiança em algo<sup>19</sup>. É justamente sobre essa confiança que a perda incide, construindo a ideia de que não era para se estar tão confiante.

Retomando o que foi dito nas seções anteriores, a “dinâmica” evidenciada ou o “potencial significante” correspondem a um princípio organizador do qual decorrem os sentidos do verbo “quebrar” quando este se encontra contextualizado, o que mostra o fato de ser todo sentido circunstancial, fruto de diferentes articulações com o contexto, e, ao mesmo tempo, o caráter não aleatório dessa construção.

Ao deixar de lado os sentidos circunstanciais<sup>20</sup> para buscar o mecanismo – ou o raciocínio – que sustenta a variação característica do uso, mostramos ao aluno, por meio de uma prática que o insere na própria reflexão, que assumir a língua não significa, de modo algum, assumir algo que lhe é dado “pronto” ou “constituído”. Aliás, assumir uma língua “constituída” independente de nós acaba necessariamente por nos excluir dessa própria língua que é nossa!

Em suma, por meio de um verdadeiro “quebra-cabeça linguístico”, em que se busca a lógica enunciativa inerente a uma dada unidade linguística – lógica que sustenta a sua possibilidade significativa (o que denominamos “dinâmica enunciativa”

---

<sup>19</sup> Observemos que “confiar” evoca o estabelecimento de uma relação entre “algo, alguém, si próprio” e outro alguém, outra instituição, outro “eu”.

<sup>20</sup> Ressaltamos que a etapa inicial da análise partiu de uma atividade que consistia em substituir X nas sequências “X quebrou”, “X se quebrou” e “X foi quebrado(a)” com vistas a estabilizar semanticamente o verbo sem o acréscimo de nenhum outro termo à sequência de base. Da primeira fase do exercício estava excluído, por exemplo, “O cabelo quebrou todinho!”, visto a construção passar pela presença do termo “todinho” e da exclamativa. Feito o levantamento das construções, foi solicitado aos alunos refletir sobre alguns empregos de modo minucioso, descrevendo a função do verbo no processo de significação a partir da observação das propriedades associadas aos termos que substituíam X. Os alunos deveriam, portanto, examinar e relatar em que consiste dizer “O protocolo foi quebrado”, “O contrato foi quebrado”, “O ritmo foi quebrado” etc.

ou “potencial significante”) –, o aluno aprende, com observações e manipulações da língua, que “literal” e “figurado” nada mais são do que classificações de um sentido que é sempre circunstancial, dependente do meio textual no qual a unidade se insere; por esses mesmos motivos, o aluno aprende que “a palavra” não é dotada de sentidos ou conteúdos inerentes, mas sim de uma significância apresentada em termos de “modo de funcionamento” que descreve, justamente, o que se deve observar para que “quebrar” possa ser enunciado; por fim, o aluno entende como a língua, da mesma maneira que “perde sentidos”, sentidos que antes eram atribuídos a uma palavra e que agora não são mais, também dá margem à criação constante de sentidos novos, ousados, inusitados. Para isso, basta apenas que os usos que fazemos respondam às condições que são estabelecidas pelo modo de funcionamento das unidades linguísticas.

### **Conclusão**

Neste ponto, gostaríamos de retornar a questão central deste artigo: o desafio de conceber uma educação léxico-gramatical que tenha como matéria-prima os falares dos jovens. Nesta empreita, somos impelidos a “ver com outros olhos” os jovens e suas identidades e os objetos de ensino legítimos de serem tratados na aula de português. Para tanto, estamos desafiados a dois movimentos. O primeiro consiste em deslocar um dos eixos considerados centrais na organização do currículo: de conteúdos e práticas pedagógicas presumidos como significativos e relevantes, passamos à consideração dos sujeitos, suas culturas e identidades como elementos determinantes na orientação e seleção sobre *o que e como ensinar e aprender*. O segundo consiste em ampliar as oportunidades de estudo e reflexão sobre a língua em uso, considerando os falares dos jovens, com sua criatividade e produtividade em nossas salas de aula.

Quanto ao primeiro desafio, tanto as normatizações (Brasil, 1999) como orientações curriculares para o ensino médio têm nos alertado para o desenvolvimento e a ampliação e desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Segundo Silva; Assis & Matêncio (2006: 28), *as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos*, o que implica considerar os sujeitos e os contextos mais amplos nos quais a escola se encontra situada e inserida.



Em relação ao segundo, os falares dos jovens ganham outro estatuto e passam a ser percebidos como reveladores de uma dinâmica central na vivência da condição juvenil: a experimentação. Guardada as devidas diferenças que caracterizam a vivência da condição juvenil para cada sujeito, este ciclo carrega em si a possibilidade da experimentação em variados âmbitos do mundo adulto, de maneira singular, “a moda dos jovens”. Tal processo apresenta-se como central na vivência deste ciclo, marcado pela maior circulação entre grupos e pares, da tomada de posição diante de uma quantidade maior de alternativas e de possibilidades. Se a experimentação parece ser um elemento comum à vivência juvenil, esse processo também se encontra refletido na produção de seus discursos e subjetividades, sendo algo que lhe é constitutivo. Essas produções discursivas, nas quais co-produzem identidades, estão perpassadas por ações como as de incluir e excluir (dizer quem pode ou pertence ou não a determinado grupo juvenil), de demarcar fronteiras (identificar o dentro e o fora), de classificar (atribuir valores aos sujeitos e aos grupos) e de normalizar (eleger um parâmetro em relação ao qual outras identidades podem ser avaliadas, naturalizadas, por exemplo). Eles tendem a ousar e a usar criativamente a língua para produzirem seus discursos e constituírem-se como jovens, tirando maior proveito de sua maleabilidade para enunciarem-se desse ou daquele modo, sustentando suas posições e construindo laços de pertencimento.

Ver com outros olhos os jovens e sua relação com a escola, ouvir suas vozes, colecionar suas expressões e as formas linguísticas de que lançam mão, trazê-las como elementos que merecem reflexão são estratégias fundamentais para tornar as aulas de português um espaço de reflexão sobre seus falares e, na mesma medida, uma ação auto-reflexiva sobre a língua que usam e a linguagem que os constituem.

De certo modo, estamos desafiados, pesquisadores, formadores e professores, a trocarmos as lentes com as quais observamos a escola, a língua/linguagem como objeto de ensino e as práticas pedagógicas que adotamos. Afinal, a escola, como espaço de formação humana, deveria constituir-se em espaço para a ampliação de experiências culturais significativas, potencializando a vivência da condição juvenil, reconhecendo os jovens em sua história, heterogeneidade, necessidades e identidades. Desse modo, desloca-se o eixo da educação escolar para os sujeitos reais a quem esta educação se dirige. E as aulas de português, conectadas a essa visão, voltam-se para a compreensão da linguagem como uma prática social, situada e dinâmica e, mais do que isso, um espaço que admite a co-produção de identidades juvenis, que abarca novas categorias de conhecimentos, localmente produzidos,

contingenciais e a mercê das práticas sociais que se empreendem nesse espaço.

### Referências Bibliográficas

- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp. 28-52). São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo.
- Bechara, E. (2001). *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro: Lucerna.
- Brasil (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Educação Média Tecnológica. Brasília: MEC/SEMT.
- Brasil (2006). *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.
- Corti, A. P. & Souza, R. (2005). *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa.
- Dayrell, J. (1996) A escola como espaço sócio-cultural. In Dayrell (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp.128-135). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dayrell, J. (2007) A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28 (100), 1105-1128. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Franchi, C., Negrão, E. V. & Muller, A. L. (2006). *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial.
- Franckel, J.- J. (1998). Référence, référenciation et valeurs référentielles. *Sémiotiques*, 15. Paris: Didier-Érudition.
- Gauthier, A. (1995). Sur quelques paradoxes en didactique des langues In. Bouscaren, J; Franckel, J.-J & Robert, S. (Org.) *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique*. Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: PUF.
- Hall, S. (2000) Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp.133-178). Rio de Janeiro: Vozes..
- IBGE (2001) *Pesquisa nacional por amostragem de domicílio*. PNAD. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/default.shtm>
- Kleiman, A. B. (1998) A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In I. Signorini. (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma*





- discussão no campo aplicado* (pp.267-302). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.
- Maher, T. M. (1998). Sendo índio em português. In I. Signorini. (Org.), *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp.115-138). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.
- Moita-Lopes, L. P. (2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moita-Lopes, L. P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In Moita-Lopes (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- Romero-Lopes, M. C. (2007). Gramática operatória e ensino de línguas. In L. M. Rezende, G. Massini-Cagliari & J. B. Barbosa (Org.). *O que são língua e linguagem para os linguistas* (pp.85-99). Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Romero-Lopes, M. C. (2009). Por uma metodologia reflexiva de ensino/aprendizagem do léxico em língua portuguesa. In M. B. Onofre & L. M. Rezende (Orgs.). *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação* (pp.121-140). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Romero, M. (2010). Gramática operatória e ensino do léxico em língua portuguesa: fundamentos para uma prática reflexiva. In M. T. Brocardo & M. C. Caetano (Eds.) *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, n. 5, Lisboa: Edições Colibri.
- Sacconi, L. A. (1991). *Nossa gramática: teoria*. 11 ed. reform. e rev., São Paulo: Atual.
- Spósito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo & P. P. Branco (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp.88-128). São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo.
- Silva, J. Q., Assis, J. & Matencio, M. L. (2006) Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: *MEC/SEB. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1).
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.