



**Reitora da UFMG** Ana Lúcia Gazzola  
**Vice-reitor da UFMG** Marcos Borato

**Pró-reitor de Extensão** Edison José Corrêa  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Maria das Dores Pimentel Nogueira

**Diretora da FaE** Ângela Imaculada de Freitas Dalben  
**Vice-diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha

**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva  
Ministro da Educação: Tarso Genro  
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes  
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp  
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

## LÍNGUA, TEXTO E INTERAÇÃO

Maria da Graça Costa Val  
Martha Lourenço Vieira

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

Ministério  
da Educação



V1351 Val, Maria da Graça Costa.

Língua, texto e interação: caderno do professor / Maria da Graça  
Costa Val; Martha Lourenço Vieira. Belo Horizonte:  
Ceale/FaE/UFMG, 2005.

46 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-08-4

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser  
trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa Escrita -  
Estudo e ensino 4. Texto. 5. Professores - Formação continuada I.  
Título. II. Vieira, Martha Lourenço. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

## FICHA TÉCNICA

### Coordenação

Maria da Graça Costa Val

### Revisão

Flávia Almeida Ferreira

### Leitor Crítico

Janice Helena Chaves Marinho

### Projeto Gráfico

Marco Severo

### Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha

CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333

www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

## u | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. LINGUAGEM, LÍNGUA E INTERAÇÃO	9
2. LÍNGUA: CONHECIMENTO E ATIVIDADE	21
3. LÍNGUA: MUDANÇA E VARIAÇÃO	29
4. AFINAL, “O QUE QUER, O QUE PODE ESSA LÍNGUA?”	33
5. TEXTO E ATIVIDADE DISCURSIVA	37
APÊNDICE	41
REFERÊNCIAS	43



## u | INTRODUÇÃO

Muitos professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental têm manifestado dúvida sobre como agir diante de uma criança que, por exemplo, numa discussão na aula de Ciências, se manifesta dizendo que, para contribuir para o fim do mosquito transmissor da dengue, é necessário não deixar água acumulada “*nos pratinho das pranta*”. O que fazer: suspender a discussão do tema e chamar a atenção da criança, apontando seus erros contra a concordância e a pronúncia da língua padrão? Ou dar prosseguimento ao assunto e criar outras oportunidades para o ensino do “português correto”? Outras perguntas vêm se somar a essa: deve-se ou não trabalhar, no começo do ensino básico, conceitos gramaticais como masculino e feminino, singular e plural, classes de palavras, conjugação verbal? Afinal, o que é ensinar Língua Portuguesa, especialmente para crianças, nos primeiros anos letivos do Ensino Fundamental?

Este Caderno focaliza conceitos fundamentais para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita: língua, texto e interação. A atuação do professor em sala de aula, as atividades que ele propõe aos alunos, a maneira como ele avalia a fala e a escrita dos alunos, no processo de alfabetização, na leitura e na produção de textos escritos, dependem essencialmente de como ele compreende tais conceitos, sua natureza e seu funcionamento. Da concepção de língua e de linguagem deriva a compreensão de texto e a maneira como ele será tratado em sala de aula.

Procurou-se, neste Caderno, dar aos conceitos em foco uma abordagem que possibilitasse aos professores compreendê-los na vivência de algumas situações mais do que defini-los teoricamente. Interessa-nos uma compreensão alicerçada na prática de observação e análise, e não a memorização ou a reprodução mecânica de concepções teóricas. Por isso a opção metodológica prioriza a apresentação e discussão de situações e textos, muitos deles humorísticos, que desencadeiam e ilustram a formulação teórica.

Buscamos, com a temática e as estratégias eleitas, propiciar aos professores oportunidade de reflexão crítica sobre os conceitos de linguagem, língua, interação e texto, pela contraposição entre noções correntes no senso comum e concepções reconhecidas hoje no campo dos estudos da linguagem.

Para alcançar esse objetivo, o Caderno se organiza nas seguintes seções:

1. Linguagem, língua e interação
2. Língua: conhecimento e atividade
3. Língua: mudança e variação
4. Afinal, “o que quer, o que pode essa língua?”
5. Texto e atividade discursiva

De acordo com a opção teórica e a metodologia anunciada, nossa reflexão começa pela Atividade 1, que propõe aos Professores o exercício de se darem conta de quais são seus conhecimentos e convicções atuais a respeito dos conceitos que serão discutidos neste Caderno.

### ATIVIDADE 1

---

- ❶ O português, o inglês, o francês são línguas humanas, chamadas “línguas naturais”, por oposição às linguagens de computadores, por exemplo, que são criadas artificialmente. Pensando no que você sabe sobre o português, o inglês, o japonês, como você conceituaria *língua*?
- ❷ Explique e exemplifique o que você entende por *linguagem*.
- ❸ O que você entende por: a) *texto*? b) *interação*?

Registre por escrito suas respostas, para discuti-las depois com seus colegas e com o formador. Além disso, ao final deste Caderno, você vai retornar a esta Atividade e verificar se você manteria seus conceitos iniciais ou se os reformularia.

# 1 | LINGUAGEM, LÍNGUA E INTERAÇÃO

Vamos começar distinguindo o que, neste Caderno, entendemos por *linguagem*, para depois nos dedicarmos, mais demoradamente, à discussão sobre o conceito de *língua*.

Em primeiro lugar, devemos atentar para o fato de que a espécie humana se caracteriza e se distingue das outras espécies animais, de maneira especial, por sua refinada faculdade de linguagem. A faculdade de linguagem diz respeito à capacidade de criar sistemas de representação, ou sistemas simbólicos, através dos quais se estabelece que determinado símbolo, ou sinal, será usado para significar determinada coisa. Ao longo da história, a humanidade vem criando inúmeros sistemas simbólicos, como as línguas naturais, os sistemas de numeração e de medidas (o sistema métrico decimal, por exemplo), os sinais de trânsito, as cartas de baralho. Alguns sistemas simbólicos, ou sistemas semióticos, são comumente chamados de linguagens. Com frequência falamos e ouvimos falar em *linguagem matemática*, *linguagem musical*, *linguagem cinematográfica*, *linguagem escrita*, por exemplo.

Neste Caderno, vamos nos dedicar a refletir sobre uma linguagem especial – a linguagem verbal –, que é o mais importante dos sistemas simbólicos criados pelos seres humanos, a partir do qual foi possível desenvolver todas as nossas formas de conhecimento: as religiões, as filosofias, as ciências, as artes. Vamos nos interessar, especialmente, por entender uma dimensão da linguagem verbal, que é o que chamamos de *língua*.

A língua é um sistema de signos? Língua é gramática? É um código? É instrumento de comunicação? É a expressão do pensamento? A língua, ou a linguagem, é uma forma de interação social?

Dado o seu caráter múltiplo e complexo, a língua tem sido estudada e definida sob diferentes enfoques, que se caracterizam, basicamente, por priorizar ora um, ora outro dos aspectos que a constituem.

No começo do século XX, um estudioso suíço, Ferdinand de Saussure, considerado o “pai” da Lingüística, definiu língua como “sistema de signos”. Signo, nesse caso, pode ser entendido como um símbolo verbal, uma forma sonora que representa um significado, isto é, um conceito, uma idéia. A palavra é o signo lingüístico mais citado e mais fácil de entender, mas a teoria de Saussure, que é bastante sofisticada, considera outras formas lingüísticas como signo: os fonemas (unidades significativas mínimas que compõem o sistema fonológico), os morfemas (palavras e também partes de palavras, como os prefixos e os sufixos), as estruturas sintáticas (orações e partes de orações). Não precisamos, neste Caderno, nos aprofundar no conhecimento dessas noções; o que foi dito acima já é suficiente para prosseguirmos em nossa reflexão.

Veja no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada, mais informações sobre os conceitos de *fonema* e de *sistema fonológico*.

Há uma questão apontada por Saussure que repercute ainda hoje nos estudos lingüísticos e terá importância para as concepções que queremos construir neste Caderno, além de aparecer também em outros Caderno deste Módulo (“Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita” e “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”). Trata-se da distinção entre *língua* e *fala*. Para Saussure (1977, p. 21), a língua é um sistema de signos abstrato, que, ao mesmo tempo, constitui um patrimônio social e um “conhecimento virtual existente nos cérebros dos falantes” de uma mesma comunidade. Já a fala é a manifestação concreta da língua, nos textos produzidos pelos falantes. O termo fala deve ser compreendido em sentido amplo, abrangendo tanto o uso falado quanto o uso escrito da língua. O que nos interessa aqui, por enquanto, é chamar a atenção para a diferença entre o conhecimento interior dos indivíduos, “que existe virtualmente no cérebro de cada um”, e a manifestação externa, o uso concreto desse conhecimento. A *língua* é o conhecimento interno que possibilita aos falantes manifestar-se na *fala*.

Saussure faleceu em 1913. Sua obra foi publicada postumamente em 1916. A data de 1977 corresponde à tradução brasileira que foi consultada para a elaboração deste Caderno.

Antes de Saussure, já existia uma longa tradição de pensar a língua como um conjunto de formas (sons, palavras, partes de palavras, orações, partes constituintes das orações) e de buscar descrever esse conjunto: são os estudos gramaticais, cuja versão normativa contem-

porânea nós conhecemos nas aulas de Português. Dessa tradição, que remonta aos antigos gregos, nos veio a noção de que uma língua é uma gramática. Os estudiosos, os gramáticos, teriam o papel de identificar as unidades formais e descrever as relações entre essas unidades e suas possibilidades de combinação (os fonemas se combinam para formar sílabas, as sílabas se combinam para formar palavras, as palavras se combinam para formar orações, sempre obedecendo a regras determinadas). Como até pouco tempo atrás só era possível estudar as formas lingüísticas registradas pela escrita e como a escrita sempre registrava uma versão “oficial” da língua, o que aconteceu foi que sempre só se estudaram as formas dessa versão oficial da língua. Ao longo da história, os estudos gramaticais, aliados a necessidades político-sociais de uniformização e valorização de uma língua nacional, resultaram na legitimação de uma das variedades da língua como padrão culto e no estabelecimento de um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas em conformidade com as descrições da variedade de língua eleita como padrão. Esse conjunto de fatores deu origem à gramática normativa que é ensinada nas escolas até hoje.

A partir dos anos 60 do século XX, foi se tornando conhecida uma definição de língua que é lembrada ainda hoje: a língua é um instrumento de comunicação, a língua é um código que nos serve para a transmissão de informações. Por meio da língua – código – um emissor comunica determinadas mensagens a um receptor. Para que a comunicação se efetive, esse código (com suas regras) deve ser dominado pelos falantes e utilizado de maneira convencionalizada e preestabelecida.

A discussão sobre a noção de *código* apresentada no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte deste Módulo, pode ajudar a compreender por que consideramos inadequado pensar a língua como um código.

Nenhuma das três concepções de língua expostas até este ponto (a de Saussure, a da tradição gramatical e a da teoria da comunicação) é suficiente, no entanto, para explicar o funcionamento efetivo da língua, seu uso nas diversas situações sociais. As três deixam de considerar aspectos constitutivos da natureza da língua que assumem importância decisiva na sala de aula, nas práticas de alfabetização e de ensino do Português.

Uma das dimensões não contempladas diz respeito à relação entre língua e pensamento. Remonta à Antigüidade grega a idéia de que a língua é expressão ou espelho do pensamento. Segundo essa visão, com o pensamento, o homem representa para si o mundo, e a língua tem a função de refletir e manifestar seu pensamento e sua visão de mundo. Essa concepção é por demais simplista, pois ignora a tremenda complexidade das relações entre a

língua e a cognição humana, que são estudadas por diferentes ciências, em diferentes campos do saber. Podemos mencionar, entre outras, a Psicologia Cognitiva, especialmente a teoria sócio-histórica de Vygotsky, que atribui função fundamental à língua no desenvolvimento da maneira de pensar e conhecer dos seres humanos.

*A teoria sócio-histórica de Vygotsky é abordada no Caderno “A Aprendizagem e o ensino da linguagem escrita”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.*

Por outro lado, muitas teorias lingüísticas se interessam pelo fato de que, embora manifestando-se externamente na fala e embora sendo um patrimônio social, da comunidade de falantes, a língua é uma realidade interior dos indivíduos. Ao longo da história, alguns estudiosos se dedicaram a entender a língua como atividade mental. Podemos citar dois grandes nomes: Humboldt, do final do século XIX, e Chomsky, cujos trabalhos vêm sendo publicados e discutidos desde meados do século XX. Devemos sobretudo a Chomsky a noção de que a língua é um conhecimento internalizado, construído mentalmente de maneira ativa e produtiva pelos falantes nos primeiros anos da infância, a partir da convivência social.

Paralelamente à distinção feita por Saussure entre língua e fala, Chomsky vai distinguir entre a *competência lingüística*, que diz respeito ao conhecimento interior do indivíduo, e o *desempenho*, que corresponde aos usos concretos da língua pelos falantes. Chomsky, mais tarde, vai designar a competência como Língua I (de interna, interior) e o desempenho como Língua E (de externa, exterior). Podemos tomar um exemplo para entender melhor a diferença entre um conceito e outro. O Ronaldinho Fenômeno tem, sem dúvida, uma competência futebolística muito desenvolvida; sua capacidade, nessa área, é muito grande. Em cada partida de futebol ele manifesta essa competência no seu desempenho. E às vezes acontece que, embora sabendo jogar muito bem, num determinado jogo ele comete erros, não faz gol. Isso mostra que competência e desempenho são coisas diferentes. A competência é um saber interno do sujeito; o desempenho é o uso que ele faz dessa competência em situações concretas.

Embora importante para a compreensão do que seja a língua e muito importante para o ensino, a concepção que a focaliza prioritariamente como conhecimento interior e atividade mental, deixa de lado aspectos fundamentais, relativos à sua dimensão social.

Para desencadear uma discussão que nos leve a considerar fatos importantes sobre a dimensão social da língua, que deverão ser incorporados na concepção que estamos construindo neste Caderno, propomos a realização da Atividade 2, a seguir. Essa Atividade apresenta cinco frases (na verdade, cinco textos!) e pede aos professores que as “encenem” de modo a produzir sentidos diferenciados.

## ATIVIDADE 2

---

- 1 Tente enunciar as frases abaixo com entonações diversas, correspondentes a intenções comunicativas diversas, e, portanto, a sentidos diversos. A entonação pode ser acompanhada da gesticulação e da expressão facial pertinentes, e você deverá explicitar para os colegas e o formador que objetivo comunicacional você imaginou corresponder a cada entonação que você deu às frases.

Frase 1: *Eu mereço isso.*

Frase 2: *Que bonito, hein?!*

Frase 3: *A porta está aberta.*

- 2 Imagine situações diferentes em que as perguntas abaixo poderiam ser usadas, assumindo sentidos diferentes em cada situação. Imagine também a resposta adequada, em cada situação.

Frase 4: *Você sabe onde fica o Colégio Tiradentes?*

Frase 5: *Você tem fósforo?*

Não podemos dizer que a língua é simplesmente um sistema de signos, ou uma gramática, ou um código que serve para a comunicação e a transmissão de informações, porque, além dos signos, além das formas, há outros elementos que são levados em conta no funcionamento da língua e que significam, isto é, fazem diferença, valem, para o processo de produção de sentido. Foi isso que quisemos mostrar com a Atividade 2.

Na primeira questão, deve ter sido possível perceber que a intenção do falante é um elemento decisivo do sentido, que precisa ser considerado. Outro elemento constitutivo do sentido é o contexto, a situação em que a frase – ou texto – acontece. É por isso que a frase “*A porta está aberta*” pode ter sentidos opostos: numa situação, corresponde à intenção do falante de convidar alguém para entrar; noutra situação, pode corresponder à intenção de expulsar alguém, de pedir para sair.

A constatação da relevância de fatores como a intenção do falante e o contexto para o processo de significação é que levou os estudiosos da língua a uma concepção mais abrangente. Nos anos 30 do século passado, na União Soviética, Bakhtin propõe que “a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal”. Na França, nos meados do século, Benveniste desenvolve uma teoria lingüística que postula a enunciação – o ato de tomar a palavra, formulando frases, textos, discursos – como o eixo central organizador de todo o sistema lingüístico. Paralelamente, surgem também teorias que defendem que, para se entender verdadeiramente o que é língua, é preciso ultrapassar os limites da frase e tomar o texto e o discurso como objeto dos estudos lingüísticos. Ou seja, é preciso estudar a língua tal como ela aparece socialmente, e não apenas como um sistema abstrato de signos ou como um conjunto padronizado de formas e regras a serem seguidas.

Sobre o conceito de *enunciação*, veja o Caderno “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

Desse ponto de vista, a língua é considerada como uma atividade social, como forma de ação, como lugar/espço de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação. Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos em suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem, de seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, das imagens que constroem um sobre o outro, etc. Enfim, segundo essa concepção, é na e pela língua que realizamos ações e trocas intersubjetivas. Destaca-se, nessa abordagem, a compreensão da língua como competência discursiva, que possibilita a interação social.

O conceito de *competência discursiva* é tratado adiante, nesta seção, e é retomado no Caderno “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, que faz parte deste Módulo. Aparece também, numa abordagem pedagógica, no Caderno “Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores”, do Módulo 3 deste Programa de Formação Continuada.

Todo o saber sobre a natureza e o funcionamento da língua, que veio sendo construído ao longo de muitos séculos, resultou em concepções mais abrangentes, que consideramos mais

aptas a explicar esse intrincado fenômeno e mais adequadas aos propósitos educacionais, às práticas escolares de alfabetização e ensino da escrita. Vamos assumir, então, uma concepção de língua que procura integrar elementos contemplados por teorias consideradas mais parciais, por entendermos que cada uma dessas teorias focalizava um dos componentes de uma língua natural: o gramatical, o semântico-cognitivo e o discursivo.

O componente gramatical diz respeito ao “conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade” (*Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*. São Paulo, 1988, p. 12). Os recursos expressivos são todos os recursos previstos no sistema lingüístico, com os quais os falantes podem elaborar seus pensamentos e suas vivências, e expressá-los, comunicando-se. Esses recursos se organizam em três níveis:

1. o fonológico, que abrange o conjunto estruturado dos sons que “valem” na língua (os fonemas), a organização dos fonemas em seqüências lineares (sílabas, palavras) e as regras para a sua pronúncia (ou seja, para a sua realização, na fala);

Veja o texto e o glossário do Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte deste Módulo.

2. o morfológico, que abrange o conjunto estruturado das classes de palavras da língua, com suas flexões (por exemplo: masculino/feminino e singular/plural para substantivos, adjetivos e alguns pronomes; tempo pretérito/presente/futuro, 1ª/2ª/3ª pessoas, do singular e do plural, modo indicativo/subjuntivo/imperativo, para os verbos), os elementos componentes das palavras, que possibilitam o processo de derivação (prefixos, radicais, sufixos);

3. o morfossintático, que abrange as regras de combinação das palavras em estruturas sintáticas – orações e termos da oração (por exemplo, sujeito e predicado, objeto direto, adjunto adverbial), sendo que essas regras estabelecem as funções das diferentes classes de palavras na estrutura da oração (alguns exemplos: o substantivo tem, entre outras, a função de núcleo do sujeito e do objeto direto; o adjetivo pode ter as funções de adjunto adnominal e de predicativo; o verbo tem a função de núcleo do predicado).

Quando falamos em “regra” na definição dos componentes da dimensão gramatical da língua, não estamos nos referindo às regras aprendidas na escola. As regras gramaticais a que nos referimos aqui são regras indispensáveis da constituição da língua, que foram sendo produzidas pela comunidade falante ao longo da história e, ao mesmo tempo, foram sendo construídas internamente pelos indivíduos, passando a compor seu conhecimento lingüístico. São regras tão básicas que todo mundo sabe e ninguém precisa ir aprender na escola.

No nível fonológico, todos os falantes do português, mesmo os analfabetos

- u sabem quais são os fonemas da língua,
- u não “inventam” fonemas novos,
- u sabem também distinguir fonemas próximos mas diferentes (por exemplo, todo falante do português sabe que são diferentes as palavras *faca* e *vaca* e reconhece que o que as distingue é o fonema inicial de cada uma: / f / em *faca* e / v / em *vaca*),
- u sabem reconhecer o mesmo fonema em realizações diferentes da fala (por exemplo, todos reconhecem o fonema / s / na fala do Presidente Lula quando ele diz “Palocci”, ou “sindicalista”, apesar de sua pronúncia peculiar – a chamada “língua presa”).

Veja a diferença entre *língua* e *fala* e entre *fonema* e *fone* no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, deste Módulo.

No nível morfológico, todos os falantes sabem, por exemplo, quais as desinências verbais do pretérito perfeito e quais as do presente ou do futuro e ninguém troca umas pelas outras, dizendo “ontem eu estou contente” ou “no ano passado ele viajará para o Rio de Janeiro”. Outro exemplo de regra morfológica dominada interiormente por todos os falantes diz respeito ao uso dos prefixos. Os falantes conhecem o significado dos prefixos mais usuais e os empregam como prefixos, não como sufixos. As pessoas reconhecem a relação de oposição entre *fazer* e *desfazer*, *impedir* e *desimpedir*, *integrar* e *desintegrar*, *considerar* e *desconsiderar*, e ninguém usa esse prefixo no lugar de sufixo.

No nível sintático, as regras básicas e conhecidas por todos são relativas à construção de orações e partes de orações. Assim, por exemplo, um falante da língua portuguesa, mesmo que nunca tenha entrado na escola, é capaz de formular uma expressão complexa como “aquele meu primeiro cachorro vira-lata que eu encontrei na rua” e usá-la com pertinência em frases diversas: “Aquele meu primeiro cachorro vira-lata que eu encontrei na rua mordeu a perna da minha avó” ou “Eu gostava muito daquele meu primeiro cachorro vira-lata que eu encontrei na rua”. Por outro lado, qualquer falante sabe quando as regras de estruturação sintática não foram obedecidas e é capaz de reconhecer como errada a expressão “meu aquele vira-lata primeiro que eu encontrei na rua”.

Insistimos: as regras de que estamos falando fazem parte do conhecimento lingüístico intuitivo dos falantes e são constitutivas da língua. São regras que fazem o português, o inglês, o japonês e o árabe serem línguas diferentes. São regras estabelecidas no uso sistemático dos falantes de uma comunidade lingüística, na história das práticas sociais de linguagem dessa comunidade.

O componente semântico-cognitivo, também de acordo com os “Subsídios para a reflexão curricular” da Proposta de São Paulo (1988, p. 12), diz respeito ao “*sistema cultural de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas*”. Esse componente, como conhecimento dos falantes, abrange os significados potenciais das palavras e os organiza em esquemas cognitivos, de modo que os falantes não apenas sabem o significado, por exemplo, de *mão* como também são capazes de relacionar essa palavra com outras – *pé, cabeça, ombro, barriga, dedo, pescoço*, que pertencem ao esquema referente às partes do corpo humano. Além disso, os falantes sabem que a palavra *mão* pode aparecer nas expressões “dar uma mão”, “lavar as mãos”, “mão de fada”, “mão de pilão”, “mão fechada” e, aí, compor efeitos de sentido diferenciados. Os falantes sabem, ainda, lidar com a variação de sentido das palavras e expressões conforme o contexto em que são usadas e o universo a que se referem; por isso são capazes de compreender, por exemplo, o sentido da frase “O juiz deu mão”, quando se fala de uma jogada suspeita, numa partida de futebol. Faz parte também do conhecimento semântico-cognitivo dos falantes a capacidade de fazer inferências. Por exemplo: quando alguém ouve “meu primeiro cachorro vira-lata” é capaz de concluir que quem disse isso teve pelo menos mais de um cachorro vira-lata; quem ouve “Faz dois anos que o João parou de beber” é capaz de entender que João bebia antes.

Devemos ressaltar que o componente semântico-cognitivo também é organizado por regras, estabelecidas social e culturalmente. Os falantes não podem, individualmente, a seu bel-prazer, atribuir às palavras significados não assumidos pela coletividade, sob pena de não serem compreendidos; nem podem inferir qualquer sentido para uma determinada expressão, sob pena de produzirem uma compreensão inadequada.

O componente discursivo diz respeito às relações entre a língua e os fatores integrantes de suas condições de uso. Diz respeito à consideração e à interpretação dos interlocutores quanto:

- u ao ambiente físico em que se dá a interação;
- u a quem são os participantes dessa interação (do que eles sabem, do que eles gostam, que tipo de relação existe entre eles, que lugar eles ocupam na hierarquia social);
- u às intenções e objetivos da fala ou escrita e às disposições e expectativas de quem ouve ou lê, aos “atos de fala” e aos efeitos de sentido pretendidos;
- u ao gênero de texto usado na interação (carta, reportagem, relatório científico, fofoca de comadre, sermão dominical, etc.) e à esfera social de circulação desse gênero (familiar, literária, científica, religiosa, jornalística, etc.).

É no componente discursivo que se tomam decisões sobre “como operacionalizar as propriedades gramaticais e semânticas das palavras”, segundo Nascimento (1993, citado por Castilho, 1998, p. 56). Isso quer dizer: é a partir do conhecimento discursivo, ou “competência discursiva”, que os falantes, na elaboração de um texto, levam em conta as circunstâncias do processo de interlocução e tomam decisões sobre o que querem dizer e como vão dizer, definem o tema e o gênero do texto, seu tamanho, sua organização, os recursos lingüísticos que vão usar (que palavras, com que sentido, compondo que frases). Analogamente, na interpretação de textos ouvidos ou lidos, os falantes acionam o componente discursivo de seu conhecimento lingüístico para entender em que situação de interlocução devem enquadrar o texto para compreendê-lo adequadamente, atribuindo sentido às palavras e frases que o compõem.

O componente discursivo também inclui regras, de natureza social e cultural, por exemplo, sobre o que se deve e o que não se deve dizer em cada situação, como interpretar os sinais indicadores de “atos de fala” (que palavras, entonações, gestos, expressões faciais, movimentos e posições sinalizam ofensa ou elogio, convite ou expulsão, concordância ou discordância, advertência amigável ou ameaça, etc.).

Considerando o que foi dito, vê-se por que as línguas naturais não podem ser concebidas como códigos, em que as palavras e expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação. O mais adequado é compreendê-las como apenas “parcialmente determinadas”, como propõem Franchi (1992) e Geraldi (1991). Como já vimos na análise das frases da Atividade 2 e ainda será discutido a propósito da Atividade 3, as palavras, expressões, frases e textos, em si mesmos, não têm um sentido único e previamente determinado. É na interação, no discurso, que o sentido pode ser estabelecido, quando são levados em conta os nexos que se criam nas circunstâncias da enunciação.

A análise de um exemplo, desenvolvida nos “Subsídios para a reflexão curricular” da *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*, do Estado de São Paulo, pode deixar mais claras as questões de que estamos tratando.

*Suponham que, no fim da aula do turno da manhã, se dê este diálogo entre um aluno e o professor:*

- Fessora, que horas são? Num é quase meio-dia e meio?*
- Tá bom. Podem guardar o material e sair para a merenda.*

*Como falamos português desde criança, nem nos damos conta de que quem diz assim e é capaz de interpretar o que o outro diz fez uma porção de operações muito complexas. Simplificando muito, vamos observar algumas delas.*

*Em primeiro lugar, os interlocutores consideram vários aspectos do contexto em que as expressões foram produzidas. A professora, por exemplo, para entender o aluno, considera a situação imediata (sala de aula), as atitudes dos alunos em relação à atividade em que estão (infelizmente cansativa), o que ela sabe e sabe que o aluno sabe sobre o horário habitual da aula e da merenda, etc.; por isso, não somente “decodifica” a expressão do aluno (como uma pergunta de “sim” ou “não” sobre a hora), mas é capaz de tirar conclusões a que ele quer fazer chegar, descobrir suas intenções (está na hora de acabar a aula, o aluno talvez já esteja com fome, etc.). Ela percebe que o aluno não está fazendo uma pergunta sobre o horário, mas tentando modificar a situação de um modo determinado.*

*Interpretar, em um sentido amplo, é isso: relacionar as expressões a uma situação de fato, na **dimensão discursiva** da língua (ou seja, considerando as condições da situação contextual que contribuem para que se dê à expressão o seu sentido, em vez de se fixar exclusivamente em seu sentido literal).*

*Mas, obviamente, a professora não conseguirá interpretar a fala do aluno somente com base nesses aspectos da situação imediata. Ela utiliza, também, aspectos do sistema com que se representa a realidade em sua cultura. Por exemplo, ela sabe que, em nossa cultura, o tempo se representa por meio de um sistema estruturado (século, ano, mês, dia, hora, minuto, segundo), sem o qual ela não poderia entender o que o aluno quer dizer. Para compreender isto, pensem em outras situações e culturas em que se usam diferentes sistemas de referência. Imaginem uma cultura em que o tempo se representa somente pelo movimento do sol e da lua – “tempo do sol subindo”, “tempo do sol a pino”, “tempo do sol se pondo”. Como interpretar, aí, a expressão “meio-dia e meio”? Ou imaginem um professor de Geografia que, tendo por base noções com que opera em sua ciência, dissesse: “Considerando que estamos em pleno solstício de verão, observem que o sol, na trajetória de seu movimento aparente, se encontra agora quase em seu zênite” – para dizer que é quase meio-dia.*

*Vejam que é também com base nesse sistema de referência cultural que se podem relacionar e interpretar palavras como “aluno”, “professora”, “material”, “prova”, “serventes”; ou “fome”, “merenda”, “almoçar”, “sopa”, e assim por diante. Nesse caso, estamos considerando um dos aspectos da **dimensão semântica** da língua (isto é, o modo pelo qual, na língua, se representa e se organiza a realidade, para que possamos falar dela).*

*Nada disso seria, entretanto, possível se as expressões não tivessem sido produzidas obedecendo a certas regras de “conversação”. Por isso, o aluno selecionou determinadas palavras de seu léxico (“horas” e não “abóboras”, “é” e não “parece”, “e” e*

não “mas”). O aluno ordenou os elementos de sua expressão de um modo determinado; observem as diferenças de significação de expressões como – “Fessora, que são horas?”, “Quase num é meio-dia e meio?”, ou a inaceitabilidade de expressões como – “que fessora são horas”, “meio-dia num é quase e meio?”. Manifestou por essa ordem e por certos elementos funcionais (morfológicos, conectivos) uma estrutura “sintática” indispensável para uma correta interpretação. Modulou a fala com uma certa entoação para lhe dar o tom de uma pergunta, mesmo que não estivesse, na verdade, perguntando. Provavelmente, fez assim para dar a sua expressão um caráter indireto de sugestão, respeitando a distância social em que ele situa a professora. Vejam como, escolhendo diferentes modos de construção das expressões, se obtém um maior ou menor “grau de polidez” no uso da língua:

- Ei, fessora. Já é quase meio-dia e meio!
- Fessora. Num é quase meio-dia e meio?
- Fessora. Será que num é quase meio-dia e meio?
- Fessora. Será que num seria quase meio-dia e meio?

Estes exemplos mostram bem o que se entende pela expressão “seguir uma regra”. Seguir uma regra não é o mesmo que “respeitar a gramática” do falante culto. (Deve-se dizer “meio-dia e meio” ou “meio-dia e meia”? Pode-se dizer “fessora”, “tá bom”, “pra”?) Seguir uma regra não é parte de um livro de etiquetas: é um processo sistemático dos falantes que, em uma comunidade lingüística, “jogam” entre si o mesmo jogo da linguagem. Não é procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião: segue-se uma orientação instituída na prática, sempre que haja, na construção das expressões, um uso constante e sistemático dos mesmos recursos expressivos para levar a determinados entendimentos. E essa é a **dimensão gramatical** da língua.

*(Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau. 3. ed. Estado de São Paulo, 1988, p. 12-13; adaptação)*

Os componentes ou dimensões do sistema lingüístico, voltamos a frisar, são conhecimentos individuais dos falantes, partilhados por toda a comunidade usuária de uma mesma língua, o que os caracteriza, portanto, também como patrimônio social e cultural. Os estudiosos da língua – gramáticos e lingüistas – tentam descrever e explicar esses conhecimentos, formulando diferentes teorias. Sem ir à escola, sem precisar de aprender teoria nenhuma, todos os falantes de uma língua, por volta dos seis anos de idade, dominam os conhecimentos relativos aos componentes da variedade lingüística usada em sua comunidade, porque, intuitivamente, foram construindo esses conhecimentos na interação com sua família e seu grupo social.

Vamos refletir mais sobre essas questões na seção 2, a seguir.

## 2 | LÍNGUA: CONHECIMENTO E ATIVIDADE

Nesta seção, nosso olhar está voltado para duas dimensões constitutivas da língua e aparentemente contraditórias, de modo a possibilitar aos professores a compreensão de que a língua é, ao mesmo tempo, conhecimento e atividade.

Como fizemos anteriormente, começamos pela proposição de atividades que demandam análise e reflexão.

### ATIVIDADE 3

---

- 1** Imagine-se na seguinte situação, que aconteceu de fato com um gaúcho recém chegado a Belo Horizonte. Você liga o rádio, escuta uma frase de um noticiário, falta energia elétrica e você não ouve mais nada. A frase é:

*A Girafa Josefina não morreu no Zoológico de Belo Horizonte por causa dos sacos plásticos encontrados em seu estômago.*

- a)** Como você entende essa frase? Que função tiveram os sacos plásticos encontrados no estômago do animal?
- b)** Diga como você interpretaria a frase se tivesse conhecimento anterior do episódio: a girafa tinha morrido e sua morte havia sido atribuída aos sacos plásticos que ela tinha engolido. A imprensa, na ocasião, condenou a falta de educação ecológica dos visitantes do Zoológico, que jogam lixo nas jaulas dos animais.
- c)** A notícia divulgada pelo rádio tinha como objetivo informar que exames feitos por veterinários acabaram levando à conclusão de que a causa da morte de Josefina foi a própria velhice, e não os sacos plásticos encontrados no estômago da Girafa. Conhecendo esses dados, como você teria redigido a continuação do texto noticioso?

- d)** Pense: O que permitiu que essa frase, isolada do seu contexto, se tornasse ambígua? O que há na estrutura da frase que permite que ela possa ser interpretada de duas (ou mais) maneiras?
- 2)** Vamos ver se você percebe a ambigüidade em outras frases.
- a)** Durante a corrida de Fórmula 1, diz o comentarista da Rede Globo:  
O Rubinho é um ás no volante.
- b)** Esta aconteceu de verdade. No programa do Jô Soares, o entrevistador, surpreso, confere com o entrevistado o que ele, Jô, tinha entendido:  
– Como é que é? Seu pai tinha ataques?! Ataques de quê?  
– Não, Jô. Meu pai tinha táxi, era taxista...
- c)** Frase de pára-choque de caminhão:  
*Respeito as casadas como as solteiras.*
- d)** Frase dita por alguém parado no corredor, observando as pessoas passarem:  
– Esse pessoal anda feio!
- e)** Piada de machão:  
– Ando com vontade de comer aquela gatinha de novo...  
– Você já comeu?!!  
– Não. Mas já tive vontade antes.
- f)** Dizem que essa frase foi ouvida numa loja de roupas no centro da cidade:  
– Moço, eu queria calça para menina branca e short para menino preto.
- g)** Já esta foi a mãe que disse à filha:  
– Tudo isso foi feito por você!!!

Vamos analisar o que acontece com essas frases. Em todas elas há um ponto que provoca ou permite a ambigüidade, tornando possível interpretá-las de duas maneiras (ou mais). Esse fenômeno é muito comum na língua e os falantes sabem disso. É ele que nos possibilita fazer piadas e trocadilhos, ironizar e até fazer poesia. Vamos ver como ele se manifestou em cada frase.

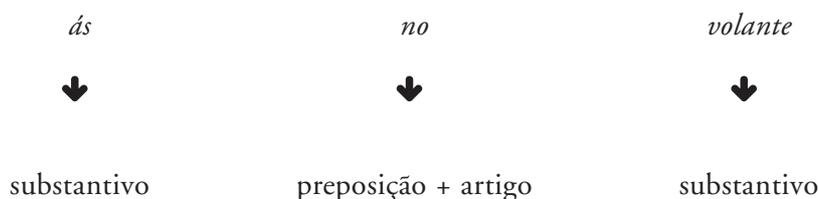
Nessa análise é importante refletir sobre a composição sintática e semântica das estruturas lingüísticas e, para isso, vamos recorrer a alguns conceitos da teoria gramatical tradicional, com a qual esperamos que os leitores estejam familiarizados.

Nas frases (a) e (b), a possibilidade de dupla interpretação nasce no nível da “cadeia sonora”. A mesma seqüência de sons da fala pode ser interpretada como duas seqüências diferentes de palavras:

a) *ás no volante* X *asno volante* (*volante* = 'que voa')  
 b) *tinha táxi* X *tinha ataques*

É interessante perceber, no caso de (a), que, mudando-se a seqüência de palavras, muda-se também a classe e a função das palavras na frase.

Na primeira interpretação, tem-se:



A expressão tem como núcleo a palavra *ás*. Segundo a gramática tradicional, no volante seria adjunto adnominal de *ás*.

Já na segunda interpretação, tem-se:



Aqui a expressão tem como núcleo *asno*, e o termo *volante* é adjunto adnominal.

Esse exemplo nos mostra, então, que:

1. A correlação entre a seqüência de sons na cadeia da fala e a seqüência de palavras que pode ser inferida na interpretação não é fixa e imutável, nem sempre é a mesma.
2. As diferentes seqüências de palavras inferidas podem corresponder a expressões compostas de palavras que pertencem a classes diferentes e têm funções sintáticas diferentes.

As afirmações 1 e 2 são argumentos para provar que a língua não pode ser considerada um código, nem um sistema de signos em que a relação entre a forma sonora significante e o

significado fosse considerada fixa, nem mesmo uma gramática. A análise gramatical tradicional, que classifica os termos da oração, pode nos possibilitar enxergar em cada interpretação da frase (a) uma estrutura sintática diferente, mas não explica por que um ouvinte pode entender essa frase com um sentido diferente daquele que o falante pretendia. O que queremos frisar, com esse exemplo, é que o sentido não está pronto, não está dado, naquilo que o falante enuncia; o sentido é construído na atividade interpretativa realizada pelo ouvinte. O ouvinte não é um mero recebedor da mensagem enviada pelo emissor, o ouvinte produz sentido.

O Caderno “Leitura como processo”, que também faz parte deste Módulo, discute a questão da produção de sentido focalizando a atuação do leitor.

Nas frases de (c) e (d), a ambigüidade resulta do fato de que no português, como nas línguas humanas em geral, existe o fenômeno de uma só forma sonora corresponder a dois (ou mais) significados. Ou, noutros termos, uma só forma sonora corresponder a palavras diferentes (portanto, a significados diferentes). Vejamos:

Em (c), a ambigüidade está na forma *como*, que pode ser um conectivo que expressa comparação ou a primeira pessoa do verbo *comer* (*eu como*). Dependendo de em qual das duas acepções ela é tomada, a frase deve ser interpretada como uma declaração de respeito e seriedade, ou o contrário...

A estrutura sintática da expressão *como as solteiras* também muda conforme o significado que se atribui à forma lingüística *como*:

- ⊃ ou se tem uma estrutura comparativa (equivalente a ‘*tanto as casadas quanto as solteiras*’),
- ⊃ ou se tem uma oração em que o termo *as solteiras* é complemento do verbo *comer*.

Em (d), a ambigüidade está no verbo *anda*, que pode ser interpretado como equivalente de ‘*está*’ ou de ‘*caminha*’. E aqui também as interpretações semânticas diferentes correspondem a estruturas diferentes de composição da frase:

- ⊃ se *anda* corresponde a ‘*está*’, a palavra *feio* é um adjetivo e, na frase, atribui uma característica ao termo *esse pessoal*;
- ⊃ se *anda* corresponde a ‘*caminha*’, a palavra *feio* designa o modo como *o pessoal anda* – *de maneira feia, feiosamente*.

Queremos ressaltar aqui o fato de que as palavras da língua podem ter mais de um significado e ainda o de que o sentido que os usuários da língua lhes atribuem depende do

contexto em que elas aparecem. Esse é mais um argumento contra a concepção de língua como código e a favor de uma concepção que leve em conta a atividade enunciativa e interpretativa dos sujeitos.

Em (e) e (f), a ambigüidade tem a ver com a estrutura sintática, com a posição dos termos da oração e as relações que se estabelecem entre eles.

Em (e), é o termo *de novo*, que pode ser interpretado como relativo a *ando com vontade* ou a *comer*, e isso possibilita duas interpretações diferentes, gerando o humor da piada:

*ando com vontade de novo* X *comer de novo*

Em (f), se pensarmos o adjetivo *branca* como relativo a *menina*, que é o substantivo mais próximo, teremos uma interpretação; se pensarmos esse adjetivo como relativo a *calça*, a interpretação será outra.

*calça para menina branca* X *calça branca para menina*

A mesma análise se aplica à segunda expressão:

*short para menino preto* X *short preto para menino*

Em (g), é o termo *por você* que pode ser interpretado de duas maneiras, acarretando sentidos diferentes para a frase:

1. foi feito por você = 'você fez'



indica o agente

2. foi feito por você = 'foi feito por sua causa'; 'foi feito para te agradar'.



indica a causa, o motivo.

É importante perceber, também, que a cada uma dessas interpretações corresponderá uma intenção, um ato de fala diferente da autora da frase. No primeiro caso, a mãe estaria elogiando a filha e, no segundo, ela estaria querendo receber elogios ou agradecimentos...

Com os exemplos (e), (f) e (g) quisemos mostrar que a estrutura sintática aparente não garante a produção de um único sentido para as frases, já que uma mesma seqüência de palavras pode corresponder a mais de uma estrutura e, com isso, corresponder também a mais de um sentido. Quem estudou análise sintática nas aulas de Português deve ter ficado com a impressão de que nada no mundo é mais certo e garantido. O que se aprende, normalmente, é que, quando se analisa um termo como objeto direto, é porque ele é objeto direto sempre, em qualquer circunstância. Vimos aqui que isso não é verdade. Até a estrutura sintática é “maleável”, aberta ao trabalho de interpretação dos ouvintes e leitores. As pessoas sabem disso e, contando com a possibilidade de produzir ambigüidades que serão percebidas pelos interlocutores, se dispõem a brincar com a linguagem, fazendo piadas e trocadilhos, criando humor ou poesia. Por isso é que dissemos na seção 1 que a concepção de língua como gramática é limitada: ela não considera fatos importantes e corriqueiros como esse que acabamos de apontar.

A todos os casos da Atividade 3 se aplica uma afirmação feita a propósito do primeiro exemplo (o do “asno volante”): o sentido não está pronto, não está dado, naquilo que o falante enuncia, pelo contrário, o sentido é construído na atividade interpretativa realizada pelo ouvinte; ou seja, o ouvinte não é um mero receptor da mensagem enviada pelo emissor, o ouvinte produz sentido.

Isso nos permite concluir que a língua não é um sistema fechado em si mesmo, que funciona por conta própria, independentemente dos falantes. Pelo contrário, o que vimos nos leva a pensar a língua como sistema maleável, sujeito à ação dos falantes, ou mesmo, um sistema que prevê a atividade produtiva e interpretativa dos seus usuários. Nosso conhecimento lingüístico inclui essa noção. Nós nos dispomos ao trabalho interpretativo, quando ouvimos ou lemos, e contamos com o trabalho interpretativo de nossos interlocutores, quando falamos ou escrevemos.

Antes de prosseguir com a reflexão, propomos a realização de mais uma atividade.

#### ATIVIDADE 4

---

- 1** Analise as falas apresentadas a seguir, produzidas por crianças na faixa etária de quatro ou cinco anos, apontando e tentando explicar os elementos lingüísticos que chamam sua atenção.
  - a)** “A traseira e a frenteira do carro.”
  - b)** “Mãe, pára um pouquinho até passar o meu canso.”
  - c)** “Minha mãe foi no consertador de escutador.”

2. Anote alguns exemplos interessantes de falas infantis para discutir com seus colegas e com o formador. Nessa atividade, atenha-se às questões lingüísticas, procurando efetivamente analisá-las. Evite o mero relato de histórias engraçadinhas e fatos pitorescos.

Até esse ponto, esperamos ter deixado claro, com exemplos relativos ao uso, que a língua é, ao mesmo tempo, conhecimento e atividade. Pretendemos agora, partindo dos exemplos apresentados na Atividade 4, discutir o processo inicial de construção do conhecimento lingüístico, para mostrar como esse conhecimento é sempre atividade e se constrói pelo trabalho mental dos sujeitos.

Os três exemplos situam-se no campo da formação de palavras. O primeiro foi produzido por um menino que não sabia como se referir à parte da frente do automóvel. O segundo, por uma menina que estava andando com a mãe, sentiu-se cansada e pediu à mãe que parasse para que ela pudesse descansar. O terceiro, pelo filho de uma médica que tinha saído para levar o estetoscópio para consertar. Esses casos exemplificam um fenômeno muito freqüente no processo inicial de construção do conhecimento lingüístico: as crianças são capazes de criar palavras para atender a suas necessidades comunicativas. Em geral, as palavras criadas, embora não sejam correntes, são formas possíveis de acordo com o sistema da língua. No caso 1, o menino aplica a *frente* o sufixo *-eira*, que ele identifica em *traseira*, formando o substantivo *frenteira*. Processo semelhante acontece no caso 3, com o sufixo *-dor*. No caso 2, a menina pode ter criado o substantivo *canso* como contrário de *descanso*, a partir da relação que reconhece, por exemplo, entre *feito* e *desfeito*, *abotoado* e *desabotoado*, *protegido* e *desprotegido*. Ou então, pode ter derivado o substantivo *canso* do verbo *cansar*, a partir da relação que reconhece entre verbos como *abraçar*, *pular*, *cantar* e substantivos como *abraço*, *pulo* e *canto*. O interessante é que, para criar essas palavras, foi necessário inferir regras lingüísticas e aplicá-las. As crianças não estão repetindo palavras já ouvidas, nem tiveram aulas de gramática para aprender os processos de derivação e formação de palavras no português contemporâneo. Portanto, essas criações só podem ser resultantes da atividade lingüística interior, da elaboração mental do sujeito, que opera com categorias lingüísticas (prefixo e sufixo, substantivo, verbo), em geral sem se dar conta das operações que está realizando. Isso é o que nos diz Chomsky sobre a construção inicial da linguagem.

A atividade lingüística dos falantes, crianças e adultos, ao longo do tempo e em lugares diversos, sob influências diversas, acaba por imprimir alterações na própria língua, fazendo-a mudar no tempo e variar no espaço e na hierarquia social, como veremos na próxima seção.



## 3 | LÍNGUA: MUDANÇA E VARIAÇÃO

Começemos com uma atividade.

### ATIVIDADE 5

---

Leia as piadas que se seguem e, depois, responda ao que é perguntado.

**1** Piada de português.

No trânsito, o guarda apita, mandando parar:

– Pare!

E o gajo responde:

– Ímpare!

O guarda, irritado, sentencia:

– O senhor está multado em R\$ 100,00 por desacato à autoridade.

E o motorista retruca:

– Ora, se eu soubesse que estava valendo dinheiro, não teria apostado!...

**2** Piada de caipira:

O caipira chega na casa do amigo no domingo de tarde e o cumprimenta:

– Firme, compadre?

E o dono da casa, diante da televisão, responde:

– Não, sô! Sirvo Santos!

Que aspectos do conhecimento lingüístico dos falantes estão envolvidos na produção de efeito humorístico nas piadas acima? Registre sua resposta por escrito, para partilhá-la com os colegas e o formador.

A exploração dessas piadas, bem como a das piadas (a) e (e) da Atividade 3, foi inspirada no artigo “Pelo humor na lingüística”, de Sírio Possenti, publicado na Revista *DELTA*, v. 7, n. 2, de agosto de 1991 (p. 491-520).

Avalie, agora, as convergências e divergências entre sua resposta e a análise que elaboramos a seguir. Discuta com os colegas e o formador tanto as convergências quanto as divergências.

As duas piadas se baseiam na dupla interpretação de formas lingüísticas:

*pare* = ‘não movimente seu carro’ X *pare* = ‘par’ (contrário de ímpar...)

*firme* = ‘seguro’, ‘tranquilo’ X *firme* = ‘filme’

Nas duas piadas, o humor se vale do preconceito social contra maneiras de falar divergentes daquela que é considerada padrão, que tem prestígio social. Para rir é preciso ter conhecimento de que os diferentes grupos de falantes têm sua maneira própria de falar uma mesma língua.

Todos sabemos que há uma pronúncia típica do português falado em Portugal, diferente da do português falado no Brasil em geral. E sabemos também que certas regiões do interior de Minas têm uma pronúncia que não coincide com a da Capital, por exemplo. Ora, os portugueses, apesar de serem os primeiros donos da língua, são minoria no Brasil. Por outro lado, em nossa organização social, o poder político e econômico, e, conseqüentemente, o prestígio cultural, estão concentrados nas Capitais, e não no interior. Isso explica por que nas duas piadas, o humor se baseia na maneira de falar desses dois grupos, cuja pronúncia é diferente da pronúncia padrão brasileira. Somam-se a isso outros fatores, de natureza política e ideológica, que explicam por que gostamos de fazer piadas cujos personagens são portugueses e caipiras.

O fato de rirmos de piadas de temática sexual, como as que aparecem na Atividade 3 – letra c), frase de pára-choque de caminhão, e letra e), piada de machão –, também tem raiz política e ideológica.

A piada do caipira nos remete a um outro fato: a língua varia também na hierarquia social. As pessoas das classes sociais mais favorecidas, com maior grau de escolaridade, falam diferente daquelas que ocupam posições sociais desprivilegiadas e que tiveram acesso restrito à escolarização. É fácil obter exemplos que confirmem essa afirmação.

Embora varie no espaço, há elementos comuns entre os modos de falar das diversas regiões que nos permitem dizer que em Portugal e em todo o Brasil se fala a mesma língua, o português.

A língua se transforma e se modifica também através dos tempos. Todos sabemos que o português, assim como o francês, o espanhol e o italiano, são línguas originadas do latim, que foi levado pelos romanos a toda a extensão de seu império. Uma única língua – o latim – dispersa no espaço em vastas regiões, foi, ao longo do tempo, se modificando a ponto de se transformar em línguas diferentes. A mudança no tempo pode ser constatada na história do próprio português, pela comparação entre o estado atual da língua e o chamado português arcaico, encontrado em cantigas medievais. Até mesmo entre diferentes gerações de falantes é possível verificar alterações no vocabulário, na pronúncia das palavras, e, embora mais raramente, em uma ou outra construção sintática. Comparem-se, por exemplo, a maneira de falar dos velhos e dos jovens.

O importante a ser ressaltado é que a língua se define pela natureza individual e social (interativa). É determinada, criada e transformada tanto pelos sujeitos de um dado grupo como pelas regras estabelecidas por uma sociedade. Como a sociedade e os indivíduos que a integram transformam-se a todo momento, ou seja, constroem e reconstróem hábitos e comportamentos em função das diferentes situações que vivenciam ao longo de sua história, também a língua se modifica no decorrer do tempo.

De tudo que foi dito, podemos concluir que a língua não é algo pronto e acabado, algo fora de nós, de que nos servimos para nos comunicar, mas é algo que, sob a influência da atividade dos falantes, muda no tempo e varia no espaço e na hierarquia social, além de variar em função do contexto em que são estabelecidas as interações entre os sujeitos.

Neste ponto do Caderno, podemos oferecer uma resposta à pergunta apresentada logo no início. As línguas humanas têm variedades, uma delas, ao longo da história, ganha a condição de variedade padrão. A variedade padrão não é usada sempre, por todos os falantes, em todas as situações. Em muitas situações sociais é mais comum e até mais conveniente o uso de variedades não-padrão. Retomando o exemplo do começo do Caderno – o da criança que diz ser necessário não deixar água acumulada “*nos pratinho das pranta*” para acabar com o mosquito da dengue –, entendemos que, naquela aula de Ciências, o importante seria garantir a participação e o envolvimento dos alunos na discussão de um assunto de tanta relevância para a saúde pública e que, portanto, seria melhor não inibir as crianças com repreensões sobre o não-uso da variedade lingüística padrão.



## 4 | AFINAL, "O QUE QUER, O QUE PODE ESSA LÍNGUA?"

A reflexão desenvolvida até este ponto nos permite algumas conclusões:

1. A estrutura gramatical das frases da língua não garante uma única possibilidade de interpretação, um único sentido.
2. O sentido de uma frase ou de um texto (uma piada é um texto) não depende exclusivamente das palavras e de sua organização em frases.
3. Para se atribuir sentido a uma frase ou a um texto, além de considerar o vocabulário e a estrutura gramatical (isto é, as palavras e as relações que se estabelecem entre elas na frase), é preciso levar em conta as relações entre o texto e o contexto.
4. Para o processo de produção de sentido são relevantes:
  - u **O contexto histórico-cultural** – É o fato de pertencermos ao mesmo contexto histórico que possibilita partilharmos os conhecimentos, crenças e valores necessários à compreensão das piadas e frases comentadas. Por exemplo, não foi preciso explicar aqui quem são *Rubinho*, *Jô Soares* e *Sirvo Santos*, porque quem vive na sociedade brasileira contemporânea possui esses conhecimentos.
  - u **A situação de interlocução** – As circunstâncias em que acontece o uso da língua permitem aos interlocutores partilharem informações necessárias ao sentido das frases e textos. Na interação oral, esse papel cabe aos elementos do ambiente; na interação à distância, mediada pela escrita, é o “suporte” do texto que cumpre essa função (jornal, revista, livro didático, folheto de propaganda, etc.). Por isso, em alguns exemplos explorados neste Caderno foi preciso explicar quando e onde as frases foram usadas. Seria difícil entender as piadas do português e do caipira sem saber em que situação ocorreram os diálogos que elas apresentam.

- u **Os interlocutores** (falante e ouvinte, ou autor e leitor) – Os participantes de uma interação verbal entram no jogo interlocutivo com os conhecimentos de que dispõem, sobre o mundo e sobre a língua, com determinadas intenções e objetivos, disposições e expectativas, e com as imagens mentais que fazem de si mesmos, do outro interlocutor, das suas relações naquelas circunstâncias. Por isso produzem textos diferentes quando querem agradar ou ofender, pedir ou ordenar; quando falam com uma criança ou com um adulto; quando se dirigem ao diretor da escola ou a um amigo íntimo.

5. Para compreenderem e serem compreendidas, as pessoas, além do sistema lingüístico, do contexto histórico-cultural e das circunstâncias da interlocução, precisam também partilhar conhecimentos sobre o gênero do texto: em que situação social ele é usado, com que função, como ele se estrutura. Neste Caderno, em alguns casos, explicitamos antecipadamente o gênero do texto explorado, anunciando que se tratava de uma *piada* ou de uma *frase de pára-choque de caminhão*. O conhecimento do gênero de texto orienta o falante nas suas escolhas lingüísticas, no momento da produção, e na sua expectativa e interpretação, no momento da compreensão. Saber que *piada* é um texto curto, rápido, que surpreende o interlocutor e o faz rir é um conhecimento decisivo para quem conta e para quem ouve ou lê uma piada.

6. Nem todas as informações necessárias à compreensão são expressas, muitas ficam implícitas. O ouvinte ou leitor não se prende só ao dito, só às formas e estruturas lingüísticas presentes no texto, mas vai além, inferindo os não-ditos, pressupostos ou subentendidos. Um exemplo: começamos a contar o episódio da entrevista do Jô Soares (aquele do “tinha táxi” X “tinha ataques”) declarando que “esta aconteceu de verdade”. Essa afirmação pode levar o leitor a inferir que, então, o que foi relatado no item anterior (que o comentarista da Globo disse que o Rubinho é um ás no volante) não aconteceu de verdade.

Em suma, no uso da língua, entram em funcionamento e são processados outros elementos além da gramática e do vocabulário. Isso significa que o sistema lingüístico tem outros componentes, outras dimensões. A língua nasce na interação e se estrutura para a interação entre os falantes. Sua dimensão discursiva é decisiva na produção de sentido operada pelos falantes.

Mas não é só isso. Vimos que os falantes precisam agir, trabalhar mentalmente, na produção e na interpretação de frases e textos. Essa ação dos falantes sobre o sistema lingüístico acarreta a mudança desse sistema no tempo e sua variação no espaço geográfico e na hierarquia social. Esse ponto foi ressaltado na análise das piadas do português e do caipira e nos permite mais algumas conclusões:

- 7. A língua não é um sistema fixo e imutável; não é um “instrumento de comunicação” pronto para ser usado.

8. A língua muda no tempo, evolui, tem história. Sua história ainda não acabou, ainda está se fazendo, pela ação dos falantes. Nem mesmo a história do dialeto padrão já está pronta e acabada. O próprio dialeto padrão vai mudando com o tempo, pela ação dos falantes.

9. A língua não é um sistema homogêneo; varia no espaço e na hierarquia social.

Enfim, podemos sintetizar, como elementos importantes para a conceituação de *língua*:

- u a língua é uma sistematização estruturada simultaneamente nos planos gramatical, semântico-cognitivo e discursivo;
- u a língua é uma sistematização sujeita à ação e às condições dos falantes e, portanto, muda no tempo e varia no espaço e na hierarquia social;
- u a língua é um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.



## 5 | TEXTO E ATIVIDADE DISCURSIVA

As teorias da enunciação, do texto e do discurso, de maneira incisiva, têm deixado claro que não é possível compreender verdadeiramente a natureza de uma língua isolando-a de seu funcionamento social e ignorando que esse sistema, historicamente, se organiza para servir à interação humana – fenômeno histórico, social, político e ideologicamente marcado.

Adotando essa concepção como referencial para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o texto (oral ou escrito) é concebido como o produto lingüístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido.

Isso implica dizer que, em situações diferentes de interação lingüística, um mesmo texto pode produzir sentidos diferentes. Imagine, por exemplo, a pergunta “você quer sair da sala?”. Feita na sala de aula, por um professor irritado, a um aluno bagunceiro, é um ato de expulsão. A mesma pergunta, feita por um marido à esposa grávida, numa sala cheia de gente, enfumaçada e barulhenta, pode ser um gesto de carinho e atenção.

Dessa perspectiva interacionista, o texto (oral ou escrito) passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta. O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem.

O processo de construção do texto, então, pode ser considerado como *atividade discursiva*, na medida em que o falante, considerando as condições de produção e conhecendo as possibilidades e os limites expressivos que a língua lhe oferece, seleciona e organiza os recursos lingüísticos que lhe parecem mais adequados para produzir sobre seus interlocutores os efeitos que deseja.

Podemos também compreender o texto como o produto resultante da atividade dialógica entre sujeitos. Falando apenas de linguagem verbal, podemos entender *texto* como produção lingüística, falada ou escrita, para a qual os sujeitos interlocutores constroem sentido numa situação de interação. Há algum tempo, entendiam-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam “claros e objetivos”. Com a concepção que adotamos, chamaremos de texto uma enciclopédia, uma aula, um e-mail, uma conversa por telefone, assim como a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “té”.

“Té” não chega a ser propriamente nem ao menos uma palavra da língua portuguesa; portanto, isolada, fora da situação em que foi usada, não tem sentido. No entanto, quando pronunciada por uma criança e dirigida à mãe, acompanhada do gesto de apontar um brinquedo, passa a ser a manifestação lingüística de uma atividade intersubjetiva de co-produção de sentidos por sujeitos que partilham vivências sociais e culturais. É isso que permite à mãe interpretar essa forma como o verbo “quero”, pronunciado de acordo com as possibilidades do locutor naquele momento, e significando um pedido da criança de que a mãe lhe dê o brinquedo. O sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é co-produzido pelos interlocutores, a cada “acontecimento discursivo” de uso da língua.

## ATIVIDADE 6

---

1. Que implicações as concepções de língua e texto podem ter na sua prática de sala de aula?
2. Qual seria uma resposta coerente com os pontos de vista defendidos neste Caderno para a segunda pergunta apresentada na Introdução: “deve-se ou não trabalhar, no começo do ensino básico, conceitos gramaticais como *masculino* e *feminino*, *singular* e *plural*, classes de palavras, conjugação verbal?” Qual o objetivo desta última pergunta?

### ATIVIDADE 7 (AUTO-AVALIAÇÃO)

---

1. Retome suas respostas da Atividade 1. Depois deste estudo, você as reformularia? Em quê? Como? Por quê?
2. Nessa retomada, oriente-se pelas perguntas: “como eu estava quando comecei o estudo? como estou agora? o que posso vislumbrar para sala de aula a partir do estudo deste módulo?”
3. Discuta suas respostas com os colegas e o formador.



## U | APÊNDICE (RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FORMULADAS NAS ATIVIDADES)

### ATIVIDADE 1

---

Respostas pessoais, a serem discutidas com os colegas do grupo de estudos e com o formador.

### ATIVIDADES 2 E 3

---

As respostas foram desenvolvidas no próprio corpo do Caderno.

### ATIVIDADE 4

---

Questão 1: as respostas foram desenvolvidas no próprio corpo do Caderno.

Questão 2: respostas pessoais, a serem discutidas com os colegas do grupo de estudos e com o formador.

### ATIVIDADE 5

---

As respostas foram desenvolvidas no próprio corpo do Caderno.

## ATIVIDADE 6

---

Um ensino coerente com as concepções apresentadas neste Caderno trataria a língua como prática social contextualizada e proporia aos alunos o uso e a reflexão sobre os usos da língua. Assim, seria eliminada a memorização de conteúdos sem compreensão, seriam abolidos os exercícios que pedem repetição mecânica de formas lingüísticas dadas como modelo, preenchimento de lacunas sem um trabalho de raciocínio por parte dos alunos. Seriam propostos textos autênticos para a leitura e a produção escrita seria orientada pela explicitação dos fatores que deveriam condicioná-la (com que objetivos vou escrever? para quem? em que situação o leitor vai ter acesso ao meu texto? o que e como devo escrever para atingir os objetivos pretendidos?). Seriam discutidos com os alunos os sentidos possíveis para os textos lidos e escritos, bem como os recursos lingüísticos e os fatores contextuais que permitem a produção desses sentidos. Entretanto, não se quer dizer com isso que seja proibido, em determinados momentos, focalizar especialmente formas lingüísticas fora do texto – sílabas, palavras, prefixos, sufixos, construções sintáticas – para proporcionar a reflexão dos alunos sobre recursos expressivos que eles precisam dominar. De maneira destacada, o trabalho específico com unidades como letras e sons, sílabas e palavras é fundamental no processo de apropriação do sistema de escrita, como se demonstra nos Cadernos “Alfabetização e letramento”, “A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita” e “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que fazem parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

## ATIVIDADE 7

---

Respostas pessoais, a serem discutidas com os colegas do grupo de estudos e com o formador.

## U | REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3 ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 2 ed., Campinas: Pontes-Editora da UNICAMP, 1988.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes-Editora da UNICAMP, 1989.
- BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectiva*. Campinas: Pontes, 2001.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. Segunda síntese intermediária e capítulos 7 e 8 (p. 249-317).
- CARDOSO, Sílvia H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: FALE-UFMG/Autêntica, 1999.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 25, n. 1, p.103-106, mar. 1990.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: Editora da UNB, 1988.

- COSTA VAL, M. Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, p. 23-30, dez. 1992.
- COSTA VAL, M. Graça. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, p. 107-134, jul./dez. 2002.
- COSTA VAL, M. Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51.
- COSTA VAL, M. Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1, p. 113-124. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: CENP/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1988.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 22, p. 9-41, jan./jun. 1992.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola*. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FREITAS, M. Tereza A. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1995.
- GERALDI, J. Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69. jan./mar. 1996.

NASCIMENTO, Milton. *Gramática do português falado: articulação teórica*. Comunicação apresentada ao Seminário sobre Gramática da Língua Falada, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. 1993. ms. inédito.

NEVES, Iara C. B. *et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4 ed., Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

POSSENTI, Sírio. Pelo humor na lingüística. *Revista DELTA*. São Paulo: ABRALIN, v. 7, n. 2, p. 491-520, ago. 1991.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a reflexão curricular. In: \_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 12-15.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SOARES, Magda B. Diversidade lingüística e pensamento. In: MORTIMER, Eduardo F.; SMOLKA, Ana Luíza B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001, p. 51-62.

SOARES, Magda B. História e linguagem: uma perspectiva discursiva. *Educação em Revista*. n. 27, p. 29-34, jul. 1998.

SOARES, Magda B. Para além do discurso. *Presença Pedagógica*. v. 2, p. 5-17, mar-abr. 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.