

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O FUNCIONALISMO EM SALA DE AULA

Karina Pereira Detogne (IFES/UENF)

karinadetogne@ig.com.br

Giselda Maria Dutra Bandoli (SEEDUC/UENF)

giseldabandoli@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF/UFRJ)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o ensino de língua materna, que comumente é empreendido com base nas concepções da gramática normativa, orientando um tipo de ensino prescritivo, que considera a língua um sistema homogêneo, distanciando o ensino da língua das outras variedades linguísticas que possibilitam a expansão da competência linguística do aluno, o que nos leva também a refletir que não é possível homogeneizar a língua, já que sua natureza é dinâmica e heterogênea. Dessa forma, buscamos repensar esse ensino empreendido na maioria das escolas brasileiras, por meio de novas concepções de ensino, centradas em abordagens do funcionalismo linguístico que considera a língua em suas diversas possibilidades de uso. Assim, fundamentado nas teorias funcionalistas, nosso estudo terá como aporte teórico autores como Martelotta (1996), Luquetti (2008), Furtado (2007), Neves (2001), Travaglia (2009), entre outros.

Palavras-chave: Funcionalismo. Gramática. Língua materna. Educação linguística.

1. Introdução

Sabemos que o ensino de língua portuguesa evidenciado nas escolas de educação básica do nosso país se orienta nas perspectivas da gramática normativa, que possui base prescritiva, de orientação tradicional. Entretanto, é evidente que há, no ensino de língua empreendido, uma série de possibilidades de uso que não são contempladas por essa concepção. Acrescente-se ainda que, os alunos/falantes da língua consideram que possuem pouca intimidade com seu idioma, e, ao concluírem o ensino médio, acreditam que pouco sabem sobre sua língua materna.

Para início de conversa, é preciso estabelecer uma distinção necessária entre ensino de língua e ensino de gramática. Essa confusão entre as concepções é feita pela própria escola, por muitos professores, pelos alunos – frutos dessa visão/tradição – e também por toda sociedade.

Antunes (2007) promove essa discussão sobre os conceitos língua

e gramática. Vejamos:

A concepção de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. (ANTUNES, 2007, p. 39)

Gostaríamos de convidar o leitor a pensar em situações nas quais tenha ouvido ou pronunciado expressões do tipo: “*Você não sabe falar/ Você não sabe falar direito/ Você fala tudo errado*”. Não causaria espanto saber que essas afirmações poderiam ser promovidas pelos próprios educadores, já que sabemos que, por tantas vezes, os próprios professores de língua partem dessa concepção, de “certo” x “errado” em língua e de que o português é difícil. Não deve nos causar estranhamento, então, ouvir de um aluno, que esteja concluindo o Ensino Médio, tal colocação ao expor sua insegurança em relação ao uso de sua língua. Ora, se o professor afirma que o aluno não sabe falar ou fala errado, este, sem dúvida, enraizará essa colocação.

Conforme menciona Antunes (2007), o que ocorre em muitos casos é que o usuário da língua não domina as nomenclaturas e regras gramaticais, o que não quer dizer que esse indivíduo não conheça sua língua.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso refletir sobre a concepção que o professor possui da língua que ensina a seus alunos e que o mesmo procure observar qual é o objetivo pretendido ao ensiná-la. Assim, com relação ao objetivo de ensino de língua, Travaglia (2009) evidencia:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17)

Como vimos, a intenção do ensino de língua vai além de atender às orientações das regras gramaticais, ao passo que busca empreender um ensino que desenvolva/amplie as competências linguísticas já existentes

e ofereça ao aluno várias possibilidades de ampliação de seu repertório linguístico. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de língua vai muito além do ensino de gramática. Assim, destaca Antunes (2007):

Ora, a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente. (ANTUNES, 2007, p. 40)

Dessa forma, o que se verifica nos estudos de gramática¹⁰⁶ são conceituações e classificações estéreis dos usos reais do discurso, exemplos de orações que estão distanciadas da concretização linguística do falante, afastando cada vez mais o uso da língua de sua gramática.

Diante dessas contradições, apresentamos, a seguir, algumas discussões que achamos pertinentes para que o professor, sobretudo, de língua materna, possa refletir sobre sua prática. Primeiramente, evidenciamos na educação linguística (TRAVAGLIA, 2009) uma importante reflexão para instigar novas concepções para o ensino de língua materna. Posteriormente, nos valemos dos pressupostos teóricos do funcionalismo linguístico, por considerar que seus postulados vão ao encontro de um repensar sobre o ensino de língua e também, pelo fato de que, essa corrente teórica está em consonância com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Mediante tais problematizações, pretendemos, à luz dos estudos linguísticos, promover reflexões que promovam um repensar das práticas do professor de língua materna, levando em consideração que essas propostas já são enfatizadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, entretanto, ainda não se efetivam na realidade das aulas de língua portuguesa.

2. Educação linguística: um repensar da prática docente

Neste item, discutimos a questão da educação linguística na formação docente para refletirmos sobre as novas – e urgentes – posturas docentes com relação ao ensino de língua materna.

Dada a importância da comunicação para a vida em sociedade, é

¹⁰⁶ Quando utilizamos o termo *gramática*, referimo-nos à gramática normativa ou tradicional.

necessário refletir sobre a importância da língua nos processos de interação. Sabemos que comunicar e ser entendido é um propósito fundamental para a socialização e, principalmente, ser compreendido por sua comunidade linguística é um ato de grande necessidade. Para que o processo comunicativo possa ser concluído com êxito, faz-se necessária uma utilização de discursos com efeitos de sentido que se adequem à circunstância comunicativa. Assim, compreendemos a grande relevância do sistema linguístico para a efetivação da vida social.

Dessa forma, para que o processo comunicativo ocorra com êxito, é necessário que o falante seja um “bom usuário” de sua língua. Mas, o que determinaria um “bom falante” é a reflexão a que queremos chegar.

Para Travaglia (2011):

[...] alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação pode não o ser em outra situação (p. 22).

Nesse sentido, o falante que se vale de sua língua, em diferentes contextos discursivos, selecionando a forma com que se comunica e interage com os demais falantes, é aquele que atende às necessidades da língua, de modo a adequá-la a distintos momentos sociointerativos. A questão da adequação linguística é também evidenciada por Bagno (2006), apontando que esse é um caminho a ser percorrido para que a educação linguística seja promovida. Vejamos:

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade.

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores (p. 130).

Entretanto, o contexto das aulas de língua portuguesa, em sua maioria, não prioriza esse enfoque, de modo que oferece grande ênfase à modalidade escrita e formal da língua, pautando os estudos de língua materna em uma perspectiva normativizadora. Essa constatação é evidente em grande maioria dos manuais didáticos e nas gramáticas – tradicionais – utilizadas pelos professores. Vejamos:

A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção

de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas etc.) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto etc.), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos. (CUNHA et al., 2007, p. 15)

Nesse sentido, a gramática não busca refletir sobre os fenômenos da língua e, dessa forma, as aulas de língua portuguesa não levam o aluno a analisar os itens da língua e suas funções no discurso, o que esvazia o sentido do ensino de língua, lembrando que a linguagem deve ser concebida como um processo de interação e, com essa abordagem tradicional, esse caráter interacionista da linguagem é desconsiderado.

Não queremos dizer que as escolas de nível fundamental e médio devem introduzir ao ensino de língua materna o estudo das teorias linguísticas. Todavia, o professor deve estar aliado a tais teorias para articular melhor os estudos da língua, para que se promovam discussões sobre os aspectos discursivos da língua em sala de aula.

Além disso, é preciso ressaltar que a educação linguística não se ocupa apenas das teorias linguísticas, mas aponta caminhos para que os interlocutores percebam nuances na construção do discurso e promovam reflexões sobre as construções de seus discursos. Nesse sentido, Travaglia (2011) considera que:

[...] a educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/ aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (p. 24).

Assim, a educação linguística não trabalha com a concepção de erro, mas de possibilidades de uso e adequabilidade do discurso, levando o falante a uma comunicação que se adeque às situações discursivas. Nessa perspectiva, há uma valorização das variedades linguísticas e da modalidade oral, orientações propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Para tanto, a educação linguística é um caminho necessário, que o professor de língua materna precisa percorrer, com o propósito de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, propondo a utilização de diferentes recursos da língua, de modo adequado a cada situação de interação comunicativa.

Mas, para que ela seja empreendida, de fato, é preciso que o professor de língua portuguesa repense suas práticas e concepções de ensino. É preciso ter consciência de sua função, que vai além de apresentar a gramática de uma língua e de ensinar apenas a variante de prestígio, ou seja, a norma culta. Assim, é necessário apresentar ao aluno/ usuário da língua todas as suas potencialidades, não evidenciadas pela gramática; buscar formar um usuário competente da língua, que se articula bem em qualquer situação discursiva; aproximar ao aluno todas as variedades linguísticas e contribuir para que o mesmo saiba utilizá-las, adequando-as às diversas situações comunicativas.

Para isso, sem dúvida, é necessário refletir sobre a formação/atualização do professor de língua portuguesa, para que ele possa ter contato com essas reflexões e concepções de língua em seu processo formativo. Dessa forma, poderá conceber uma nova abordagem para sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa deverá identificar seu aluno como um usuário da língua, que se valerá dela em diversas situações. Sua função é, portanto, desenvolver a competência do falante/escritor. Partindo dessa perspectiva, terá um olhar diferenciado sobre os objetivos do ensino de língua.

De acordo com Travaglia (2011), a competência comunicativa do falante está em:

- a) Quando produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para constituir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação;
- b) Quando receptor do texto, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo pois um “leitor” (de textos orais ou escritos) capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até (p. 25).

Entretanto, se a concepção do professor e sua forma de ensino ainda estiverem centradas apenas na variedade padrão, não teremos a competência do usuário da língua desenvolvida.

Nessa perspectiva, a Universidade deve promover, desde a formação do futuro professor de língua, uma educação linguística¹⁰⁷, amplian-

¹⁰⁷ Entendemos que a educação linguística deve estar presente em todos os cursos de licenciatura, sobretudo nos cursos de pedagogia e letras.

do sua competência comunicativa. Sem dúvida que se o aluno/futuro professor de língua não construir essa base – na educação linguística – poderá repetir em sua prática o modo como foi ensinado, que, na maioria dos casos, é uma aprendizagem puramente normativa da língua, centrada na escrita formal, perpetuando, dessa forma, um ensino improdutivo, no que diz respeito à formação linguística e social do indivíduo. Assim, segundo Travaglia (2011), a Universidade deve:

Disponibilizar, para os professores de todos os níveis, informações sobre a constituição e funcionamento da língua, explicitando como cada tipo de recurso da língua e cada recurso em particular funciona para constituir textos, o que eles são capazes de fazer em um texto e como eles podem significar nos textos (p. 29).

Como se pode observar, a intenção do ensino de língua está na sua relação com as práticas discursivas (textos orais e escritos) e com o olhar investigativo sobre o funcionamento da língua, e não apenas em uma explanação de conceitos e classificações gramaticais, pautadas em regras e exceções, que são descontextualizadas das práticas discursivas, como tem ocorrido em demasia nas salas de aula. Nessa perspectiva, Travaglia (2011) salienta que:

[...] a Universidade precisa fazer com que ele [o conhecimento] chegue não só aos professores de língua portuguesa (especialmente nos cursos de Letras, formadores de professores de língua e literatura), mas também aos professores das demais disciplinas em sua formação profissional, pois, sendo usuários competentes da língua, certamente ajudarão na educação linguística dos seus alunos e na futura formação de bons profissionais, pois pode-se duvidar se há bons profissionais sem que estes saibam se comunicar competente e adequadamente (p. 29).

Desse modo, fica evidente que, para atuar em sociedade, o indivíduo precisa se comunicar de modo adequado. Essa é uma missão, sobretudo, do professor de língua portuguesa, mas também, dos demais professores. Há que se desenvolver no aluno a capacidade de usar sua língua nas mais diversas situações, com segurança e adequação, não somente nas aulas de língua portuguesa, mas em todas as situações de interação em sociedade.

Todas essas reflexões, promovidas em nosso estudo, já são orientadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entretanto, há evidências de que as salas de aula não passaram por tais transformações no ensino da língua. Assim, a seguir, buscamos subsídios na teoria do funcionalismo linguístico, para que suas concepções possam auxiliar o professor, no intuito de promover sua educação linguística, e posteriormente, a

de seus alunos.

3. Funcionalismo linguístico e suas contribuições para o ensino

Neste item, apresentamos alguns postulados de uma recente corrente de pesquisa linguística, o funcionalismo, que chega ao Brasil na década de 70, propondo estudos sobre a linguagem em suas diversas possibilidades de uso, propiciando uma ampliação dos estudos linguísticos com base na inserção de orientações teóricas do funcionalismo norte-americano. Destacamos, nessa vertente, alguns estudiosos consideráveis, como: Talmy Givon, Hopper, Traugott e Thompson que contaminaram os estudos de pesquisadores brasileiros como Votre, Neves, Cesário, Martelotta, entre outros, que têm traçado caminhos de investigação da língua em uso e da aplicação dessas análises para orientar as perspectivas de ensino.

3.1. A corrente do funcionalismo linguístico

O funcionalismo é uma corrente da linguística, que prioriza a língua em uso e procura analisar as possibilidades de uso dos vocábulos inseridos em contextos reais de comunicação. Para o funcionalismo, o ato da fala é um fenômeno cultural e cognitivo essencial para as relações humanas. Nesse sentido, o discurso é seu objeto de estudo, pois nele podem ser evidenciadas funções semântico-pragmáticas, que propiciarão uma análise da funcionalidade do elemento dentro da atividade discursiva.

Dessa forma, o conceito de gramática para o funcionalismo possui outras perspectivas. Segundo a linguística funcional, a gramática é concebida como um conjunto de atividades linguísticas que se solidificaram por meio da vasta utilização, ou seja, de grande recorrência. Dessa forma, tais expressões foram cristalizadas pelo uso, passando a fazer parte do “repertório linguístico” dos usuários da língua e, por isso, incorporaram-se à sua gramática.

Nesse sentido, para o funcionalismo, a gramática de uma língua não está pronta, mas em constante atualização, deixando de ser considerada um sistema fechado e acabado. Assim, percebemos que a gramática, para os funcionalistas, emerge do discurso e não o contrário, conforme pensam os gramáticos tradicionalistas. Ou seja, de acordo com os postu-

lados dessa corrente linguística, não é a gramática que modela/prescreve a língua, mas é o seu uso que confere as regularidades da gramática. Dessa maneira, a gramática funcional atenta para os usos reais da língua e sua intencionalidade e função no discurso. Sobre essa vertente funcional, de base norte-americana, Cunha et al. (2003) destaca:

[...] ganhou força nos Estados Unidos a partir da década de 1970, passando a servir de rótulo para o trabalho de linguistas como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que passaram a advogar uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 23).

Dessa forma, observamos que, para o funcionalismo, as estruturas estão em constante mutação, por consequência da mobilidade discursiva do usuário da língua, ou seja, o discurso é organizado em torno da informação veiculada pelos falantes no ato da interação discursiva. Nesse sentido, organizar o discurso demanda além de conhecimento linguístico, uma adaptação à situação extralinguística no processo comunicativo, sendo necessário observar:

[...] as forças cognitivas e comunicativas que atuam no indivíduo no momento concreto da comunicação e que se manifestam de modo universal, já que refletem os poderes e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 28).

Assim, percebemos o quanto a manifestação da comunicação humana é uma ação complexa e que precisa ser analisada à luz das ciências linguísticas. Além disso, a concepção funcionalista, ao valorizar as ocorrências da língua em uso e suas múltiplas possibilidades, promove um olhar diferenciado das gramáticas normativas sobre a linguagem e sua estrutura. A seguir, explicitamos algumas premissas que Givón (1995 *apud* CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003) postula, para caracterizar a abordagem funcionalista:

- A linguagem é uma atividade sociocultural
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- A estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes;
- O sentido é contextualmente dependente e não-atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável e não-rígida;

- As gramáticas são emergentes;
- As regras de gramática permitem algumas exceções

(MARTELOTA, 2003, p. 28).

De acordo com os postulados *givonianos*, evidenciamos que o funcionalismo possui uma nova perspectiva sobre os estudos de linguagem, na contramão dos estudos de gramática em sua perspectiva tradicional. Nesse mesmo prisma, Mussalim (2001) aponta que:

A abordagem funcionalista vê a linguagem como um sistema não autônomo, que nasce da necessidade de comunicação entre os membros de uma comunidade, que está sujeito às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento e que está continuamente se modificando para cumprir novas necessidades comunicativas. Para os funcionalistas, o fato de a comunicação ser uma função essencial da linguagem determina o modo como a língua está estruturada. Por isso, a análise de um fato linguístico deve levar em conta tanto o falante quanto o ouvinte e, para além do ato verbal, as necessidades da comunicação linguística (MUSSALIM, 2001, p. 211)

Conforme verificamos, ao caracterizar a linguagem como uma atividade sociocultural – em que se destaca a função da língua para o convívio em sociedade, visto que a mesma está atrelada às questões socioculturais do indivíduo – a abordagem funcional faz uma reconfiguração dos padrões de estrutura, mostrando sua característica maleável e considerando que as gramáticas emergem das situações de interação, das inúmeras atividades discursivas, evidenciando, assim, a natureza emergente das gramáticas.

Essa é uma concepção de gramática para os estudos funcionalistas, que consideram a língua um sistema maleável, em constantes processos de mudança, emergindo das situações comunicativas. Mas bem sabemos que tais perspectivas não são as mais recorrentes no contexto das aulas de língua materna. Sabemos também que a linguística tem muitas contribuições para que as aulas se tornem um ambiente de encontro com a língua viva que falamos. Para tanto, é preciso aplicabilidade das teorias, que não são poucas, por sinal. E nessa vasta possibilidade de teorizações, muitos leitores, sobretudo, os professores indagam-se sobre os caminhos de aplicação dos estudos linguísticos. Assim, sustentamos, a via é longa e vasta. Neste estudo, nossa proposta é demonstrar que essa aplicabilidade é possível e, para isso, apresentamos uma de muitas sugestões possíveis para que o professor trabalhe de acordo com as concepções anteriormente mencionadas e busque aproximar o estudo das funções dos elementos linguísticos à realidade de suas aulas. Assim, apresentamos, posteriormente, um trabalho de Maria Alice Tavares, em que a autora aponta ca-

minhos de aplicabilidade dos estudos funcionalistas, sobretudo em produções textuais.

3.2. O funcionalismo em sala de aula: caminhos de aplicação

Neste tópico, abordamos o trabalho de algumas correntes linguísticas que têm se preocupado em delinear de que forma as teorias do funcionalismo podem ser aplicadas à prática de sala de aula. Vejamos, a seguir, que segundo a visão de Halliday (1973; 1975; 1978; 1985) de que:

[...] a língua é aprendida porque ela serve a propósitos funcionais tem sido tomada como base para o ensino de alfabetização e leitura nos primeiros estágios em escolas da Austrália. Tal postura se traduz na preparação de atividades de aprendizagem significativas em um contexto em que todas as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) são regularmente praticadas (CUNHA et al., 2007, p. 33).

Verificamos que a língua possui finalidades muito específicas, e se modela de acordo com as necessidades de interação, tanto na modalidade oral como na escrita, não havendo prioridade entre uma ou outra modalidade, assim, o que ocorre é um trabalho conjunto das especificidades da língua.

Além disso, levando-se em consideração as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino da língua, verificamos que as quatro habilidades linguísticas evidenciadas acima são contempladas. Entretanto, o que tem acontecido, em geral, nas escolas é um ensino de língua demasiadamente gramatical, com base na modalidade escrita da língua, que desvaloriza os aspectos orais da língua e suas variedades. Dessa forma, encontramos um desacordo, entre as orientações teóricas e o ensino ofertado, que oferece uma aprendizagem que não valoriza a diversidade linguística do falante, e assim, não consegue atingir os objetivos de um ensino de língua mais produtivo, afastando as aulas de língua portuguesa dos reais contextos de comunicação.

Nessa perspectiva, para a vertente funcionalista norte-americana, principalmente sob o olhar dos estudos *givonianos*, a língua é analisada sob seu aspecto discursivo, com base em usos reais de comunicação, verificando de que forma a língua funciona. Assim, essa abordagem leva em conta aspectos linguísticos e extralinguísticos e considera que a linguagem é adaptativa, pois se modela às necessidades discursivas do falante e que a gramática emerge dessas adaptações do discurso. Além disso, o funcionalismo considera a língua como “uma estrutura maleável,

emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso”. (CUNHA et al., 2007, p. 34). Dessa forma, a gramática de uma língua estará sempre em constante evolução. Cabe à escola promover um ensino que possa trabalhar a gramática internalizada de seus alunos, que amplie sua capacidade comunicativa e auxilie no desenvolvimento de suas atividades linguísticas, ou seja, o dever da escola em relação ao ensino de língua é promover a competência linguística de seus alunos e não somente apresentar-lhes a estrutura gramatical de sua língua. Observe, em relação a essa perspectiva, que:

[...] um dos papéis do professor de língua materna é o de atuar como orientador do processo de construção e reconstrução do saber gramatical dos alunos, incentivando-os a experienciarem a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real (CUNHA et al., 2007, p. 34).

Nesse sentido, o professor que instiga o aluno a ampliar seu repertório linguístico oferece possibilidades de renovação de sua gramática interna ao conduzir os discentes a perceber as nuances que o discurso pode promover, de acordo com situações de uso variadas. Para Cunha et al.,

[...] a gramática de cada um passa por alterações à medida que as experiências vão se somando, quanto mais intensas e mais variadas forem as situações de uso a que for exposto o indivíduo, mais múltipla será sua gramática e maior será sua habilidade de ajustá-las conforme demandarem as situações comunicativas de diversos ordens (orais e escritas, mais e menos formais, de gêneros textuais variados, envolvendo diferentes dialetos e a língua padrão/culta etc.) (CUNHA et al., 2007, p. 35).

Diante dessa colocação, entretanto, sabemos que maior parte das aulas de língua portuguesa apresenta um enfoque tradicional, com base nas orientações da gramática normativa, sem levar em consideração os aspectos da oralidade, conforme orientam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Nessa perspectiva, procurando alinhadas as teorias linguísticas à prática do professor em sala de aula, apresentamos sugestões de um ensino de língua com base na vertente funcionalista, sobre o uso de alguns conectores utilizados na oralidade e que são discriminados nas aulas de língua portuguesa. Todavia, sabemos que esse tópico gramatical é de extrema importância, pois está intimamente ligado a coesão de um texto. Entretanto, o estudo dos conectores na escola tem uma abordagem somente em relação à modalidade escrita e sua forma de ensino consiste na memorização das classificações dos conectores, o que não leva os alunos a refletirem sobre a funcionalidade do elemento no texto e em diversas situações discursivas. Já os conectores da modalidade oral nem são abordados; o que ocorre é uma punição, sem reflexão alguma, ao aluno que se vale de seu uso, sobretudo, na escrita de um texto.

Dessa forma, apresentamos a proposta de Maria Alice Tavares, em seu estudo “Os conectores *e*, *ai* e *então* na sala de aula” (CUNHA et al., 2007, p. 87), em que a autora propõe atividades linguísticas, que contrastam fala e escrita, estimulando os alunos a analisarem sua própria fala e de seus colegas, bem como perceber as diferentes funcionalidades dos conectores de acordo com a situação discursiva. Esse tipo de tarefa promove reflexão sobre a língua e provoca um estímulo à aprendizagem. Vejamos:

Para criar condições de contato entre os alunos e uma maior diversidade de conectores, há algumas atividades que devem ser estimuladas na escola. Por exemplo, os alunos podem comparar os usos dados a conectores coordenativos na fala e na escrita, em textos lidos e/ou escritos pela turma, orais e escritos, de diferentes gêneros – textos jornalísticos variados (de mídia falada e impressa), receitas, histórias em quadrinho, contos, *e-mail* etc. A fala de membros da própria comunidade (incluindo os alunos) pode ser gravada e analisada levando-se em conta os diferentes gêneros que aparecem (CUNHA et al., 2007, p. 108).

Dessa forma, ao valorizar os aspectos da oralidade como instrumentos de trabalho com a língua, o professor envolve os alunos em uma atividade que propiciará grande contato com a diversidade linguística e a utilização de um maior número de conectores.

Além disso, sabemos que um grande problema no ensino da língua é a produção de textos. Podemos assinalar um aspecto de dificuldade de muitos discentes que é a repetição de elementos coesivos, pelo costume de memorizar os elementos que consideram mais fáceis ou comuns, como é o caso do conector *e*, que é encontrado com exaustão em muitas produções de textos escritos. Na fala, isso também ocorre e podemos destacar o conector *ai*, que também é muito utilizado. Nesse sentido, com um trabalho de análise dos conectores, os próprios alunos podem perceber o uso demasiado do elemento e buscar reformular/ reorganizar seu discurso (oral ou escrito). Dessa forma, a aprendizagem parte de análise e observação dos usos reais da língua do próprio indivíduo e de sua comunidade linguística. Para isso, o professor deve conduzir os alunos a perceber nos itens analisados as especificidades do seu uso, de acordo com a modalidade, o nível de formalidade, o tipo discursivo e outros fatores que poderão determinar o uso de um conector em detrimento de outro.

Contudo, em relação aos conectores orais, a escola avalia negativamente o seu uso, deixando de abordar a importância desses elementos no discurso. Quando o conector é vastamente utilizado, como é o caso de *e*, o professor confere erro ao uso, que é considerado um vício de lingua-

gem. Dessa forma, ao invés de apenas descartar o item coesivo:

Se o professor perceber que tem havido grande uso de um único conector ou de um número reduzido deles, poderá estimular a substituição destes por outros nos textos em que isso se fizer necessário, sem esquecer de levar os alunos a avaliar as implicações semântico-pragmáticas e morfossintáticas de cada troca (CUNHA et al., 2007, p. 110).

Nesse sentido, a partir de algo que a escola considera como erro, surge uma possibilidade de análise e reflexão sobre a língua. Nessa perspectiva, a teoria funcionalista concebe que a gramática de uma língua é heterogênea e dessa forma há muitos elementos linguísticos que possuem funções distintas de acordo com os diferentes tipos de discurso, não podendo ser estudados de modo classificatório, como se sempre desempenhassem as mesmas funções em discursos distintos. Assim, o aluno precisa ter em mente (mas antes, o professor) que os elementos da língua possuem diversas possibilidades de uso e que há muitos fatores que podem contribuir para a seleção de determinado conectivo em detrimento de outro, e ainda, que um mesmo conectivo assume múltiplas funções de acordo com esses fatores de ordem discursiva.

Dessa forma, as teorias linguísticas, aliadas a práticas como essas apresentadas, podem promover um ensino de língua materna produtivo, pois se torna cada vez mais evidente que o ensino tradicional de gramática, por não contemplar as múltiplas funções dos elementos da língua, provoca inúmeras deficiências linguísticas aos discentes, ao trabalhar os conteúdos de forma isolada, distanciados de contextos reais de comunicação, sem levar em consideração os fatores discursivos da língua.

Assim, para um trabalho produtivo com a língua materna, “[...] o importante é que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.” (CUNHA et al., 2007, p. 112). Dessa maneira, evidenciamos que o ensino de língua materna precisa ter relação com as atividades comunicativas de seus falantes, para que haja envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, que encontrarão, dessa forma, em sua língua materna possibilidades de interação, investigação e análise.

4. Conclusão

Diante das abordagens realizadas, pudemos constatar que a teoria funcionalista concebe que a gramática de uma língua é heterogênea e,

dessa forma, há muitos elementos linguísticos que possuem funções distintas de acordo com os diferentes tipos de discurso, não podendo ser estudados de modo classificatório, como se sempre desempenhassem as mesmas funções em discursos distintos.

Dessa forma, as teorias linguísticas podem auxiliar na promoção de um ensino de língua produtivo, pois se torna cada vez mais evidente que o ensino tradicional de gramática, por não contemplar as múltiplas funções dos elementos da língua, provoca inúmeras deficiências linguísticas aos discentes, ao trabalhar os conteúdos de forma isolada, distanciados de contextos reais de comunicação, sem levar em consideração os fatores discursivos da língua.

Assim, para um trabalho produtivo com a língua materna, “[...] o importante é que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.” (CUNHA et al., 2007, p. 112). Por fim, evidenciamos que o ensino de língua materna precisa ter relação com as atividades comunicativas de seus falantes, para que haja envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, que encontrarão, dessa forma, em sua língua materna possibilidades de interação, investigação e análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 40. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

_____; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro:

DP&A, 2003.

_____; _____. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

_____; _____. (Orgs.). *Compreendendo a gramática*. Natal: Edufrn, 2011.

MARTELLOTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. Introdução. In: _____. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.