



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

Ensino de gramática com base no texto: subsídios funcionalistas

MARIA ANGÉLICA FURTADO DA CUNHA, MARIA ALICE TAVARES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Fundamentando-nos na proposta funcionalista de análise da língua, propomos estratégias para o ensino de gramática nas escolas de nível fundamental e médio, através de atividades de leitura, análise e produção de textos orais e escritos de gêneros variados. Nessa perspectiva, abordamos os seguintes tópicos: concordância entre sujeito e verbo, recursos de superlativização e conectores coordenativos.

Palavras-chave: Ensino de Gramática. Abordagem Funcionalista. Textos Orais e Escritos.

Text-based teaching of grammar: functionalist contributions

ABSTRACT

Based on the functionalist approach to language analysis, we suggest some strategies for grammar teaching in the basic and intermediate levels of schooling, through activities of reading, analysis and production of spoken and written texts in different genres. From this perspective, we focus on the following topics: agreement between subject and verb, superlativization devices and coordinating connectives.

Key Words: Grammar Teaching. Functionalist Approach. Written and Oral Texts.

Maria Angélica Furtado da Cunha

Doutora em Linguística pela UFRJ. Professora da UFRN.
E-mail: angelica@ufrnet.br

Maria Alice Tavares

Doutora em Linguística pela UFSC. Professora da UFRN.
E-mail: aliceflp@hotmail.com

Endereço para correspondência:

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de
Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Letras.
Campus Universitário – Lagoa Nova. CEP 59072-970 –
Natal, RN – Brasil

INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos algumas contribuições ao campo pedagógico provenientes de pesquisas de vertente funcionalista realizadas na região Nordeste. Tais contribuições dizem respeito, em especial, a formas eficazes, críticas e criativas de abordagem a tópicos da gramática da língua portuguesa nos níveis de ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, sugerimos procedimentos de base funcionalista para o tratamento da gramática em sala de aula, isto é, procedimentos de análise e produção linguística que levam em conta as funções desempenhadas pelos itens gramaticais em seus contextos de uso – textos orais e escritos de gêneros e graus de formalidade variados. Ilustramos nossas proposições com os casos da concordância do sujeito com o verbo, dos recursos de superlativização e dos conectores coordenativos.

Sem exceção, as sugestões que apresentamos exigem o estudo da gramática em textos, pois eles, muito além de meramente servirem para ilustrar modos de emprego de algum item ou categoria gramatical, representam em si o objeto mais adequado ao estudo da língua. A gramática existe somente quando utilizada, uma vez que as relações entre formas e funções gramaticais dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa oral e escrita. Assim, o trabalho com textos é que levará à análise de certos tópicos gramaticais, os que importam para a compreensão e interpretação dos textos em questão e, em decorrência, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, meta principal do ensino de língua portuguesa.

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, é de suma importância que os alunos analisem as unidades gramaticais, em suas múltiplas possibilidades, e que as analisem onde de fato as utilizam, isto é, em textos. Também é fundamental que os tópicos gramaticais selecionados como alvo de estudo nas escolas correspondam a necessidades específicas de cada turma, isto é, ao que cada grupo de alunos precisa e deve dominar, mas ainda não o faz (bem), o que favorecerá o refinamento de sua competência comunicativa oral e escrita.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a adoção de uma concepção de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. Como a língua está sempre entrelaçada às ati-

dades interacionais em que as pessoas estão engajadas:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (Parâmetros Curriculares Nacionais/5ª a 8ª séries, p. 27-28).

As atividades voltadas à produção textual não podem prescindir do domínio das regularidades gramaticais que estruturam os textos nas mais diversas práticas discursivas. Diferentes vertentes de pesquisa linguística podem ser bastante úteis à busca de alternativas para o tratamento, nas escolas de nível fundamental e médio de ensino, de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Nesse sentido, é nosso objetivo propor uma reflexão sobre as contribuições advindas de preceitos teórico-metodológicos norteadores da linguística funcional e das descobertas empíricas que vêm sendo feitas com base em tais preceitos.

De um modo geral, o ensino de português nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre a língua escrita formal e a língua oral e escrita utilizada em nossas interações comunicativas diárias. Algumas correntes da linguística contemporânea têm se voltado para a análise de fenômenos que emergem no uso da língua no dia-a-dia; entretanto, dificilmente os resultados dessas análises chegam até o professor dos níveis fundamental e médio, o que poderia contribuir para que o ensino de língua materna levasse em conta o funcionamento da língua em situação de comunicação, em vez de simplesmente reproduzir noções da gramática tradicional.

O ensino de língua materna tem, costumeiramente, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa. 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.

Além de desvinculadas do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado: classes de palavras e funções sintáticas são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. Acrescente-se também que os tópicos gramaticais geralmente são estudados no âmbito de orações isoladas, perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceber que as relações de sentido não se reduzem à oração e sim perpassam o texto como um todo.

Outro aspecto a ser salientado no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio é que o preconceito com a modalidade oral da língua continua evidente, a despeito de um número cada vez mais representativo de trabalhos que a lingüística hoje desenvolve nessa área. Contudo, a prática de ensino do português parece continuar alheia a essa questão. Nas salas de aula, a oralidade continua recebendo um *status* inferior, continua sendo considerada o espaço privilegiado dos “erros” e “defeitos” da língua, de modo que muitos dos desvios na escrita são analisados como transferências indevidas da fala.

Entendemos, porém, que o ensino gramatical não pode ser centrado exclusivamente na variedade escrita padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variedades. Ao contrário, é preciso expor o aluno a um conhecimento mais diversificado da realidade lingüística brasileira, ajustando o ensino de português a essa realidade. Logo, embora sobrepostos, esses sistemas devem ser analisados separadamente, de modo comparativo, sempre que possível. Cabe à escola desenvolver atividades que, contemplando a variação lingüística observada em textos reais, falados e escritos, levem o aluno a perceber a adequação de determinados empregos em determinadas situações, ou seja, a língua em uso.

Com este texto, buscamos responder ao desafio de disponibilizar alternativas mais adequadas de descrição, análise e reflexão sobre o português que usamos em nossa comunicação diária. Para tanto, na próxima seção, serão apresentados alguns princípios básicos da lingüística funcional, exemplificados através de fenômenos observados em textos reais, produzidos em situação de comunicação, coletados do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998).

ICONICIDADE E GRAMATICALIZAÇÃO

De inspiração em Givón (1995, 2001), Hopper (1998), Chafe (1994), entre outros, a abordagem funci-

onalista norte-americana defende uma lingüística baseada no uso, observando a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extralingüística. A gramática é vista como um sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia. Em razão disso, o funcionalismo explica a organização da gramática e a codificação lingüística das estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa.

Neste texto, focalizamos dois dos princípios mais centrais do funcionalismo: iconicidade e gramaticalização. O princípio da iconicidade é definido como a correlação natural e motivada entre forma e função, isto é, entre o código lingüístico (expressão) e seu significado (conteúdo). Os lingüistas funcionais defendem a idéia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura lingüística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou o funcionamento da mente.

O princípio da iconicidade se manifesta em três subprincípios que se relacionam à quantidade de informação, ao grau de integração entre os constituintes da expressão e do conteúdo e à ordenação dos vocábulos na oração. Segundo o subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa. Isso significa que a complexidade de pensamento tende a se refletir na complexidade de expressão: aquilo que é mais simples e esperado se expressa com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo. A atuação desse subprincípio pode ser vista no comprimento maior das palavras derivadas em comparação com as palavras primitivas de que se originam, refletindo, na forma, a ampliação do seu campo conceitual: *belo* > *beleza* > *embelezar* > *embelezamento*. Outro exemplo é a repetição de certas estruturas verbais, em que o falante deseja expressar o aspecto iterativo e/ou a intensidade da ação descrita, como em *correram ... correram ... correram ... enquanto isso ... o homem correndo ... correndo atrás deles ...* (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 411).

O subprincípio da integração prevê que os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação – o que está mentalmente junto, coloca-se sintaticamente junto. Esse subprincípio se manifesta, por exemplo, no grau de integração que o verbo da oração principal exibe em relação ao verbo da subordinada. Observem-se: *Ana prometeu sair* > *Ana prometeu que sairia* > *Ana prometeu que ele sairia* > *Ana disse para ele sair* > *Ana disse*

que *ele saísse* > *Ana disse: "saia!"* Essas orações indicam que quanto menos integrados os dois eventos estão, tanto mais provável que um elemento de subordinação separe a oração subordinada da principal. Em outras palavras, o subprincípio da integração correlaciona a distância linear entre expressões à distância conceptual entre as idéias que elas representam.

O subprincípio da topicalidade diz que a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento lingüístico e sua colocação na oração. A atuação desse princípio pode ser vista, por exemplo, na tendência em colocar a informação velha antes da informação nova, como em *Ele comprou um carro novo*.

O princípio da gramaticalização, que prevê a mudança de um item lexical em um elemento gramatical ou de uma estratégia discursiva em uma estrutura sintática, decorre da compreensão funcionalista de gramática como mecanismo mutável e instável, moldado pelo uso, pois sujeito a pressões comunicativas e cognitivas. Sob rótulos variados, tem sido utilizado por estudiosos de diferentes épocas e origens para explicar mudanças lingüísticas que se dão com itens que passam do léxico para a gramática ou que se especializam dentro da própria gramática (GIVÓN, 1995; HOPPER, 1998).

Um exemplo de gramaticalização que ilustra a trajetória de elemento lingüístico do léxico à gramática é o desenvolvimento de verbos plenos em auxiliares marcadores de tempo-aspecto-modo. Esse é, por exemplo, o caso do verbo IR que, como pleno, indica movimento e, como auxiliar, indica, entre outros, futuro. A reanálise de um vocábulo, forma plena livre, em um morfema, forma gramatical presa, pode ser ilustrada também com a passagem de *amar + hei* > *amarei* e de *tranqüila + mente* > *tranqüilamente*. A trajetória de elemento lingüístico que se especializa dentro da própria gramática, ou seja, que muda da condição de menos gramatical (ou menos regular) para mais gramatical (ou mais regular), é observada, por exemplo, com *seja* > *seje* e *menos* > *menas*.

ENSINO DE GRAMÁTICA COM BASE NO TEXTO

Em uma tentativa de aproximação entre a lingüística e a prática cotidiana em sala de aula, apresentamos, a seguir, alguns fenômenos do português brasileiro, que podem ser explicados pelos princípios da iconicidade e da gramaticalização, e propomos, a res-

peito desses fenômenos, algumas atividades de análise e produção de textos que incluem o estudo gramatical, dando-lhe um sentido funcional, e que se estendem para a abordagem da oralidade, face ainda tão pouco explorada no ensino de português, visando favorecer um contato mais positivo do aluno com a língua, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente.

Na apresentação dessas atividades, utilizamos dados provenientes de pesquisas já concluídas, que possuem em comum a fundamentação teórico-metodológica da lingüística funcional e a utilização de dados provenientes do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). No entanto, o professor pode se valer de textos orais e escritos de gêneros variados, adaptando as atividades conforme as necessidades de seus alunos e o material que estiver disponível a eles.

Concordância entre sujeito e verbo sob um olhar discursivo-pragmático

Vejam, primeiramente, a questão da concordância entre sujeito e verbo, em uma oração. Fazendo uso do *Corpus Discurso & Gramática* (FURTADO DA CUNHA, 1998), Costa (2000) examina as condições comunicativas que podem fornecer subsídios para que o professor de português discuta com seus alunos esse tópico gramatical. Sua análise não se restringe à perspectiva sintática tradicional, mas se baseia, sobretudo, em fatores discursivo-pragmáticos. Com relação à concordância, Costa verifica o índice de realização da flexão verbal com sujeito explícito nominal de 3ª pessoa do plural e relaciona os casos não concordantes com determinados contextos estruturais e discursivo-pragmáticos, conforme ilustram os exemplos abaixo:

(1) No chão tem um cesto onde é colocada roupas sujas. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 319).

Em (1), verifica-se uma construção passiva analítica em que o informante não realiza a concordância verbal. O contexto estrutural motivador da ausência de concordância, nesse caso, é a posição deslocada do sujeito (*roupas sujas*), para depois do verbo. Nessa posição marcada, o sujeito adquire características de objeto direto, e é assim interpretado.

(2) Há pouco tempo atrás dois bárbaros assassinatos, o da atriz Daniela Perez e o da menina que foi queimada pelos seqüestradores ressuscitou a polêmica da Pena de Morte. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 321).

O subprincípio icônico da integração pode explicar a ausência de concordância verbal em orações em que sujeito e verbo se encontram estruturalmente distanciados, como em (2). A introdução de material de apoio entre o sujeito e o verbo, como o aposto *o* [assassinato] da atriz *Daniela Perez* e *o da menina que foi queimada pelos seqüestradores* enfraquece a integração entre sujeito e predicado no plano do conteúdo, o que resulta na não flexão verbal.

(3) Batman percebeu que os pingüins eram levados por vibrações, logo ele interferiu nessa freqüência e os pingüins voltam a gruta. Aproveitando a chance, *Batman os persegue*. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 318).

Em (3), o informante promove a concordância entre o verbo *persegue* e o objeto *os* (correferente a *pingüins*). Essa concordância é motivada pela posição do clítico *os*, anteposto ao verbo. Ou seja, a pressão estrutural da ordenação SN + V é tal que não importa se o SN codifique um sujeito ou um objeto: o falante é levado a realizar a concordância. É interessante observar que essas ocorrências foram coletadas em textos escritos, em princípio mais próximos da norma padrão, porquanto resultado de elaboração mais cuidadosa.

No ensino da concordância ou da categoria gramatical sujeito, o professor de português pode ampliar seus recursos didáticos se incorporar a perspectiva discursivo-pragmática, levando seus alunos a refletir sobre esses tópicos para além de seus limites puramente formais. Assim, professor e alunos podem discutir as motivações que levam o usuário da língua a realizar ou não a concordância de número entre sujeito e verbo. É possível mesmo que o professor proponha a seus alunos atividades de pesquisa sobre o tema: os alunos podem averiguar textos de diferentes gêneros orais e escritos para mapear casos de realização ou não de concordância e tentar deduzir por conta própria as razões pelas quais a marca de concordância foi colocada ou não a cada caso. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre a língua muito mais significativa do que a leitura de listas de explicações e de exemplos, por vezes, até distantes do uso real contemporâneo.

Superlativação: adequação à situação de uso

Um outro caso em que a iconicidade exerce papel fundamental envolve os recursos alternativos de superlativação. Silva (2000) investiga a relação entre forma e função motivada pelo princípio de iconicidade na codificação das estratégias de intensificação, com base em enunciados como:

(4) ... Pelotas é uma cidade quase do tamanho de Natal... *linda... linda... linda... linda...* (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 102).

(5) ... "ah sabe o que que eu fazia com esse pinico? um jarro... fazia um jarro... assim *bem bonito*"... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 339).

(6) Eu acho isso que o namoro de hoje está *muito avançado demais* principalmente esses rapazes que usa brinco, cabelo comprido e tatuagem porque eu não gosto desse de rapazes. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 363).

(7) I: aí o menino que era *muito fofo*... *muito bonito*...

E: era pequeno?

I: era *bem pequenininho*... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 30).

Em (4), a repetição enfática do adjetivo *linda* reflete a atitude do locutor em realçar um item dentre os demais, procurando chamar a atenção do interlocutor para esse item. No exemplo (5), a intensificação se dá através do uso do adjetivo no grau aumentativo (*bonito*), precedido pelo advérbio de intensidade *bem*. No enunciado em (6), além da anteposição de *muito* ao adjetivo *avançado*, o processo de superlativação é reforçado pelo uso do advérbio de intensidade *demais*. Note-se que nos três últimos exemplos, o falante faz uso de dois morfemas de intensificação distintos para veicular o conteúdo superlativo: *bem bonito* em (5), *muito avançado demais* em (6) e *muito fofo* e *bem pequenininho* em (7). Segundo Silva, ao lado da atuação do componente semântico-cognitivo, na emergência dessas estruturas, coatuam pressões de ordem discursivo-pragmática, isto é, elementos que têm a ver com as estratégias de enunciação, subjacentes ao jogo ilocucionário que se processa na interação verbal. Essas construções superlativas fogem aos modelos canônicos apresentados pela gramática normativa, mas podem ser justificadas invocando-se o subprincípio icônico da quantidade, ao qual se vincula a complexidade semântica dessas formas. Silva demonstra que, mesmo nas construções tradicionais do superlativo, a motivação icônica é transparente, já que, tanto na forma analítica (*muito rico*) como na sintética (*riquíssimo*) há um morfema a mais (um advérbio ou um sufixo intensificadores), refletindo o acréscimo de um traço semântico (elevação de grau) à noção básica do vocábulo. Tem-se, portanto, uma relação motivada entre conteúdo e expressão. A análise de Silva procura comprovar que a língua é uma estrutura maleável e que essa concepção deve subjazer à orientação pedagógica do professor de português.

O ideal é que o professor planeje atividades que permitam aos alunos perceber a adequação das diferentes formas de expressão da intensificação às situações de uso, levando-os a refletir sobre formas que podem ser ou não usadas nos mesmos co-textos e contextos.

Por exemplo, os alunos podem levantar as formas de intensificação presentes em textos orais e escritos de diferentes graus de formalidade, comparando o efeito de sentido que a ocorrência delas acarreta em cada texto. Podem, ainda, produzir textos representativos de gêneros distintos, utilizando recursos variados de expressão da intensificação, atentos para o contexto de uso de cada recurso. Procedimentos como esses estimulam o ensino de português através de uma reflexão sobre a língua como atividade, não apenas como estrutura.

Conectores coordenativos: a prática em textos orais e escritos

Consideremos outro fenômeno gramatical. O parâmetro de gramaticalização pode explicar o desenvolvimento dos itens *e*, *ai* e *então* como conectores. *E* é proveniente do conector latino *et*, por sua vez derivado do advérbio do latim arcaico *et/eti* 'também'. Já *ai*, do advérbio latino *ibi* 'nesse lugar' ou 'nesse momento', e *então*, do advérbio latino *intunc* 'nesse momento', receberam, em português, papéis adverbiais de natureza dêitica e anafórica espacial e/ou temporal, dos quais são oriundos seus usos como conectores. Atualmente, *e*, *ai* e *então* são freqüentemente utilizados como conectores coordenativos, e, nesse papel, os três atuam na sinalização de continuidade e consonância entre segmentos do texto, caracterizando, portanto, um caso de sobreposição funcional. Observemos alguns exemplos:

- (8) eu jogo bola ... o primeiro campeonato que eu fui foi aqui mesmo na rua ... quem tava jogando era eu e Loamir ... contra Klibson e Welton ... **então** foi expulso Loamir **ai** ficou só Klibson e Welton ... **ai** eu joguei sozinho ... **e** nós ganhamos de um a zero ... **então** fomos pras semi-finais **e** ganhamos de dois a zero ... **e** foi pra final **e** ganhamos nos pênaltis ... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 422).
- (9) O primeiro campeonato foi aqui na rua, os componentes foram: Loamir e Wagner, Welton e Klibison. Fomos jogar no campo **e** ganhei de 1x0 no primeiro jogo **e** fomos para a semifinal **e** ganhamos de 2x0 **e** depois para final contra, Welton e Klibison nos penaltis de 2x0. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 425).

Analisando textos orais e escritos produzidos por alunos de diferentes níveis de escolaridade, Tavares (2007) observou haver uma grande recorrência do conector e na escrita, em detrimento de *ai* e *então* e outros conectores coordenativos, como *portanto*, *logo*, *por conseguinte*. Se o professor perceber que os alunos tendem a super utilizar apenas um conector, pode lançar mão de algumas atividades que favoreçam a aquisição e o domínio de um maior número de conectores entre os disponíveis no português brasileiro.

Uma atividade que promete ser bastante enriquecedora é a elaboração em conjunto (pelo professor e a turma inteira ou por grupos de alunos) de textos de gêneros diversos, pensando e re-pensando as relações de articulação discursiva, à medida que novas informações a serem acrescentadas no texto vão surgindo. O que um dos alunos sugeriu se enquadra ao texto que já foi escrito até o momento? Se sim, em que parte: introdução, desenvolvimento, conclusão, etc? O que foi sugerido necessita ser interligado às demais idéias por meio de um conector? Qual ou quais conectores se fazem necessários? Qual relação semântico-pragmática é evidenciada pelo conector selecionado? Nessa atividade, em que o texto é fruto de pensamento conjunto, mostra-se como fazer fazendo, com a participação de todos os alunos, e se lida com relações coesivas entre partes do discurso não apenas de nível oracional.

Outra atividade que pode render bons frutos é a de revisão textual. No caso da conexão textual, por exemplo, se for observada, em um texto, uma grande recorrência a um único conector ou mesmo a um número reduzido deles, pode-se testar a substituição por outros, sem esquecer de avaliar as implicações semântico-pragmáticas e morfossintáticas de cada troca. Já que há uma miríade de conectores coordenativos na língua, por que empregar quase sempre *e*? Mas atenção: não se trata de fazer uma campanha contra o uso do *e*, e sim permitir que os alunos entrem em contato com outros modos de estabelecer articulação textual. Um texto repleto de *ai*, *daí*, *então*, *logo*, *portanto*, *por conseguinte*, *desta guisa* ou *destarte* também não teria sucesso.

Ao dominarem um leque maior de conectores e suas especificidades de uso, os alunos estarão mais bem munidos para evitar a repetição constante de um só item. É provável que a recorrência exagerada de *e* na escrita decorra de deficiências nos procedimentos de abordagem ao problema adotados nas escolas em geral: não raro, cobra-se dos alunos somente a identificação dos rótulos dados aos conectores (aditivos, adversativos, conclusivos, causais, temporais, explicativos, condicionais, etc), sem incentivar a sua utilização na produção de textos próprios, através de atividades de leitura e escrita variadas que poderiam servir para o professor alertar para a necessidade de diversificação dos conectores como forma de enriquecer o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a orientação teórica funcionalista, a gramática de uma língua é múltipla – as formas mudam e adquirem novas funções via gramaticalização – e é heterogê-

nea, repleta de situações de uso sobreposto – as formas compartilham funções –, dois aspectos que devem ser levados em conta em sala de aula. Além disso, é essencial que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.

Para finalizar, lembramos que a prioridade, no que diz respeito à abordagem da gramática na escola, é estimular diariamente os alunos a usarem e abusarem de itens gramaticais em suas diferentes funções, produzindo textos de gêneros variados, orais e escritos, formais e informais, e refletindo sobre o que a utilização de um dado item traz para cada texto em termos de efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos. Analisando, levantando hipóteses, partilhando idéias — apenas assim os alunos podem compreender o funcionamento da gramática. Atividades como as aqui sugeridas podem estimular e desafiar seu espírito crítico e reflexivo no que diz respeito a questões gramaticais, auxiliando-os a se tornarem usuários competentes da língua.

REFERÊNCIAS

- CHAFE, W. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: Chicago University Press, 1994.
- COSTA, M. A. Procedimentos de manifestação do sujeito. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRRN, 2000.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Corpus, discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRRN, 1998.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- _____. *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 2 v.
- HOPPER, P. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. v.1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-176.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SILVA, R. Mecanismos alternativos de superlativação. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRRN, 2000.
- TAVARES, M. A. Os conectores E, AÍ e ENTÃO na sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Linguística funcional e ensino de gramática*. Natal: EDUFRRN, 2007. No prelo.

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em setembro de 2007
