

PROBLEMAS DE CONTEÚDO E DE DEFINIÇÃO DE CONCEITOS GRAMATICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Michel Assis NAVARRO (G–UEM)
Paulo Silas SUDRE (G–UEM)
Juliano Desiderato ANTONIO (UEM)

Considerações iniciais

O conhecimento inadequado, por parte dos professores de Língua Portuguesa, acerca de grande parte dos avanços da ciência Lingüística tem resultado em uma incompreensão dessas novas propostas. A má interpretação quanto às teorias que trabalham com a chamada “Lingüística do Texto” levou alguns professores a substituir por completo as aulas de gramática. Chegou-se ao nível de haver livros didáticos que trabalham com a exegese de texto, relegando apenas ao volume da 8ª série alguns pontos que abordam a gramática. Vale lembrar que esse modelo gramatical presente no volume da 8ª série é mais uma vez o normativo. Novas propostas não são entendidas na sua íntegra, pois muitos não conhecem outro modelo de gramática que não o normativo.

Em pesquisa efetuada, na cidade de Maringá, com professores de Língua Portuguesa da rede pública, foram observados, em demasia, problemas concernentes, sobretudo, à conceituação e à metodologia empregadas pelos professores. Grande parte dos conceitos por eles transmitidos mistura critérios ou anula aspectos importantes. Os livros-didáticos empregados trabalham unicamente com o ensino de metalinguagem gramatical, e, por sua vez, os conteúdos e exercícios são selecionados, em geral, a partir desses mesmos livros-didáticos. Desse modo, não se trabalha a função dos elementos lingüísticos, ou seja, a sua efetiva importância para a construção semântica do texto. Em vista desses problemas de ordem conceitual e didática, pretende-se, neste trabalho, a partir de uma perspectiva funcionalista, salientar a insuficiência da gramática normativa ao explicar as funções dos elementos lingüísticos na produção do texto.

Considerações teóricas

A gramática funcional procura explicar o sistema da língua dentro do quadro de uso, isto é, descreve o funcionamento da língua e das expressões lingüísticas tendo sempre em vista os diversos contextos de realização dos enunciados. A relação entre o uso da língua e a sua estrutura, segundo os funcionalistas, não é arbitrária. Em outros termos, a descrição da estrutura da linguagem não é suficiente para determinar o significado das expressões lingüísticas. Assim, uma descrição completa inclui a referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e estatutos dentro de uma realidade interacional determinada por fatores sociais e culturais.

A abordagem funcionalista compreende que a língua não é simplesmente um reservatório de palavras agrupadas por determinadas regras (gramática normativa), mas sim, segundo Dik (1989), o principal instrumento utilizado pelo homem para interagir socialmente e, conseqüentemente, estabelecer relações comunicativas. A gramática funcional trata, pois, de forma integrada, os elementos lingüísticos tratados isoladamente por outras metodologias, sobretudo pelo modelo tradicional.

Ao não se limitar a uma abordagem categorial, abstrata e isolada de um determinado elemento, a análise funcionalista relaciona cada elemento com todo o sistema da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) e com o contexto de uso, a saber, a pragmática (DIK, 1989). A pragmática é compreendida como um componente do sistema lingüístico, e não como um fenômeno exterior a ele. Assim, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica são mediadoras das interações verbais e as regras de ordem pragmática incidem sobre os paradigmas de interação verbal em que as expressões são aplicadas (ANTONIO, 2004).

Como se pode observar, esse modelo explica como e por que determinado texto diz o que diz, a razão de um texto realizar ou não os resultados pretendidos por seu locutor e, principalmente, analisa a relação entre as expressões lingüísticas e o contexto no qual são criadas. Em outros termos, o paradigma funcionalista relaciona cada elemento lingüístico com todo o texto no qual está inserido, uma vez que nele cada elemento lingüístico nunca é abordado isoladamente.

O modelo de gramática normativa concebe a língua como objeto abstrato, com estrutura homogênea e autônoma em relação às circunstâncias de uso. As regras prescritas por esse modelo consideram a “norma culta” como única forma correta de se conhecer e usar a língua. O que se ensina através da gramática normativa são nomenclaturas e classificações que quase nada influem para que o aluno, de fato, se torne um usuário competente de sua língua natural.

Desse modo, se no paradigma formal, a língua é concebida como um sistema abstrato, no modelo funcionalista, por outro, as expressões lingüísticas de uma língua natural são determinadas por funções pragmáticas da interação verbal. As expressões de uma língua são explicadas por Dik (1989) em função de restrições comunicativas, biológicas, psicológicas e contextuais.

Deve-se observar que, para os funcionalistas, a linguagem não é um fenômeno puramente mental, inato, mas sim primariamente social. O funcionalismo não nega a estrutura, mas vai além, não excluindo do sistema lingüístico as funções da linguagem.

Halliday, no livro *An introduction to functional Grammar* (1985), aponta três funções principais da linguagem:

- (i) Função ideacional: experiência de mundo organizada e incorporada pelo falante;
- (ii) Função interpessoal: o falante usa a linguagem como um meio de interagir com o evento de fala;
- (iii) Função textual: diz respeito à criação textual. O discurso se efetiva por meio de um emissor que produz um texto e de um interlocutor que o interpreta.

Na concepção funcionalista, a linguagem também tem um caráter dinâmico. E é essa dinâmica que surge da instabilidade entre estrutura e função a força motriz do constante desenvolvimento da linguagem (NEVES, 1994).

Em vista das observações teóricas apresentadas, o que se pretende é defender uma gramática escolar que faça, de fato, o aluno refletir sobre o uso da língua, ao invés de ficar estudando nomenclatura gramatical, método que muito pouco contribui para a compreensão da língua natural. Nesse sentido, o paradigma funcional pode ser de grande importância para a formulação de novas maneiras de estudo da língua em sala de aula, as quais, em oposição às metodologias normativas, devem levar o aluno a refletir sobre as escolhas que têm a sua disposição para formular textos (ANTONIO, 2004).

Considerações metodológicas

Os sujeitos da pesquisa foram 20 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Maringá. As entrevistas foram feitas por meio de um questionário que, elaborado para essa pesquisa, apresentava perguntas referentes aos conceitos de linguagem, gramática e às definições que os professores adotavam acerca dos conceitos gramaticais. Percebeu-se que na definição dos conceitos considerados mais “problemáticos”, como os de sujeito, verbo, predicado, pronome e orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais, os professores misturaram critérios. As concepções de linguagem professadas por eles apresentam incompatibilidades com suas concepções de gramática e conceitos gramaticais.

As perguntas a seguir são as que, entre as que formaram o *corpus*, foram analisadas por este trabalho:

- 1 O que é linguagem?
- 2 O que é gramática?
- 3 Qual o objetivo de se ensinar gramática na escola?
- 4 Como você define para seus alunos:
 - 4.1 verbo
 - 4.2 sujeito
 - 4.3 predicado
 - 4.4 pronome
 - 4.5 a diferença entre oração coordenada explicativa e oração subordinada adverbial causal.

Análise

A primeira pergunta apresentou o conceito mais geral, a partir do qual as perguntas subseqüentes foram se especificando até chegar aos conceitos gramaticais. Visou-se, com essa organização das perguntas, analisar o grau de compatibilidade entre a idéia que o professor pode ter acerca da linguagem e a sua definição, por exemplo, de sujeito. Em outros termos, buscou-se verificar se, ao pensarem sobre linguagem e gramática, os professores estão também refletindo sobre suas conceituações gramaticais. Uma definição da linguagem como instrumento de interação é incompatível com uma conceituação do sujeito como aquele que realiza e pratica a ação. Porém, essas confusões de critérios estão presentes nas respostas dos sujeitos do *corpus*.

Para mais da metade dos professores (55%), a linguagem tem a finalidade única de estabelecer comunicação entre os seres humanos. Já 15% dos entrevistados vêem-na como meio de comunicação, instrumento de interação e forma de expressão do pensamento. Embora somente 1 professor tenha, em concordância com a gramática tradicional, definido a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, como um instrumento a serviço do pensamento e não a causa dele, 30 % desses professores entendem por gramática a norma padrão: regras que permitem falar e escrever corretamente. Além disso, 45% responderam que a finalidade do ensino de gramática consiste em ensinar a norma culta.

Quadro 1 – Concepção de linguagem dos informantes

| Concepção | N/total | % |
|--|---------|----|
| Meio de comunicação | 11/20 | 55 |
| Instrumento de interação | 1/20 | 5 |
| Forma de expressão do pensamento | 1/20 | 5 |
| Meio de comunicação, instrumento de interação e forma de expressão do pensamento | 3/20 | 15 |
| Uso da língua | 1/20 | 5 |
| Fala | 1/20 | 5 |
| Estudo da norma padrão | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 1/20 | 5 |

Essa mistura de critérios mostra como os professores entrevistados não estão sabendo estabelecer relações entre conceitos que estão interligados. Se para a maioria dos professores a linguagem é um meio de comunicação, eles deveriam levar em conta o fato de que os usuários de uma língua natural não usam somente a norma padrão para se comunicar, e também o fato de que a norma padrão é uma variedade dentre muitas que ocorrem em qualquer língua. Mas que fique claro que reconhecer a norma padrão como uma variedade não descarta a necessidade de se ensiná-la, pois o aluno necessita conhecê-la e nela se expressar em muitas circunstâncias da vida social, sobretudo no que tange ao acesso ao conhecimento intelectual, acadêmico e ao mercado de trabalho (GERALDI, 1997).

Quadro 2 – Conceitos de gramática dos informantes

| Conceito | N/total | % |
|---|---------|----|
| Norma-padrão; regras que permitem falar e escrever “corretamente” | 6/20 | 30 |
| Conjunto de regras que possibilitam a comunicação | 5/20 | 25 |
| Estudo formal dos elementos da língua | 4/20 | 20 |
| Escrita | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 4/20 | 20 |

Além da mistura de critérios lingüísticos, verifica-se o desconhecimento, por parte de muitos professores, de fatores extralingüísticos, sejam sociais, econômicos ou culturais. Ao definirem a língua como meio de comunicação, instrumento de interação e forma de expressão do pensamento (15% dos sujeitos do *corpus*), conseqüentemente eles parecem inferir que qualquer fato de interação social, uma vez estabelecido pela necessidade de comunicação, dá-se unicamente pelo pensamento. Em outras palavras, todas as relações que o homem, como ser social, estabelece, são efetuadas conscientemente, pois a linguagem, principal instrumento de comunicação e interação, seria um produto do pensamento.

Em tal definição percebe-se quão arbitrárias e irrefletidas são muitas das respostas dadas por esses professores. Eles parecem desconhecer as relações entre sociedade e linguagem. Não percebem a extensão que possa ter qualquer definição sobre linguagem, pois, ao contrário do que as gramáticas levam a crer, a língua não é unicamente um sistema lógico-abstrato pairando sobre a cabeça dos falantes, mas sim, segundo os funcionalistas, um instrumento de interação que se constitui em sociedade. Assim, a norma padrão, conceito de gramática apresentado por 45% dos entrevistados, é apenas uma das variedades possíveis, mas que foi legitimada como o conjunto das regras, imanentes à língua, que permitem falar e escrever “corretamente”, em função de fatores socioeconômicos, ou seja, extralingüísticos, e não por um imperativo lógico-abstrato (BAGNO, 1999; NEVES, 2003).

Somente 25% dos informantes desvincularam, em suas respostas, o conceito de gramática dos conceitos imperativos de normatividade. Nessas respostas a gramática foi compreendida como um conjunto de regras que determinam a comunicação. Mesmo assim, não se levou em conta a relação da sistematicidade da estrutura dessas regras e as circunstâncias contextuais sob as quais os falantes de uma língua natural as utilizam para a produção de enunciados.

Porém, entre todas as conceituações de gramática, a mais equivocada foi a que a define como o estudo formal dos elementos da língua, concepção que vincula o conceito de gramática à disciplina Gramática. Equívoco, sem dúvida, dos mais problemáticos, pois transforma a disciplina que estuda de modo formal os elementos da língua, ou seja, a Gramática, em regras que estruturam a linguagem. Essa vinculação de conceitos mostra como esses informantes parecem desconhecer a função da disciplina que lecionam e o objeto que ela procura estudar.

Quadro 3 – Finalidade do ensino de gramática na escola, segundo os informantes

| Finalidade | N/total | % |
|---|---------|----|
| Ensinar norma-padrão | 9/20 | 45 |
| Estudar o funcionamento da língua | 2/20 | 10 |
| Desenvolver a competência comunicativa do aluno | 2/20 | 10 |
| Melhorar a escrita do aluno | 2/20 | 10 |
| Tornar o indivíduo capaz de comunicar-se | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 4/20 | 20 |

Dizer que a principal finalidade do ensino de gramática consiste em tornar o aluno apto a se comunicar ou que serve para desenvolver a competência comunicativa (competência para se expressar) do aluno (10% dos informantes), é uma resposta equivocada, para não dizer “absurda”, visto que provém de professores que têm no mínimo cursos de especialização (informação essa adquirida por meio de perguntas presentes no questionário da pesquisa). Será que esses 10%, em seus cursos de especialização, não estudaram que a competência linguística de qualquer indivíduo se desenvolve durante o processo de aquisição da linguagem? Será que não se deparam com a realidade empírica de que não são apenas os estudantes da disciplina Gramática que conseguem se comunicar?

Apenas 2 dos 20 entrevistados viram como finalidade do ensino de gramática levar o aluno a refletir sobre a língua, sobre os elementos que a compõem e sobre o contexto de criação dos enunciados. Somente 10% dos professores, portanto, abordam o ensino de gramática na perspectiva do uso. Além disso, 20% nada responderam, ou seja, não foram capazes de sequer opinar sobre o objetivo do que ensinam.

Verificaram-se sérios problemas de definição em relação aos conceitos gramaticais propriamente ditos. A perspectiva adotada pelos professores não consegue explicar os processos estruturais e pragmáticos de formação das orações, porque os modelos de gramática usados são, na maioria das vezes, formais.

Nenhum dos informantes, por exemplo, abordou a inter-relação entre verbo e predicado. A maioria (75%) dos entrevistados apresentou a clássica definição de verbo como palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza, definição presente em quase todos os manuais de gramática (problemas concernentes às definições de verbo serão analisados mais adiante).

Quadro 4 – Conceitos de verbo dos informantes

| Verbo | N/total | % |
|--|---------|----|
| Palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza | 15/20 | 75 |
| Palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza e que sofre flexões de modo e tempo | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 4/20 | 20 |

Também com relação ao predicado, 14 dos 20 entrevistados apresentaram definições inconsistentes. Desses quatorze, sete abordaram o predicado como tudo aquilo o que se diz sobre o sujeito, para não mencionar os seis entrevistados que nem sequer souberam mencionar alguma idéia sobre esse assunto.

Quadro 5 – conceitos de predicado dos informantes

| Predicado | N/total | % |
|-------------------------------|----------------|----------|
| O que se diz sobre o sujeito | 7/20 | 35 |
| Ação praticada pelo sujeito | 3/20 | 15 |
| Toda a oração menos o sujeito | 2/20 | 10 |
| Atribui qualidade ao sujeito | 1/20 | 5 |
| Complemento do sujeito | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 6/20 | 30 |

Esses professores parecem, de fato, desconhecer paradigmas, teorias gramaticais que lhes possibilitem compreender o funcionamento da língua, tanto em relação à sua estrutura quanto em relação ao seu uso.

A teoria funcionalista, segundo Dik (1989), distingue o sistema e o uso da língua, mas evita separá-los em qualquer análise que seja feita, uma vez que as regras devem ser explicadas “em termos de sua funcionalidade em relação aos modos como são usadas e em

relação aos propósitos desse uso” (NEVES, 1994, p. 124). A forma dos enunciados, no modelo de Dik (1989), é entendida em relação com a sua função. Determinada socioculturalmente, a circunstância de interação, que inclui o falante, o ouvinte e seus papéis, deve estar sempre presente em uma descrição gramatical. Na relação situacional entre a intenção de quem produz o enunciado e a interpretação de quem o ouve, a expressão lingüística tem a função de mediação.

Para Dik (1989), as orações de uma língua natural devem ser analisadas dentro da estrutura de predicação (predicados e termos da língua). Os predicados são designadores de propriedades e relações e os termos se referem a entidades. Há uma estrutura de primeiro nível, o próprio predicado, que se aplica a uma quantidade de termos, resultando, desse modo, em uma predicação. Um verbo como LEVAR (cf. diagrama 1) é um predicado que estabelece relações entre entidades, no caso três: uma pessoa leva uma coisa a uma outra pessoa.

Levar(Marcelo)(a mochila)(ao irmão)

Essa relação (predicação) efetuada pelo predicado entre três termos (cf. tabela 1) passa a ser o segundo nível da estrutura subjacente da oração. Esse segundo nível – que designa um estado-de-coisas – é uma codificação lingüístico-cognitiva que o locutor faz de uma dada situação:

| | Termo | Predicado | Termo | Termo |
|-------------------------|------------|-----------|------------|------------|
| Predicação | Marcelo | levar | A mochila | ao irmão |
| Estado-de-coisas | entidade 1 | relação | entidade 2 | entidade 3 |

Cada entidade, nessa e em qualquer predicação, desempenha um papel semântico. Observe:

| Entidades | 1 | 2 | 3 |
|------------------------|---------|---------|-----------|
| <u>Papel semântico</u> | Agente | Meta | Recebedor |
| <u>Termos</u> | Marcelo | mochila | irmão |

Para que a predicação se estabeleça como um estado de coisas, é preciso que ela ocorra em algum mundo, seja real ou mental, que seja localizado no espaço e no tempo, tenha uma certa duração e seja, de algum modo, percebida por alguém. Assim, o operador temporal localiza o estado-de-coisas no tempo, e um satélite como (a universidade) localiza o estado-de-coisas no espaço:

| Argumento 1 | Operador temporal | Argumento 2 | Argumento 3 | Satélite |
|-------------|-------------------|-------------|-------------|------------------|
| Marcelo | Levar | a mochila | ao irmão | na universidades |

Passado [[levar(Marcelo)(a mochila)(ao irmão)](na universidade)]

Exigidos pela semântica do próprio predicado, os termos constituintes como (Marcelo), (a mochila) e (ao irmão) são denominados argumentos. Já os termos que fornecem informação suplementar são denominados satélites. Essa predicação pode ser expandida por argumentos que podem tanto ser uma predicação encaixada quanto uma proposição:

| | |
|----|--|
| 1º | Paulo viu que Marcelo levou a mochila ao irmão na universidade |
| 2º | Paulo achou que Marcelo levou a mochila ao irmão na universidade |

No 1º exemplo acima, verifica-se que o que se diz que Paulo viu é, em verdade, uma ocorrência, um estado-de-coisas. No 2º exemplo, no entanto, o verbo ACHAR da oração principal altera a semântica da oração subordinada: coisas inferidas não são estados, mas sim possibilidades. Desse modo, se um argumento proposicional é um fato possível, uma predicação encaixada consiste em um estado-de-coisas. Entretanto, embora com funções semânticas diferentes, tanto um quanto outro são unidades lingüísticas que correspondem à terceira camada da estrutura subjacente da oração.

Quando a proposição passa a ser “revestida de força ilocucionária” (NEVES, 1994, p 123), em função da aplicação de operadores declarativos, interrogativos ou imperativos, forma-se o quarto e último nível da estrutural subjacente da oração, que corresponde ao ato de fala. Portanto, os quatro níveis que formam a estrutura subjacente da oração são:

- Nível 1: predicador e termos;
- Nível 2: predicação;
- Nível 3: proposição
- Nível 4: ato de fala.

Nenhum sujeito da pesquisa, como já mencionado, em seus conceitos sobre verbo e predicado abordou a relação constituinte entre verbo e predicado. Até em alguns manuais de gramática, desses que se proliferam feito epidemia, há uma referência, embora superficial, ao predicado como “termo da oração que contém o verbo” (PASCHOALIN E SPADOTO, 1989. p 172).

Ainda assim, apesar de pós-graduados, 65% dos informantes se dividiram entre os que acham que predicado é o que se diz sobre o sujeito (35%), e os que, por incrível que pareça, nada responderam. O restante dos professores se dividiu entre definições também tradicionais: ação praticada pelo sujeito, toda a oração menos o sujeito ou atribui qualidade ao sujeito, etc.

Quanto ao verbo, as definições também permaneceram inconsistentes. Se, para Dik (1989), na estrutura subjacente da oração, o verbo tem a função de estabelecer relação entre termos (sujeito, objeto), além de localizar esses termos no tempo e alterar semanticamente a oração subordinada, em uma perspectiva tradicional, o verbo tem sempre uma função muito restrita. Na gramática de Cunha e Cintra (2001, p. 379), por exemplo, o verbo é definido pelos critérios formal e semântico: “palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”. Nessa definição o verbo não tem outra função senão exprimir um acontecimento no tempo. Quanto às relações e propriedades que esse acontecimento estabelece, nada é mencionado.

A maioria dos professores (75%) definiu o verbo de forma mais simplista ainda, reproduzindo a definição semântica que mais se encontra nos livros didáticos. O verbo, segundo os professores pesquisados, seria a palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza. Não se menciona sequer que o verbo é uma palavra variável, que se flexiona. Apenas um informante, além de mencionar esses três itens (ação, estado e fenômeno da natureza), acrescentou o fato de que o verbo sofre flexões de modo e tempo. Vinte por cento tampouco expressaram alguma opinião.

No que tange às conceituações de sujeito, houve uma mistura entre critérios de nível sintático (sujeito) de nível semântico (agente – que pratica a ação) e de nível pragmático (tópico):

Quadro 6 – Conceitos de sujeito dos informantes

| Sujeito | N/total | % |
|--|---------|----|
| Quem realiza, pratica a ação do verbo | 10/20 | 50 |
| Termo a respeito do qual se declara algo | 5/20 | 25 |
| Quem realiza, pratica a ação do verbo e sintagma nominal com núcleo substantivo que concorda com o verbo | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 4/20 | 20 |

Metade dos informantes confunde uma entidade do nível sintático (o sujeito), com uma entidade do nível semântico (agente – quem pratica a ação). Ao definirem sujeito como “termo a respeito do qual se declara algo”, 25% dos informantes também misturaram critérios, pois confundiram uma entidade de nível sintático (sujeito) com uma entidade de nível pragmático (tópico).

O que ocorre é que os termos de uma oração podem exercer três funções diferentes: função semântica, função sintática e função pragmática. E essas três funções podem ou não ser expressas por um mesmo termo lingüístico, ou seja, um termo de uma oração pode ser ou não, simultaneamente, sujeito, agente e tópico. Em muitas orações, sobretudo as inseridas em um contexto discursivo, por exemplo, o sujeito não coincide com o tópico. Do que resulta que, freqüentemente, em uma mesma oração, o termo a respeito do qual se declara algo (tópico) não coincide com o termo que exerce a função de sujeito. Nesse sentido, quando se classifica um termo como sujeito, tem-se em vista a sua função sintática: perspectiva de realização da ação do verbo; quando esse mesmo termo é classificado como tópico, tem-se em vista a sua função pragmática: no sentido de ‘acerca de’, é o assunto da oração; e quando é classificado como agente, tem-se em vista a sua função semântica: o realizador de uma ação.

Todos os informantes que definiram sujeito, no entanto, apresentaram, como já mencionado acima, conceituações que confundem uma entidade do nível sintático com uma do nível semântico (50% dos entrevistados), e uma entidade do nível sintático com uma do nível pragmático (25% dos entrevistados). Isso deve ocorrer em função de os principais referentes teóricos dos informantes parecerem ser as gramáticas tradicionais, cujas abordagens da língua não são científicas, mas prescritivas, o que resulta em uma arbitrariedade conceitual. Quando em gramáticas como a de Cunha e Cintra (2001), o sujeito é definido como o ser a respeito do qual se declara algo – 25% dos informantes deram esta definição - ocorre uma confusão entre as entidades de nível sintático (sujeito) e de nível pragmático (tópico). Em verdade, a definição do sujeito como “termo a respeito do qual se declara algo” refere-se a uma entidade de nível pragmático que pode ou não coincidir com o sujeito. Gramáticas como a de Cunha e Cintra (2001) apenas escolhem uma das possíveis funções de um termo lingüístico e a prescrevem como a única correta, ou seja, a única viável. Com isso, essas gramáticas incorrem em uma negação da investigação científica, que tem por princípio fundamental a formulação de conceitos e teorias a partir do estudo analítico e sem pré-conceitos de um dado fenômeno.

Somente um informante definiu o sujeito como, além de quem pratica, realiza a ação do verbo (critério semântico), o sintagma nominal com núcleo substantivo que concorda com o verbo (perspectiva estrutural). Por fim, 20% do entrevistados tampouco formularam uma definição.

No quadro 7, pode-se observar a dificuldade dos informantes para definir e distinguir as orações coordenadas explicativas das orações subordinadas adverbiais causais. De todos os entrevistados, 85% não responderam a essa pergunta, e 15% tão somente parafrasearam a pergunta do questionário: a oração coordenada explicativa tem a função de explicar a idéia contida na primeira oração e a subordinada adverbial causal tem a função de ser denotadora de causa.

Quadro 7 – Diferença entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais, segundo os informantes

| Coordenadas explicativa vs. subordinadas adverbiais causais | N/total | % |
|--|----------------|----------|
| Paráfrase da pergunta: relação de explicação x relação de causa | 3/20 | 15% |
| Não respondeu | 17/20 | 85% |

No modelo funcionalista, as construções causais apresentam entre si uma relação de causalidade (causa-efeito); contudo, essa causalidade não precisa ser necessariamente real, um dado objetivo. Pode ser também e até com mais frequência, segundo Neves (1997), uma relação de causa-efeito inferida pelo sujeito do discurso, portanto uma oração proposicional (do que pode ser). Assim compreendidas, as relações de causalidade abrangem tanto causa e consequência real quanto causa e consequência inferida ou possível. Neves (1997) observa que as relações causais ocorrem com muito mais frequência nos terceiro e quarto níveis que formam a estrutura subjacente da oração: nível proposicional (fato possível) e nível do ato de fala, respectivamente. Por isso, as construções causais correspondem muito mais ao conhecimento cognitivo (de mundo) do falante e aos atos de fala, do que à realidade objetiva de fato.

De acordo com Halliday (1976), as construções causais podem expressar dois tipos de relações: relação entre eventos e relação entre argumentos. A primeira consiste naquela que expressa relações entre fenômenos externos à circunstância comunicativa da linguagem. Em outros termos, é uma representação de conteúdos da realidade objetiva. A segunda trata de uma situação interna à função comunicativa da linguagem. Consiste em representações das experiências individuais do falante em um determinado contexto.

A partir da perspectiva funcionalista, pode-se compreender por que a tradição gramatical separa, numa dicotomia equivocada, as orações coordenadas explicativas das orações subordinadas adverbiais causais.

No caso das coordenadas explicativas, a causalidade se estabelece no domínio dos atos de fala; nas subordinadas adverbiais causais, a relação causal ocorre no nível da predicação (estado de coisas, causalidade efetiva). Observe os exemplos, a seguir, retirados de um artigo publicado por Maria de Moura Helena Neves (1997):

1º exemplo – oração coordenada explicativa tradicionalmente considerada

(27) também nós vamos encontrar... na glândula mamária... uns prolongamentos... ela não é... uniforme... porém ela não é uniforme porque nós vamos encontrar... alguns prolongamentos... e dentre esses prolongamentos... existe um... mais acentuado.

(EF-SSA-49: 172-175)

| Ela não é uniforme | porque | vamos encontrar prolongamentos. |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| ATO DE FALA 1 | CONECTIVO RELAÇÃO CAUSAL | ATO DE FALA 2 |

2º exemplo – oração subordinada adverbial causal tradicionalmente considerada

(26) você quer dizer mas se o homem faz a lei/por que ele se torna escravo da lei? Em parte porque... quando... nós... nascemos somos socializados nós já encontramos... uma quantidade bem grande de leis...

(EF-RE-337: 94-98)

| O homem se torna escravo da lei | porque | quando nascemos somos socializados |
|--|--------------------------------|---|
| PROPOSIÇÃO 1 | CONECTIVO RELAÇÃO CAUSAL | PROPOSIÇÃO 2 |

Como podemos notar, a relação causal mais “frouxa” que se estabelece entre dois atos de fala (1º exemplo) leva à interpretação, feita pelas gramáticas tradicionais, de que tais orações são coordenadas explicativas. Porém, ao afirmar que ambas as orações são causais, o modelo funcionalista demonstra que a legitimidade da causalidade das orações decorre da relação lógico-semântica estabelecida pelo falante (NEVES, 1997).

Em face dessas observações quanto às construções causais, pode-se perceber que o seu estudo, realizado unicamente por um esquema lógico-abstrato, descartando as funções pragmáticas dessas construções, não dá conta de explicar os diferentes meios que, de acordo com as necessidades contextuais, governam uma escolha de realizar determinada construção causal. Neves (1997) observa, por exemplo, que as construções causais com a oração causal anteposta - em grande parte utilizam o conectivo **como** - apresentam a causa em função temática, ou seja, uma causa já partilhada pelo ouvinte; note o exemplo, também retirado do artigo de Neves (1997):

- (8) como eu gosto por exemplo muito de feijão... muito de arroz... que não são coisas que engordam e para eu manter isso na hora do almoço... eu não posso carregar demais na hora do café...

(DID-RJ-327-330)

A: Eu gosto de feijão e arroz, que engordam, não é?

B: (É.)

A: Então/por isso que não posso carregar na hora do café.

Por outro lado, as construções causais com a oração causal posposta - uso freqüente do conectivo **porque** - apresentam a causa como informação nova, não partilhada (função remática). Observe o exemplo, a seguir, também extraído do artigo de Neves (1997):

- (21) e os nomes realmente eu não guardei porque são nomes muito... que tem assim um influência muito indígena... né?

(DID-SP-234, p. 84-86)

A: Eu não guardei os nomes.

B: (É? Por quê?)

A: Porque são nomes que têm uma influência muito indígena.

Como podemos observar, na construção causal com oração causal anteposta (construção 8), a oração núcleo - consecutiva - consiste numa informação nova, e a oração causal numa informação partilhada. Ou seja, nesse tipo de construção causal, a informação buscada incide sobre o efeito. A oração núcleo “eu não posso carregar no café” foi restringida pela parte do enunciado que apresenta a causa. No enunciado (21), em contrapartida, a oração causal é uma informação nova, e a oração núcleo (efeito) é partilhada entre falante e ouvinte. As proposições B de ambos os enunciados representam proposições de pequenos diálogos, que estão implícitos nas construções causais. Desse modo, a proposição do enunciado (8) consiste em uma afirmação da oração causal, e a do enunciado (21) é uma pergunta, um pedido de informação acerca de uma causa desconhecida pelo ouvinte.

A partir das diferentes camadas (níveis) de formação das orações, o modelo funcionalista classifica as construções causais em dois grupos: as causais de enunciado (predicações ou proposições) e as causais de enunciação (atos de fala). As orações coordenadas explicativas se enquadram nas causais de enunciação, e as subordinadas adverbiais causais nas de enunciado.

A análise funcionalista dos enunciados, portanto, busca, segundo Neves (1997, p. 494):

...ao lado da reflexão sobre os esquemas lógico-semânticos implicados na relação causal, [...] uma definição pragmática dos enunciados que se constroem sobre essa relação, envolvendo-se especialmente a questão da distribuição da informação, à qual se vincula a questão de ordem”.

Por último, quanto ao conceito de pronome, observa-se (quadro 8) que 60% dos informantes, ao definirem pronome como “palavra que substitui o nome”, não levam em conta a função coesiva dessa classe de palavra. Essa conceituação – *palavra que substitui o nome* – reflete uma perspectiva da gramática tradicional. Mais uma vez apenas um critério é destacado (o sintático), uma vez que esses informantes definiram pronome apenas levando em consideração a sua função na oração. No que se refere ao critério semântico, que classifica pronome como “palavra que denota um ente ou a ele se refere” (SAID ALI, 1964, p.61), e em relação ao critério morfológico, nada é mencionado.

Quadro 8 – conceitos de pronomes dos informantes

| Pronome | N/total | % |
|---|----------------|----------|
| Palavra que substitui o nome | 12/20 | 60 |
| Palavra com função referencial no texto | 1/20 | 5 |
| Não respondeu | 7/20 | 25 |

Apenas um professor mencionou a função referencial dos pronomes. Isso demonstra que 95% dos informantes parecem não ter tido contado com o modelo teórico da Linguística Textual, que analisa o uso e a função do pronome na cadeia textual. Na análise dos pronomes, a Linguística Textual trabalha com a idéia de referência: elementos (pronomes) que remetem a itens coesivos antepostos (referência endofórica por anáfora), a itens coesivos pospostos (referência endofórica por catáfora) e a itens da realidade externa (referência exofórica), ou seja, fora do texto, na situação comunicativa (KOCH, 1991).

O estudo da rede referencial, ou seja, o estudo da introdução e manutenção de referentes textuais (objetos de discurso), segundo Neves (2003), pode ajudar o aluno a compreender melhor os textos, tanto a sua organização de informação quanto a sua orientação argumentativa. Para a gramática funcional, portanto, é necessário que o aluno perceba a real função organizacional exercida por uma oração ou um conjunto de orações de um dado texto em relação a outras orações que também o compõem.

Grande parte desses informantes utiliza, em sala de aula, livros didáticos que trabalham com estruturas isoladas, ou seja, somente com a estrutura da frase, analisando a função de uma palavra dentro do período, não observando, desse modo, a função dos elementos no texto. Mesmo quando, em alguns desses livros utilizados em sala de aula, os exercícios são retirados dos textos, a maneira de estudar a gramática continua a mesma, porque, ao serem retirados, os exemplos empregados como exercícios voltam a ser períodos isolados. Assim, a ausência do estudo da rede referencial dificulta a compreensão dos alunos no que tange à organização estrutural de um texto e a sua orientação argumentativa. Por conseguinte, o aluno encontra dificuldade de produzir um texto com coesão e coerência.

Considerações finais

Nesta pesquisa, efetuada a partir de um questionário respondido por vinte professores de Língua Portuguesa do município de Maringá, observou-se que, em geral, esses informantes apresentaram definições que misturam, aleatoriamente, critérios e conceitos. Houve grande grau de incompatibilidade entre definições de linguagem, de gramática e os conceitos gramaticais (sujeito, predicado, verbo, pronome, orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais).

O modelo teórico utilizado, em grande parte, por esses professores, para as suas conceituações é, sem dúvida, o normativo. A arbitrariedade das definições dos informantes reflete a falta de critérios da própria gramática normativa para sua formulação “teórica”. Como demonstrado no desenvolvimento desta pesquisa, as gramáticas tradicionais costumam levar em conta apenas um critério nas definições que elaboram. Quando, por exemplo, professam a função comunicativa da linguagem (55% dos professaram essa concepção), que compreende a linguagem como um sistema de códigos combinados de acordo com regras que possibilitam a veiculação de informações, descartam a sua função interacional, observada pelos funcionalistas. Essa visão interacional da linguagem percebe a função comunicativa como um produto da interação lingüística, em que os indivíduos são construtores sociais, que estabelecem trocas culturais de experiência, valores e conhecimentos.

Em vista dos resultados obtidos com esta pesquisa, vê-se a necessidade dos professores de Língua Portuguesa de participarem de cursos de atualizações teóricas e de pós graduação, de modo a conhecerem novas teorias gramaticais. No entanto, esses cursos devem possibilitar que o conhecimento de um modelo teórico novo e científico resulte, de fato, em uma metodologia aplicável em sala de aula. O modelo teórico funcionalista seria de grande importância, pois compreende a língua em funcionamento, perspectiva fundamental para o ensino da língua no seu contexto efetivo de uso.

Referências bibliográficas

- ANTONIO, J. D. (2004) *Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português*. Tese de doutorado. Araraquara: Unesp.
- BAGNO, M. (1999) *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 8. ed. S. Paulo: Loyola.
- CUNHA, C e CINTRA, L. (2001) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 3. ed – Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DIK, C.S. (1989) *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
- GERALDI, J.W. (1997) *Concepção de linguagem e ensino*. São Paulo: Ática.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*. Baltimore: E. Arnold.
- KOCH, I. G. V. (1991) *A coesão textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto.
- NEVES, M. H. M. (1994) Uma visão geral da Gramática Funcional. *Alfa*, v.38,p. 109-127.
- _____. (1999) As construções causais. In: _____ (org.) *Gramática do português falado: novos estudos*. S. Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, v. 7, p. 461-496.
- _____. (2003) *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. S. Paulo: Contexto.
- PASCHOALIN, M. A. (1999) *Gramática: teoria e exercícios* / Paschoalin e Spadoto. – São Paulo: FTD.
- SAID ALI, M. (1964) *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília, ED. Universidade de Brasília.