

PCN à luz do funcionalismo lingüístico¹

Mariangela Rios de OLIVEIRA
Universidade Federal Fluminense

Maria Maura CEZARIO
Universidade Federal do Rio de Janeiro

***Resumo:** O artigo apresenta e discute os traços específicos e as correspondências entre as propostas emanadas dos objetivos de língua portuguesa para o ensino Fundamental e Médio, contidas nos PCN, e os pressupostos básicos do funcionalismo lingüístico na vertente norte-americana, tais como: iconicidade, relevância discursiva, frequência de uso e gramaticalização. Faz um exame das contribuições desta linha teórica para as atividades em torno do tratamento das questões de textualidade, de letramento, de análise e de produção lingüística, levando em conta as questões de gênero textual. Além disso, demonstra através de exemplificação a aplicabilidade de princípios funcionalistas à atividade de análise e reflexão sobre a língua, preconizada pelos PCN, como contribuição ao ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil.*

***Palavras-chave:** PCN; funcionalismo; língua portuguesa.*

INTRODUÇÃO

Na discussão acerca do ensino-aprendizagem de língua materna em nosso país, qual a contribuição que a pesquisa lingüística pode trazer? Como relacionar os atuais objetivos da área de Língua Portuguesa, nos níveis fundamental e médio, com os resultados mais recentes da investigação dos usos lingüísticos no Brasil? Em que medida uma linha teórica, como o funcionalismo, pode fornecer subsídios ao magistério com vistas à compreensão das variadas estruturas lingüísticas circulantes em nossa sociedade e à conseqüente intervenção na atividade docente?

¹ Este artigo é fruto do minicurso “Funcionalismo e PCN – abordagens e interfaces”, ministrado pelas autoras em novembro de 2005, durante o X Seminário do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática*, em Natal, na UFRN.

As respostas a esses e a outros questionamentos são o ponto de partida e de chegada do presente artigo. Apresentamos aqui reflexões e sugestões de como alguns dos muitos e complexos fenômenos envolvidos no uso do português do Brasil podem ser abordados pelos professores de língua materna, fornecendo alternativas para além da abordagem tradicional, às vezes insuficiente ou incapaz de descrever ou analisar esses fenômenos.

Na primeira seção, numa tomada mais geral, apresentamos e discutimos as propostas pedagógicas oficiais para o ensino de língua portuguesa. Com base em trechos da legislação nacional para os níveis Fundamental e Médio, mostramos como os objetivos e definições aí referidos guardam estreita relação com a perspectiva funcionalista de análise lingüística. Destacamos como esse material, hoje tomado como referência para todas as secretarias de educação e órgãos afins, é fundado em pressupostos teóricos de orientação funcional.

Na seção seguinte, fechamos o foco, trabalhando mais especificamente com alguns desses pressupostos, como *iconicidade, plano discursivo e gramaticalização*. Mostramos, a partir de exemplificação, a interferência de fatores lingüísticos, como a frequência de uso e o gênero textual, e extralingüísticos, como o grau de formalidade, o papel dos interlocutores e os propósitos comunicativos, na configuração dos textos e das orações que os compõem. Ressaltamos a contribuição que esse conhecimento pode trazer ao docente de língua materna, seja para sua capacitação profissional, seja para o conseqüente aprimoramento de sua atuação docente.

PCN E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, mas sobretudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN (2000), a discussão e a reflexão

acerca do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil passam, necessariamente, a incorporar, de modo mais evidente e acentuado, a contribuição dos estudos lingüísticos. Tal contribuição emana dos diversos e distintos pressupostos teóricos sobre linguagem e língua que orientam esses estudos e de recentes resultados de pesquisa nas áreas da lingüística, conforme se observa no trecho a seguir:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia da educação e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN, 2000, p.21-22)

Mais adiante, encontramos a definição de *linguagem* como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (PCN, 2000, p.23) e o conceito de *língua* como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (PCN, 2000, p.24).

Assim posto, se tivermos que classificar, em linhas gerais, a orientação dos PCN, podemos dizer que ela é de base *funcional*, uma vez que assume a língua como um organismo não autônomo, mas como produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão, de simulação, enfim, das manifestações humanas.

Nessa nova perspectiva, e em conformidade com o funcionalismo lingüístico, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual. Trata-

se da ênfase, de acordo com Halliday (1974), ao chamado *ensino produtivo* da língua,² em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato lingüístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita. Portanto, privilegiam-se o uso social da língua, os contextos de interação verbal, seus atores – falantes e ouvintes – e as condições internas e externas à manifestação lingüística. Como consequência da nova orientação, os PCN apontam o texto como *locus* privilegiado, seja na modalidade oral ou escrita, das aulas de língua materna. Caracterizado como manifestação verbal marcada por completude semântico-sintática, em outras palavras, como um todo de sentido e forma, é em torno do texto, em toda a sua diversidade de formas e funções, que devem se concentrar as atividades de ensino-aprendizagem.

Assim, ensinar e aprender língua portuguesa, no âmbito do nível fundamental e médio da educação nacional, requerem sujeitos – professores e alunos – reorientados, redimensionados em face dessa nova perspectiva. Tal proposição diz respeito, mais diretamente, à formação do magistério, à sua preparação para o enfrentamento do desafio atual.

Como exemplo de exigência na formação do magistério, podemos mencionar as implicações advindas da concentração das atividades em torno do texto. Para o tratamento das questões de textualidade, é preciso considerar toda a contribuição das recentes pesquisas sobre *gênero*. Nos PCN (2000, p.26), em suas primeiras linhas, já se destaca essa necessidade, inclusive com a menção da base teórica adotada, inspirada em Bakhtin, Bronckart e Schneuwly.

² Segundo Halliday (1974), há três modos de se ensinar ou abordar uma língua: o prescritivo, baseado na fixação de padrões de prestígio; o descritivo, centrado na análise do modo como o sistema lingüístico funciona; e o produtivo, focado no aprimoramento das habilidades lingüísticas.

Considerados como manifestações verbais situadas histórica e formalmente, condicionadas por marcas do espaço, do tempo e demais interferências pragmáticas envolvidas em sua produção, os textos são tomados como resultantes da experiência humana, contingenciados por toda sorte de fatores, que serão responsáveis por sua configuração final e que não podem, portanto, ser desconsiderados em seu tratamento. Assim, ao trabalhar determinado texto em sala de aula, é preciso que se levem em conta os fatores sociais envolvidos em sua produção, circulação e recepção, as motivações pragmáticas que o tornam uma manifestação sócio-histórica, as relações intertextuais, o diálogo que trava com outras expressões verbais circulantes na comunidade lingüística, enfim, todos as instâncias envolvidas nessa produção verbal. Nesse sentido, ao tratar, por exemplo, de um conto de fadas, de uma fábula, de uma carta pessoal, de uma bula de remédio, de um folheto de propaganda ou de um outro gênero textual (Bronckart, 1999), é preciso que o professor leve em conta não apenas a materialidade lingüística dessas expressões, mas considere também as condições que ensejaram sua produção, os fatores pragmáticos aí envolvidos que acabaram por configurar esses materiais lingüística e socialmente, dando-lhes identidade e funcionalidade.

Outro requisito para a formação do professor de língua materna é o conhecimento do debate atual sobre *letramento*. Conforme Soares (2000), a competência lingüística, com autonomia e intervenção cidadã, objetivo maior das aulas de língua portuguesa, está diretamente ligada a algo bem mais amplo e complexo do que simplesmente à alfabetização do discente. O que está em jogo, agora, é o aprimoramento do nível de letramento dos alunos, ou seja, do domínio das práticas sociais de leitura e escrita que circulam em seu meio, com vistas a uma inserção participativa, consciente e crítica na comunidade lingüística. Nesse sentido, o letramento é um processo que acompanha

os indivíduos ao longo de sua existência, um *continuum* intrínseco à própria condição social do ser humano. E as aulas de língua materna, sob a perspectiva do letramento, constituem-se em espaços privilegiados para o alcance de novas práticas de apropriação e utilização competente do português, envolvendo leitura e escrita.

Diante desse novo e desafiador cenário que se apresenta ao professor, onde ficam (se ficam em algum lugar) os componentes gramaticais? Qual o espaço destinado àqueles conteúdos tão caros e privilegiados tradicionalmente nas aulas de língua portuguesa? Num primeiro e precipitado olhar, poderíamos ter a falsa impressão de que essas questões, simplesmente, desapareceram, foram proscritas das aulas de língua materna, de que não há mais motivo e condições de se ensinar gramática. Mas a situação não é bem assim.

O que os PCN nos dizem acerca dos chamados *conteúdos gramaticais* é que, de certa forma, foram realinhados, deslocados, em termos de relevância e primazia, na nova orientação pedagógica nacional. Esses pontos deixaram de ser o foco, o item principal das aulas de língua materna, sem, contudo, serem banidos das salas. Na verdade, as chamadas *aulas de gramática* passam a compor o conjunto de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*, como suporte e subsídio das práticas de leitura, produção, revisão e reprodução de textos. Nesse realinhamento, os conteúdos gramaticais passam a ser tratados como conhecimentos de acesso ao competente e eficiente desempenho lingüístico, focados em termos de relevância e pertinência para a legibilidade e (re)elaboração dos sentidos textuais. Assim, a seleção dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados deve levar em conta as produções textuais. Essa nova condição permite e enseja que, ao final de um projeto pedagógico ou de uma unidade de trabalho, por exemplo, se faça uma sistematização dos conteúdos gramaticais trabalhados, que terá, aí sim, sentido maior para os alunos. Conforme os PCN, devem ser ensinados “apenas os termos

que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos” (2000, p.90).

A proposta acima guarda estreita relação com a perspectiva funcional dos estudos lingüísticos, ao firmar a correspondência entre sentido e expressão, entre função e forma. Essa relação se evidencia na postulação de que as funções, sejam elas no nível da fonética/fonologia, da morfologia, da sintaxe ou do texto, articulam sentidos; de que é possível, a partir de análise gramatical, aprimorar estratégias de leitura e de produção textual; de que a atividade interpretativa é prática fundada na observação cuidadosa e refinada das estruturas lingüísticas, estruturas estas que funcionam como marcas ou pistas dos sentidos em elaboração.

Outra correspondência que podemos estabelecer entre as recomendações dos PCN e o funcionalismo, nessa linha de associação da análise gramatical à textual, diz respeito à consideração de que os usos lingüísticos combinam estratégias mais regulares e sistemáticas, necessárias à interlocução social, de caráter geral e coletivo, a usos de âmbito mais individual, relativos a estruturas mais criativas e pessoais de apropriação da língua. Para o funcionalismo, a primeira definição cobre o conceito de *gramática*, enquanto a segunda refere-se ao *discurso*. Assim, as práticas lingüísticas, manifestadas nas produções textuais, configuram-se, tanto para os PCN como para a abordagem funcional, como atividades em que se mesclam usos mais rotineiros ou gramaticais, e expressões mais criativas ou discursivas. A análise das estruturas gramaticais permite chegar a algumas generalizações, pela maior freqüência com que são articuladas na comunidade lingüística, enquanto o tratamento das estratégias discursivas permite analisar o texto de modo mais específico, notadamente o literário, que tem na singularidade, no inusitado e no estranhamento sua marca indelével.

A combinação das instâncias gramatical e discursiva leva à fixação do conceito de *língua*, que tem, nas duas perspectivas aqui referidas – a pedagógica (PCN) e a lingüística (funcionalismo), estreita relação. Em ambas as abordagens, observamos que a língua é tratada como uma estrutura parcialmente maleável, na combinação, respectivamente, de níveis de maior fixação ou rigidez, como o fonológico ou o morfológico flexional, e outros mais sujeitos a pressões de natureza discursivo-pragmática, como o sintático ou o morfológico derivacional, por exemplo.

A admissão da maleabilidade da língua conduz necessariamente à admissão da mobilidade das classes gramaticais, conforme Taylor (1995). Ao entender que os usos lingüísticos, materializados nas produções textuais, são produtos forjados no meio social, marcados pela historicidade, condicionados por fatores de toda ordem, é preciso enfrentar, corajosamente, a análise de estruturas nem sempre condizentes com o preconizado pela norma padrão. Em outras palavras, ao professor, não basta mais só conhecer a gramática tradicional. Sem desprezar esse fundamental conhecimento, é preciso que o docente tenha condições de tratar usos marginais, não contemplados na abordagem convencional, mas que circulam e, em muitos casos, são bastante freqüentes e às vezes legitimados na comunidade lingüística.

Para tanto, é preciso ir além do tratamento tradicional, fundamentado na concepção aristotélica, segundo a qual as classes gramaticais apresentam-se discretas, estáticas, absolutas e bem definidas, com contornos nítidos e sem hierarquização de seus constituintes; tal como quando lidamos, por exemplo, com *substantivo*, *verbo*, *adjetivo*, *pronome*, entre outros, como conjuntos fechados, sem interseções, sem difusões. De outro modo, é preciso considerar essas classes em seu *continuum*, no entendimento de que cada qual constitui um conjunto irregular, relativo e impreciso, dinamicamente organizado, cujos traços

constitutivos não são partilhados igualmente por todos os seus membros. Esse último entendimento é o que permite assumir e trabalhar situações difusas, marginais, de migração categorial, como de verbo pleno (*Ir para Natal*) para auxiliar (*Ir falar de Natal*), ou de advérbio (*Ele está aí*) para conectivo (*Ele mentiu e aí caiu em contradição*).

CONTRIBUIÇÕES DA CORRENTE FUNCIONALISTA

Postulamos que as pesquisas da corrente funcionalista podem contribuir para a prática das propostas dos PCN em relação ao ensino-aprendizagem de língua materna. Salientamos nos PCN a ênfase no sentido teleológico do uso da língua, ou seja, nas diversas finalidades ou propósitos comunicativos envolvidos na produção dos textos que circulam em nossa sociedade. Assim, o professor de português tem como uma de suas tarefas precípuas a de desenvolver e aprimorar a utilização de recursos verbais, orais e escritos, para que o aluno se torne cada vez mais eficiente em termos lingüísticos, tendo em vista as condições histórico-sociais deste terceiro milênio e as necessidades impostas aos indivíduos diante do novo momento.

Para conseguirmos avanços nas diversas áreas científicas e sociais, é preciso que a língua padrão, nas suas diversas manifestações, seja ensinada eficientemente. O ensino tradicional de Língua Portuguesa não tem conseguido, de modo geral, tornar os alunos, principalmente aqueles que provêm de classes desprivilegiadas, efetivos usuários desta norma padrão para utilização na interpretação de textos de diversos tipos, como artigos de jornais, manuais técnicos, livros didáticos de diversas áreas; na redação de cartas de diferentes tipos; no preenchimento de formulários; enfim, nas diversas finalidades de uso da língua materna. Já a proposta dos PCN é mais voltada para a questão funcional: usamos a língua materna para diferentes fins e precisamos ampliar o leque de possibilidades de nos manifestar

lingüísticamente. E é assim que entendemos que a corrente funcionalista pode trazer contribuições importantes para o professor que pretende pôr em prática a proposta dos PCN.

A corrente funcionalista, em particular a americana, tem como alguns dos principais representantes Sandra Thompson, Talmy Givón, Paul Hopper, Joan Bybee e, no Brasil, Sebastião Votre, Anthony Naro, Vera Paredes, Angélica Furtado, Mário Martelotta, Mariangela Rios de Oliveira e Maria Maura Cezario. Esses pesquisadores não necessariamente trabalham com questões relacionadas ao ensino, mas postulam que muitas de suas pesquisas e generalizações a respeito do funcionamento das línguas podem ser aplicadas ao ensino de língua materna e contemplam as propostas dos PCN.

A abordagem funcionalista estuda a estrutura gramatical inserida na situação real de comunicação, considerando o objetivo da interação, os participantes e o contexto discursivo. Procura nesses elementos a motivação para os fenômenos investigados. Segundo essa linha de estudo,

cada porção do comportamento lingüístico tem um propósito comunicativo específico que o ativa; (...) a forma é determinada por sua adequação para expressar esse propósito no interior da organização pragmática geral da comunicação. (Naro e Votre, 1986, p.454)

Essa citação refere-se ao *princípio universal da iconicidade*, segundo o qual a forma lingüística tende a ser motivada pela função. Não queremos dizer que não haja arbitrariedade lingüística, mas sim que, ao produzir uma situação discursiva, fazemos escolhas lexicais e estruturais de acordo com os nossos objetivos para tentarmos conseguir sucesso na comunicação e, de alguma forma, atuar sobre os interlocutores. Assim, por exemplo, se estamos diante de um assunto polêmico, ao argumentarmos a favor de uma tese

qualquer, precisaremos de muitos e bons argumentos para que o interlocutor compreenda o ponto de vista defendido, para que se convença de que estamos certos ou ainda para que não tenha uma atitude antipática com relação à opinião veiculada.

Outro exemplo da atuação do princípio da iconicidade encontra-se quando queremos mostrar que uma viagem foi maravilhosa. Narramos e descrevemos a viagem com riqueza de detalhes para que o ouvinte faça um quadro mental mais próximo do que achamos que foi aquela realidade; usamos forte adjetivação; trabalhamos com o grau diminutivo em sua expressão de afeto, enfim, lançamos mão de estratégias lingüísticas capazes de estabelecer conexão com intenções comunicativas que estão muito além do uso da linguagem. Com esses exemplos e outros que serão vistos ainda neste artigo, queremos dizer que o usuário molda o seu discurso de acordo com propósitos comunicativos, mais ou menos conscientes, ou seja, há motivação para a forma de um texto ser do jeito que é. E não estamos apenas nos referindo a textos literários, estamos nos referindo a qualquer manifestação lingüística, oral ou escrita, incluídas aí as rotineiras, as cotidianas ou prosaicas.

Um outro conceito relacionado à motivação lingüística ou iconicidade que vamos destacar, por considerarmos muito importante para o professor de língua, é o conceito de *plano discursivo*, embora o mesmo não apareça claramente nos PCN.

Baseado em pesquisas na área da psicologia e em observações de um grande número de línguas, Hopper (1979) postulou que, ao contar uma história, os usuários constantemente embalam as informações de acordo com as suas percepções acerca do fato, acerca das necessidades do ouvinte e dos objetivos comunicativos. Os pontos principais de uma história, ou seja, as ações, são vistos como figura (*foregrounding*) e os comentários, as avaliações ou ações secundárias são o fundo (*backgrounding*).

As orações figura aparecem ordenadas numa seqüência temporal, pois a mudança de ordem mudaria a informação sobre o que ocorreu no mundo real. Essa ordenação rigorosa já não ocorre com as orações fundo. Inúmeras línguas apresentam morfossintaxe para distinguir esses planos. Em swahili,³ por exemplo, há um prefixo de tempo (*ka*), que marca as orações figura, indicando o caminho da linha principal da história. As orações que apresentam ações simultâneas ou comentários recebem outro prefixo (*ki*) no verbo. O prefixo “avisa” ao ouvinte que os eventos assim marcados fogem da linha principal da história. Também no chinês coloquial da Indonésia, em certos verbos, há diferentes prefixos para marcar os planos: *di* indica figura e *ng*, fundo.

Em línguas como o português, a figura não é marcada morfologicamente, mas as orações deste plano discursivo também têm características típicas em contraste com as orações fundo. Segundo Hopper (1979), a figura (em inglês, *foreground*) prototípica apresenta as seguintes características:

- seqüência cronológica;
- eventos reais, dinâmicos e completos;
- sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos;
- codificação morfossintática através de orações coordenadas, principais ou absolutas;
- formas verbais perfectivas.

O fundo (*background*) apresenta as seguintes características:

- eventos simultâneos;
- eventos não necessariamente completos e reais;
- situações estáticas, descritivas;
- situações necessárias para compreensão de atitudes (subjetividade);
- freqüentes trocas de sujeitos;

³ Língua banta da família nigero-congolesa, falada na costa oriental e em ilhas da África.

- estrutura sintática através de orações subordinadas (mas o fundo também pode ser codificado por orações coordenadas, absolutas ou principais);
- formas verbais não-perfectivas.

As orações figura referem-se a situações objetivas, ou seja, ações que acontecem e que se constituem na linha narrativa, no fio condutor do relato; são mais simples morfossintaticamente do que as orações fundo. Estas últimas representam diferente ordem, pois podem expressar causa, concessão, tempo, dúvida, hipótese, etc. Muitas vezes as orações fundo se referem a elementos subjetivos, ligados a comentários do narrador e a suas avaliações diante das atitudes dos participantes da história.

Vale ressaltar que não necessariamente as orações figura têm maior importância do que as orações fundo. As primeiras são fundamentais para o esquema narrativo, mas não propriamente para o objetivo da narrativa. Podemos contar uma história para avaliar as atitudes de um participante, ou para argumentar a favor de uma tese, e assim as orações fundo tornam-se essenciais para atingir os objetivos comunicativos.

Vejam, como exemplo, dois trechos de dois contos dos irmãos Grimm, traduzidos por Ana Maria Machado. Nestes trechos, destacamos apenas as orações figura:⁴

Texto 1: **O lobo e a raposa**

A raposa roubou o carneirinho, trouxe-o para o lobo e saiu de perto. O lobo comeu o cordeiro, mas não ficou satisfeito, queria também o outro. Mas foi tão desajeitado quando resolveu pegá-lo que a mãe ovelha ouviu e começou a balir com todas as forças.

⁴ A classificação de algumas orações como *figura* poderia ser diferente, pois, como o português não apresenta morfema típico de marcação de plano, existem orações em que não há concordância de análise entre os lingüistas.

Ouvindo isso, *o fazendeiro e a mulher dele vieram correndo, pegaram o lobo e bateram tanto nele* que ele saiu dali mancando e ganindo. *Voltou para junto da raposa e reclamou...*

Texto 2: A filha esperta do camponês

Quando o rei ficou sabendo como eles eram pobres, *deu a eles uma terrinha coberta por um capinzal. Ela e o pai capinaram tudo*, pensando em plantar um pouco de trigo e outros cereais. Quando estavam quase acabando de capinar, *encontram um pilão de ouro puro.*

- Olhe só - *disse o pai.* O rei foi tão bom conosco, nos dando esse campo. Devíamos agora dar a ele este pilão.

A filha foi absolutamente contra. (...)

Mas o pai não ouviu o conselho. *Levou o pilão para o rei, disse* que o tinha achado no campo e queria que o rei o aceitasse de presente. *O rei aceitou, mas logo depois perguntou ao camponês* se ele não tinha achado mais nada junto.

(...) Jogaram-no numa prisão e o rei disse que ele ia ficar lá até que trouxesse o socador.

Os dois contos citados referem-se a narrativas que têm como objetivo demonstrar a inteligência de um dos personagens. Vemos que as orações figura apresentam as mesmas características nos dois textos: verbos no pretérito perfeito, sujeito agentivo, articulação em torno de orações simples ou coordenadas entre si, além de outras marcas. Por outro lado, nas orações fundo, os traços morfossintáticos e semânticos divergem em ambos os contos: orações reduzidas, expressando diferentes idéias, como tempo (*ouvindo isso* - texto 1) e modo (*mancando e ganindo* - texto 1); períodos compostos articuladores de causa e consequência (*foi tão desajeitado (...) que a ovelha ouviu* - texto 1); orações desenvolvidas expressando diferentes idéias como tempo (*até que trouxesse o socador* - texto 2). Observamos, portanto, que as orações fundo não são previsíveis, pois podem ser expressas em tempos e modos diferentes, em estruturas

reduzidas ou desenvolvidas, em predicados nominais ou verbais, em orações longas ou pequenas.

Em Silveira (1997), temos importante contribuição para o estudo dos planos discursivos e para questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna. Ela demonstra que há diferentes tipos de fundo com diferentes níveis de complexidade; destaca também que as crianças têm dificuldade na compreensão de textos com grande quantidade de fundo, principalmente orações fundo mais complexas. A autora vai além, ao concluir que os livros didáticos das diferentes disciplinas tendem a apresentar uma profusão de orações fundo bastante complexas, o que pode dificultar e mesmo comprometer a compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos veiculados nos manuais referidos.

Não vamos distinguir, neste artigo, os níveis que Silveira estabeleceu em sua pesquisa: limitamo-nos a declarar, apenas, que uma oração figura é mais simples morfosintática e semanticamente do que um trecho de fundo. Assim também podemos dizer que uma oração que expressa tempo é mais simples de compreender do que uma oração que expressa concessão. Dessa forma, as duas – a de tempo e a de concessão – configuram tipos de fundo diferentes.

A pesquisa de Silveira demonstra que a fala dos professores, por exemplo, quando numa aula de história, em que se explicam e se narram fatos ocorridos, se apresenta repleta de orações fundo, referentes a causas, conseqüências, oposições, dúvidas, hipóteses e avaliações. Esse acúmulo de informações pode levar à falta de compreensão dos alunos, que estão muito mais atentos, principalmente nas séries iniciais, às orações relativas às ações ocorridas, ao relato, ou seja, àquelas referentes à figura narrativa.

Tanto os professores de português quanto os de outras disciplinas devem considerar o fato de que os alunos possam apresentar dificuldades de recepção e de produção textual por conta da grande quantidade de orações fundo. Tais

orações, muito importantes para a compreensão do texto, o tornam, por outro lado, mais complexo, tanto em termos de articulação de sentido quanto em termos de padrões estruturais. Podemos mesmo dizer que as orações fundo são mais importantes, numa aula de história, por exemplo, do que as de figura, como quando o professor destaca, a partir de um fato ocorrido numa determinada época (figura), a mudança estrutural dessa época e suas características (fundo). Nesse caso, se o aluno não compreende o fundo, também não compreende a aula como um todo.

Quanto mais formal for um texto, mais complexas são as orações fundo. Dessa forma, o professor deve levar o aluno a compreender tais orações. Para tanto, nada melhor do que trabalhar com um número significativo e variado de gêneros de texto, como sugerem os PCN. Quanto mais exposto a uma grande variedade de textos e de orações fundo, mais poderá o aluno aprimorar sua competência lingüística, seja nas atividades de recepção, seja nas de produção de textos, falados e escritos.

Outra contribuição importante da lingüística funcional para o ensino de língua portuguesa é a que diz respeito à questão da frequência na utilização das formas lingüísticas (Erman e Warren, 2001; Oliveira, 1998). Quando nos comunicamos, não importa o canal, utilizamos uma série de estruturas e termos que se repetem, e tal repetição depende do gênero de texto e da situação comunicativa. Num relato, estruturas temporais como *de repente*, *naquele momento*, *a partir dali*, entre outras, são muito freqüentes; num texto descritivo, encontramos muitas vezes predicados nominais, e, portanto, o verbo ser torna-se mais recorrente; em textos de opinião, conectivos que expressam oposição são muito freqüentes, além de nomes e verbos de maior abstração.

Os alunos têm, dessa forma, meios de comparar a codificação lingüística e a finalidade comunicativa. A codificação lingüística pode ser trabalhada em diversos níveis: (1) gênero de texto, (2) modalidade (fala e escrita) e

(3) estratificação social (usos padrão e não padrão). Este último aspecto pode ser examinado quando se analisam contrastivamente, por exemplo, na abordagem de um desastre ambiental em uma cidade, o depoimento de um técnico, de um ecologista ou de um biólogo, e a declaração de um morador, com pouco ou nenhum grau de escolaridade, da região atingida.

Dessa forma, trabalhando com diversos gêneros textuais, como editoriais, notícias, receitas, noticiários ou depoimentos, estaremos expondo os alunos a um número significativo de estruturas que se repetem de acordo com a especificidade do gênero. A partir dessa exposição, o professor facilita a fixação de modelos textuais e a eficiência em sua utilização por parte dos alunos, que aprimoram a competência lingüística, condição indispensável para a formação do cidadão do novo milênio, com efetiva participação social.

Por fim, apresentamos um outro tópico bastante desenvolvido pelos funcionalistas, sobretudo a partir da década de 90, que pode ser levado aos professores para mudança de atitude em relação ao ensino de língua materna: o conceito de *gramaticalização*, que diz respeito ao processo pelo qual a gramática se forma e é renovada. Ocorre gramaticalização toda vez que um item do léxico é usado com função mais gramatical ou um item da gramática muda seu papel funcional, tornando-se ainda mais gramatical.

Por exemplo, podemos dizer que o uso do verbo *ir* como auxiliar, expressando tempo futuro, constitui processo de gramaticalização. Trata-se de uma renovação da nossa gramática, pois a forma de marcar futuro na língua oral, ao invés de ser a expressão morfológica, sintética, com os morfemas *ra/re* (*cantará/cantaremos*), é articulada, em geral, por uma construção analítica: *ir* + verbo no infinitivo (*vou cantar*). Um outro exemplo, agora de uma função gramatical para outra ainda mais gramatical, pode ser visto por intermédio da passagem de advérbio a conectivo, como,

respectivamente, se observa nas orações: *Marcos já saiu; Ele foi aprovado, já o irmão ficou na mesma série.*

Os estudos de gramaticalização demonstram que usos mais antigos, de onde se derivam as novas funções, não necessariamente desaparecem. As formas mais novas, em geral usadas em contextos mais informais, pelos membros mais jovens da comunidade linguística, podem ser discriminadas por um tempo, e, aos poucos, ser aceitas nas diferentes situações de comunicação, vindo, inclusive, a ocorrer na modalidade escrita.

O professor, lançando mão dos estudos sobre gramaticalização, compreende que muitas das diferenças entre a fala e a escrita são, na verdade, diferenças com relação à cronologia da formação gramatical. A escrita, por ser mais conservadora em relação à fala, mantém estruturas que, muitas vezes, não são mais usadas oralmente, ou são faladas apenas em momentos formais (por aqueles que, devido à familiaridade com a escrita padrão, passam as características desta modalidade para a sua fala formal). Já a fala, por suas características próprias, é a modalidade mais propícia às inovações, que podem ser de diferentes ordens.

No caso da gramaticalização, há fatores cognitivos envolvidos, como a extensão metafórica, que nos faz aproveitar termos já conhecidos, estender seu sentido a partir de certos traços semânticos, criando assim novos sentidos. Daí a criação do marcador temporal *ir*, que se forma, dentre outras razões, pela extensão de sentido de deslocamento no espaço para deslocamento no tempo. Tal extensão metafórica pode ser ilustrada pelos sintagmas *ir lá fora* e *ir sair*, exemplificadores, respectivamente, da derivação espaço > tempo > texto.

Heine *et alii* (1991) demonstram que o texto é construído como uma metáfora dos domínios de espaço e tempo. Assim, é comum que termos relacionados a espaço e a tempo, como expressões locativas ou temporais, sejam

usadas como conectores argumentativos expressando idéias como conclusão ou concessão. Citamos, por exemplo, a conjunção conclusiva *logo*, proveniente do substantivo latino *loco* (lugar), e a conjunção adverbial concessiva *embora*, derivada da locução adverbial de tempo *em boa hora*.

Muitos itens, que são vistos como incorretos pelos professores de português, apresentam diferentes funções argumentativas e têm origem em gramaticalizações, como o uso dos termos *bem*, *tipo assim*, dentre outros. Há ainda formas que hoje são aceitas na fala, mas não na escrita formal, como a estrutura pronominal *a gente*. Também há gramaticalizações que estão totalmente incorporadas ao português, como os advérbios em *-mente*, que vieram da junção de adjetivos que modificavam o substantivo *mente*, como em *fazer algo com a feliz mente* (*mente feliz*). Hoje a terminação *-mente* pode ser usada com qualquer adjetivo, mesmo com aqueles que não concordariam semanticamente com o substantivo *mente*, como *freqüentemente*.

Assim, o professor, com suporte no aparato teórico funcionalista, pode compreender que as formações decorrentes de gramaticalizações são gerais, naturais e dizem respeito à renovação constante da gramática. Sem essas informações, o professor pode ficar com a falsa idéia de que a língua padrão é acrescida somente de novas formações lexicais, de que a gramática do português é única, de que a modalidade oral é uma deturpação ou versão mal acabada da modalidade escrita e de que todos os gêneros textuais apresentam as mesmas estruturas gramaticais, se estiverem escritos em língua padrão.

O professor pode, ao trabalhar com diferentes gêneros de texto e levando em conta o letramento de seus alunos, demonstrar que uma estrutura pode ser aceita em determinados contextos ou não, dependendo de convenções sociais. O aluno perceberá, por exemplo, através dos vários textos, que o futuro de presente e do pretérito são mais usados na escrita e sua freqüência aumenta nos textos mais

formais. Observará também que a forma com ir + infinitivo também pode ser adequada e que aparece em muitos textos, tendo sua frequência aumentada naqueles mais informais. Se esse aluno analisar uma amostra de fala informal, provavelmente nem encontrará o futuro simples. Assim, através de comparações, o aluno saberá quando deverá usar o futuro simples, forma rara em determinados contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários outros pontos da teoria funcionalista poderiam ser destacados para fornecer subsídios à atividade do professor de língua materna. As reflexões e considerações aqui apresentadas constituem apenas uma sugestão, uma demonstração de como é possível associar os resultados da pesquisa lingüística de orientação funcionalista aos objetivos atuais do ensino-aprendizagem de português para os níveis Fundamental e Médio.

Deixamos um convite aos docentes e aos pesquisadores de lingüística funcional, para que pensemos mais acerca do aprimoramento da viabilidade de unirmos teoria e prática no tratamento dos usos lingüísticos em sala de aula. Cremos que um dos maiores desafios hoje colocados para professores e pesquisadores, no sentido, inclusive, de complementar a proposta dos PCN, é o refinamento da metodologia, da busca de alternativas de como lidar ou tratar as desafiantes questões hoje colocadas para o magistério e para a universidade brasileira. Temos, em última instância, que criar novas práticas de análise e reflexão sobre a língua, que inaugurar um novo fazer, face à formação do cidadão do novo milênio.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, Brian; JANDA, Richard (Ed.). *A handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackweel, 2003. p.602-623.

ERMAN, B.; WARREN, B. The idiom principle and the open choice principle. *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*. Berlin, New York. 2001, p.29-62.

FURTADO DA CUNHA, M.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M.; VOTRE, S. A lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGI, L. (Org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998, p.55-82.

HALLIDAY, M.A.K. *et alii*. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HEINE, B. *et alii*. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. In: GIVÓN, Thomas (Org). *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1990.

MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M.M. (Org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MOLICA, M.C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

NARO, A.J.; VOTRE, S. A. Emergência da sintaxe como um efeito discursivo. In: NARO et alii. Relatório final de pesquisa: *Projeto subsídios do Projeto Censo à educação*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. Inédito.

PCN – Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

OLIVEIRA, M.R. *Repetição em diálogos: análise funcional da conversação*. Niterói: Eduff, 1998.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola? In: PEREIRA, Maria Tereza. *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

REVISTA LETRA. Oralidade e letramento. Ano VI, v. 1, 2005.

SILVEIRA, E. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

SOARES, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14 ed. São Paulo: Ática, 1996.

TAYLOR, J. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

VOTRE, S.; CEZARIO, M.M.; MARTELOTTA, M. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2004.

[Recebido em março de 2006
e aceito para publicação em outubro de 2006]

Title: *PCN in the light of linguistic functionalism*

Abstract: *The paper presents and discusses specific features and correspondences between the proposals from the PCN objectives for the Portuguese Language teaching in elementary and high schools and the North American Functional framework issues, such as, iconicity, discursive relevance, frequency of usage and grammaticalization. It highlights the contributions of this theoretical framework for activities concerning matters of textuality, literacy, analyses and linguistic production, taking into account genre concerns. Furthermore, it demonstrates by exemplification the applicability of functionalist principles to the linguistic analytical-reflexive activity, defended in the PCN, as a contribution for the mother tongue teaching-learning process in Brazil.*

Key-words: *PCN; functionalism; Portuguese language.*