

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:
os usos do marcador discursivo *bem* na oralidade**

KARINA PEREIRA DETOGNE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2013**

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:
os usos do marcador discursivo *bem* na oralidade**

KARINA PEREIRA DETOGNE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Crispim
França Luquetti
Coorientador: Prof. Dr. Carlos Henrique
Medeiros de Souza**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2013**

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:
os usos do marcador discursivo *bem* na oralidade**

Karina Pereira Detogne

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

APROVADA: 21 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Lima da Costa (Literatura Comparada – UFRJ)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof.^a Dr.^a Bianka Pires André (Educação – Universidade de Barcelona)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Comunicação – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
(Coorientador)

Prof.^a Dr.^a Eliana Crispim França Luquetti (Linguística – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
(Orientadora)

Dedico este trabalho:

A Deus, autor da vida e minha fortaleza em todos os momentos.

Aos meus pais José Carlos Detogne e Maria Rita Pereira Detogne, por me apoiarem sempre na busca de meus sonhos, não poupando esforços para que eu alcançasse meus objetivos. E, sobretudo, por incutirem em mim o desejo pelos estudos.

À minha tia e madrinha, Maria Tereza Jorge Pereira, a quem tenho como mãe; sei que sem a sua presença tudo seria muito mais difícil.

Dedico ainda este trabalho ao meu namorado, pelo cuidado, amor e por estar ao meu lado em todos os momentos.

A todas as pessoas que buscam um ensino igualitário, que defendem a formação e valorização do professor como um plantio rico, que propiciará preciosas colheitas para a humanidade. E ainda, a todos que se envolveram e foram seduzidos pelos estudos da linguagem, assim como eu.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento maior é dirigido a Deus, autor de minha vida, que sempre me amparou, protegeu e renovou minhas forças quando mais precisei, carregando-me em Seus braços.

À proteção materna de Maria Santíssima, a Senhora da Divina Providência, que em todos os momentos derramou os raios de sua divina graça em meu caminho.

A meu pai, companheiro e amigo, grande incentivador de minha vida acadêmica, que sempre lutou para me propiciar uma educação de qualidade. Agradecerei a Deus, todos os dias de minha vida, por ter me presenteado com um pai tão amigo, a quem devo tudo o que sou e serei um dia.

À memória de minha mãe e a sua presença espiritual em minha vida; por toda dedicação e incentivo incessante aos estudos. À força que me dá além da vida, em todos os momentos em que me sinto fraca; e a sua intercessão de mãe, pois eu sei que ela nunca se ausentou, pois habita e habitará sempre em mim.

À minha segunda mãe, madrinha e tia, meu porto seguro, Tia Tereza: seria impossível agradecer com palavras o que ela fez e tem feito por mim, por meio de suas palavras, gestos e ações que me dão força para seguir em frente.

Ao meu namorado, Gilberto, por ser meu companheiro, sobretudo, nas horas difíceis, pelo carinho e amor dedicados e por fazer parte da minha vida de uma forma tão especial.

À tia Gracinha, pelas palavras de ânimo, pelos conselhos e desabafos e pelo carinho de mãe que tem comigo.

À minha madrinha Dionéia, pelas palavras de tranquilidade, pelos desabafos e carinho.

À tia Gracinha Magacho, mulher de fibra, por me incentivar e aconselhar sempre.

À minha comadre e prima, Alessandra Detogne, pelas inúmeras vezes que “aluguei” seu ouvido para contar as minhas angústias, pela companhia sempre agradável e por ser como uma irmã pra mim.

Aos meus familiares e amigos, que em muitos momentos ouviram minhas preocupações e angústias e souberam me fortalecer com palavras, gestos e orações.

Aos meus avós (*in memoriam*), pela inspiração, pelo carinho e pela intercessão por mim.

À minha amiga-irmã de todas as horas, Cida Almeida, por todo carinho e atenção nos momentos de angústia pelos quais passei, sempre se mostrando presente e amável.

Aos amigos que conquistei ao longo dessa jornada e que levarei comigo, em meu coração: Leonardo Medeiros, Rachel Alice, Andrea Assis, Liz Daiana, Janete Santo, Karine L. Castelano, Gelson, Dhienes e João Victor.

Às pedras preciosas que encontrei no mestrado, Giselda Bandoli e Monique Teixeira, ao encontro que Deus nos proporcionou. Agradeço pela amizade valiosa de minhas irmãs, pela troca, pelas lágrimas compartilhadas, pelos sorrisos e gargalhadas, pelos momentos inesquecíveis dessa amizade tão singular, que se transformou em amor.

Aos mestres que povoaram minha vida escolar e deixaram ecos com seus ensinamentos, pessoas a quem admiro e tenho como espelho: Tia Zenaide; Tia Fátima Derossi; Tia Ana Santiago; Dona Elaine Matos, que despertou minha sedução pela Língua Portuguesa; e à Dr.^a Ana Lúcia Lima da Costa, que desvelou a minha paixão pelo universo literário.

Aos diretores e coordenadores das escolas nas quais desempenho minha missão de professora: Instituto de Educação de Miracema (IEM), Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) e Sistema de Ensino Contemporâneo (SEC). Agradeço pela compreensão nos momentos de ausência e por acreditarem na valorização do profissional da educação por meio de constante atualização.

Aos meus alunos, de ontem, hoje e sempre, que são o motivo da minha incessante busca pelo conhecimento. Pelo muito que aprendi, quando ensinava, agradeço.

À minha orientadora, Dr.^a Eliana Crispim França Luquetti, que, além de ter se tornado uma amiga, foi uma mãe, por quem nutri um amor muito grande nessa caminhada. Mulher abençoada, de fibra e de fé, que sempre nos fortalecia com palavras de coragem, de advertência necessária, mas, sobretudo, com palavras de amor.

Ao meu coorientador, Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza, pelo apoio e amizade durante essa jornada.

Aos professores da banca examinadora, por terem aceitado o convite de participar deste momento tão singular em minha vida.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e à CAPES pelo apoio em minha formação.

“Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase a frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate”.

(MELLO NETO, João Cabral de. In: A Educação pela pedra. Rio de Janeiro: José Olympio. 1979, p. 26).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo promover uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, através da análise e concepção do marcador discursivo *Bem*, valendo-se das contribuições da Linguística Funcionalista para uma nova abordagem de ensino da língua. Para isso, visitamos as gramáticas de orientação tradicional e linguística, a fim de verificar de que forma essas contemplam a questão do uso do item *Bem*. Sabemos que a oralidade é renegada no processo de ensino e aprendizagem de língua na sala de aula, na verdade, o que predomina é a abordagem normativista e, conseqüentemente a modalidade escrita. Dessa forma, vislumbramos a necessidade de se refletir sobre a pluralidade de usos que a língua falada se manifesta, que muitas vezes nem é considerada no âmbito escolar. Nesse sentido, a análise do vocábulo bem é uma exemplificação do que deve ser contemplado nas aulas de língua, pois essa é dinâmica, plural e altamente variável. Utilizamos a visão de autores que já possuem pesquisas sobre o uso dos marcadores, confirmando sua importância e necessidade de análise. Além disso, visitamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ressaltamos a importância da educação linguística na formação e atuação do professor, pois este precisa ter concepções sólidas do que seja linguagem, língua, variação linguística e outros aspectos da competência linguística dos falantes, a fim de desenvolver e estimular sua ampliação das situações comunicativas. Valemo-nos de dados do *corpus* "A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense", visando explicitar as possíveis funções que o elemento *bem* pode assumir no discurso oral e também de entrevistas de professores de língua portuguesa, da educação básica para evidenciar de que forma se dá suas práticas pedagógicas e suas perspectivas em relação ao ensino da língua. Assim, nosso estudo procura alinhar as teorias da linguística funcionalista ao que acontece na prática de sala de aula, repensando o ensino de língua materna. Para embasar nossa pesquisa, elegemos alguns teóricos funcionalistas, como: Luquetti et al. (2012), Furtado da Cunha e Tavares (2007), Furtado da Cunha et al. (2003), Martelotta et al. (2003), Neves (2004; 2009; 2011), entre outros.

Palavras-chave: educação linguística, formação docente, marcador discursivo.

ABSTRACT

This research aims to promote reflection on the teaching of Portuguese language, through the analysis and design of the discourse marker *well*, drawing on the contributions of Functionalist Linguistics for a new approach to language teaching. To do this, we visited grammars with the traditional and linguistic orientations in order to verify how these grammars look on question of the use of the item *well*. We know that orality is denied in the teaching and learning of language in the classroom actually what predominates is the normative approach and consequently the written modality. Thus, we see that we need to reflect about the diversity of uses of the spoken language is manifested, that at the most time is not considered in the school. In this sense, the analysis of the word *well* is an exemplification of that it should be taught in language classes because this one is dynamic, diverse and highly variable. We used the view of authors who have already had their own researches about the use of markers, confirming its importance and necessity for analysis. Also, we visited the guidelines of the National Curriculum and we emphasized the importance of education in teacher language training and performance, because they must have strong conceptions of what are language, language variation and other linguistic aspects competence of speakers in order to develop and encourage their expansion of communicative situations. We have used data corpus “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense”, aiming to clarify the possible roles that the element *well* may assume on the oral discourse and also in interviews of Portuguese teachers of the basic education to evidence in what forms they take their teaching practices and their perspectives relative to language teaching. Thus, our study seeks to line up functionalist linguistic theories to what really happens in classroom practice, rethinking the teaching of the mother tongue. To support our research, we chose some functionalist theorists, as: Luquetti et al. (2012), Furtado da Cunha e Tavares (2007), Furtado da Cunha et al. (2003), Martelotta et al. (2003), Neves (2004; 2009; 2011), among others.

Keywords: language education, teacher training, marker discursive.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Fundamental	70
Gráfico 2 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Médio....	71
Gráfico 3 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas - Nível Superior ...	73
Gráfico 4 – Os níveis de escolaridade e os tipos discursivos analisados.....	74
Gráfico 5 – Ocorrências dos tipos discursivos	75
Gráfico 6 – Ocorrência dos marcadores por níveis de escolaridade	76
Gráfico 7 – Eixos de Língua Portuguesa I (mais de uma opção)	82
Gráfico 8 – Eixos de Língua Portuguesa II (uma opção apenas)	83
Gráfico 9 – Concepções de Ensino	84
Gráfico 10 – Parâmetros Curriculares Nacionais e o Professor de Língua Materna	85
Gráfico 11 – Abordagem da Categoria Advérbio.....	87
Quadro 1 – Eixos do Ensino de Língua Portuguesa (mais de uma opção)	81
Quadro 2 – Eixos do Ensino de Língua Portuguesa (uma opção).....	82
Quadro 3 – Concepção de ensino adotada pelos professores.....	84
Quadro 4 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o professor de Língua Materna	85
Quadro 5 – Abordagem da Categoria Advérbio	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Fundamental	69
Tabela 2 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Médio.....	71
Tabela 3 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas - Nível Superior.....	72
Tabela 4 – Relação escolaridade e tipo discursivo	74

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 AS ABORDAGENS DAS GRAMÁTICAS EM RELAÇÃO AO ITEM <i>BEM</i>.....	19
1.1 Gramáticas de orientação tradicional.....	19
1.2 Gramáticas de orientação linguística	22
2 FUNCIONALISMO E ENSINO DE GRAMÁTICA	25
2.1 A corrente linguística do Funcionalismo.....	25
2.2 Gramaticalização e Discursivização	28
2.2.1 Gramaticalização	28
2.2.2 Discursivização.....	29
2.3 O Funcionalismo na sala de aula.....	30
2.4 Breve histórico do elemento <i>bem</i> sob a ótica funcionalista.....	34
2.4 Uma nova abordagem do marcador discursivo <i>bem</i> sob a perspectiva funcionalista: processos de Gramaticalização e Discursivização	37
3 ANÁLISES FUNCIONALISTAS SOBRE OS MARCADORES DISCURSIVOS ...	41
3.1 O trabalho de Martelotta (1993)	41
3.2 O trabalho de Luquetti et al. (2012)	43
4 A QUESTÃO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	45
4.1 A Natureza da Linguagem	45
4.2 Saber uma Língua: conhecimento linguístico	46
4.3 Competência Linguística.....	48
4.4 A dinamicidade das línguas	49
4.5 A questão da mudança linguística	51
4.7 As concepções de ensino de língua materna	55
4.8 Os objetivos do ensino.....	56
4.9 A educação linguística e o professor de língua portuguesa.....	59
4.10 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais ...	62
5 AS POSSIBILIDADES DE USO DO MARCADOR DISCURSIVO <i>BEM</i> NA ORALIDADE.....	65
6 RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS	69
7 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GRAMÁTICA	77
7.1 Análise dos questionários: o que dizem os professores	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXO A – Questionário aplicado aos professores.....	93

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa busca tecer algumas reflexões acerca de novas abordagens em relação ao ensino da língua materna, buscando subsídios na corrente linguística do funcionalismo. Acreditamos que há contradições entre a linguagem e sua natureza, que é considerada dinâmica e mutante, e o ensino implementado nas aulas de língua portuguesa, que contempla a língua como um mecanismo altamente regular, que é descrito por meio de regras muito previsíveis. Dessa forma, pretendemos refletir sobre o ensino de língua, que por ser um instrumento de interação entre os indivíduos, tende a variar e mudar constantemente.

O presente trabalho conduzirá a reflexão sobre o ensino de língua materna em uma perspectiva da linguística funcionalista, detendo-se especificamente nos usos do elemento *bem*, um item que é abordado em uma perspectiva apenas gramatical, contemplando somente a modalidade escrita da língua.

Sabemos que a gramática normativa classifica esse vocábulo como advérbio, sem levar em consideração seu contexto, ou mesmo seu uso no discurso, prevalecendo apenas seu uso na modalidade escrita da língua, desconsiderando a oralidade e os seus usos concretos.

Procuramos observar no ensino de língua que, essa tendência do professor partir de métodos tradicionais, que não consideram o aspecto dinâmico e adaptativo da linguagem, e que não têm dado conta de todas as nuances das funcionalidades dos elementos da língua.

Recorremos, dessa forma, às teorias do funcionalismo linguístico, abordando os conceitos de Gramaticalização e Discursivização, procurando observar o item *bem* e suas diversas possibilidades de uso, ou seja, sua fluidez discursiva, de acordo com os diferentes contextos de comunicação da língua oral. A pesquisa utiliza como aporte teórico autores como Martelotta et al. (1996), Neves (2000), Furtado (2007), Luquetti (2008), entre outros.

Além disso, partimos de uma evidência de que o ensino de língua portuguesa ministrado nas escolas possui uma abordagem descontextualizada e desvinculada de seu uso, sem levar em consideração os aspectos do discurso oral e das variedades da língua, questões que são evidenciadas pelas orientações dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e que ainda não são contempladas nas salas de aula.

Dessa forma, verificamos que há uma série de contradições no ensino de gramática e buscamos subsídios na Linguística, mais especificamente na corrente funcionalista, objetivando um ensino de língua mais produtivo, que propicie ao falante a ampliação de sua competência linguística, para que se valendo de sua língua de forma mais eficaz, em diferentes situações de uso, possa ser um leitor e um produtor competente de textos (orais e escritos).

- **Problema**

As abordagens das gramáticas ainda não atendem às especificidades da língua em uso, cabendo ao professor buscar na ciência da linguagem postulados que orientem sua prática pedagógica. Dessa forma, de que maneira podemos contribuir para uma reconfiguração do ensino de Língua Portuguesa, valendo-se do estudo do uso do vocábulo *bem*?

- **Hipótese**

Que o ensino de língua portuguesa não tem contemplado o uso efetivo da língua em seu contexto social, pois acreditamos que o ensino de língua aborda apenas a modalidade escrita da língua, não levando em consideração seus usos nas diferentes circunstâncias comunicativas, como, por exemplo, o aspecto da expressividade oral.

- **Objetivos**

Nosso objetivo geral é identificar, por meio da análise da categoria *bem*, que o ensino de gramática aborda apenas a modalidade escrita da língua, não levando em consideração seus usos nas diferentes circunstâncias comunicativas.

Especificamente, pretendemos:

- a) Identificar as diferentes formas de abordagem de ensino de gramática, pois sabemos que o ensino de língua portuguesa não contempla o uso efetivo da língua em seu contexto social;
- b) Analisar os diferentes usos do elemento *bem* na oralidade; e
- c) Evidenciar que os docentes de língua materna ainda não assimilaram a questão da Educação linguística em suas práticas pedagógicas.

- **Justificativa**

Sabemos que o ensino de língua portuguesa ministrado nas escolas ainda não contempla as novas perspectivas de ensino. Dessa forma, nosso estudo procura fazer uma reflexão sobre a prática e a formação docente, tendo como foco o estudo da categoria *bem*, em contextos de oralidade, o que não é contemplado no ensino de língua, pois é nítido que alguns professores ainda se mostram indiferentes às mudanças nos estudos da linguagem.

Ao utilizarmos a linguagem, sempre buscamos alcançar uma meta e, conseqüentemente, não produzimos enunciados de forma aleatória; para que nossas palavras conduzam o interlocutor, elas devem, necessariamente, explorar seu aspecto argumentativo, no intuito de analisar os fatores discursivos da língua falada. Dessa forma, propomos uma reflexão sobre a utilização dos marcadores discursivos, que comumente são descartados dos estudos da língua, mas que possuem total relevância no discurso oral de seus usuários da língua, pois sabemos que um enunciado não é formulado aleatoriamente; ou seja, a utilização do marcador surge como uma necessidade linguística de seus falantes.

Sendo assim, acreditamos que a análise dos marcadores discursivos seja um estudo necessário, pois esses elementos possuem uma finalidade na fala. Eles são utilizados como estratégias discursivas pelos falantes para manter a interação. Além disso, esses itens estão em constante variação e mudança, pois, ao longo dos anos, os mesmos podem perder ou ganhar força na modalidade oral da língua. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para uma análise dos usos reais da língua oral, levando em conta aspectos cotidianos da atividade linguística dos usuários da língua. Dessa maneira, ao analisar os marcadores procuramos promover um ensino

de língua associado ao contexto linguístico do aluno e perceber a importância dos elementos no processo comunicativo.

Esses elementos são responsáveis por organizar o discurso do usuário da língua, de acordo com sua necessidade comunicativa.

O falante, por meio de sua atividade discursiva, tenta manter o fluxo conversacional por meio do marcador, buscando atingir o ouvinte e ser entendido por ele. Esses itens que marcam o discurso do falante, além de apontarem sua subjetividade, mostram uma preocupação de que a interação seja feita e que a mensagem seja veiculada.

Dessa forma, pela importância discursiva do marcador, nossa dissertação busca valorizar seus usos na modalidade oral da língua, não levando em conta as classificações da gramática tradicional, que visa apenas a modalidade escrita da língua, mas evidenciando sua função no discurso oral, sua importância no fluxo conversacional, com suas funcionalidades de articulação do texto e dotados de valor semântico; portanto, itens que assumem um papel singular no discurso nos motivaram a estudar suas funções e nuances no processo comunicativo.

- **Metodologia**

Partimos da observação e análise de diversas referências bibliográficas sobre o tema proposto, a fim de refletir sobre as proposições feitas desse assunto tão emblemático e controverso no âmbito das teorias gramaticais. Além disso, faremos uma análise do item *bem* na fala da região norte-noroeste fluminense.

Para isso, a presente investigação se valerá do *corpus* em elaboração “A língua falada e escrita da região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012), com base em textos orais de noventa e nove (99) informantes das cidades de Campos dos Goytacazes, Itaperuna/RJ, entre outras, de falantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, levando em conta os diferentes fatores socioculturais a fim de trazer contribuições para a compreensão desse elemento, evidenciando seus usos em distintas situações comunicativas, à luz dos pressupostos da Linguística Funcional.

Ainda, apresentamos de que forma as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os ensinos fundamental e médio podem contribuir para uma nova abordagem e um ensino mais produtivo da língua.

Em nosso estudo, adotamos a interface Linguística e Educação, procurando aproximar a pesquisa linguística ao contexto da discussão em torno da educação, sobretudo no que diz respeito à educação linguística, bem como a necessidade da formação/atualização do professor. Para isso, organizamos um questionário em que procuramos observar a visão que os docentes possuem sobre o ensino de gramática que eles ministram. Dessa forma, com a análise dos dados dos questionários, promovemos uma aproximação da análise linguística do elemento *bem* no *corpus*, para evidenciar se as contribuições linguísticas estão presentes na realidade da sala de aula, e se não estão, de que forma podem ser inseridas e propiciar um ensino de língua materna reflexivo, contextualizado e produtivo.

Nesse sentido, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: no capítulo um, contemplamos as abordagens das gramáticas – tradicional e de orientação linguística – em relação ao uso do elemento *bem*. No capítulo dois, desenvolvemos o referencial teórico desta dissertação, abordando as concepções do Funcionalismo Linguístico, o percurso histórico do elemento *bem*, assim como os processos de gramaticalização e discursivização, com foco na discursivização do item *bem*. No terceiro capítulo, destacamos estudos já realizados sobre o uso dos marcadores discursivos, com destaque para o trabalho de Martelotta (1994) e Luquetti et al. (2012). No quarto capítulo, fazemos uma reflexão sobre a questão do ensino de língua materna, e, sobretudo, o compromisso com a educação linguística do professor, os tipos de ensino, o ensino de gramática e suas concepções; buscamos ainda neste capítulo fazer uma reflexão sobre as concepções de linguagem, evidenciando sua natureza dinâmica, destacando questões como: mudança linguística, dinamicidade das línguas e competência linguística e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que possamos repensar as práticas de ensino de língua portuguesa. O quinto capítulo pretende dar um enfoque para os usos que o item *bem* pode adquirir no discurso oral. No sexto capítulo, se encontram as análises de cunho funcionalista, do elemento *bem*, com base no *corpus* utilizado em nossa pesquisa. O sétimo capítulo traz uma reflexão sobre a perspectiva dos professores em relação ao ensino de gramática. Nesse

sentido, neste capítulo estão as análises dos questionários (Anexo A) realizados com vinte e três (23) professores regentes de língua portuguesa da educação básica e da rede pública de ensino, com o intuito de alinhar a interface Linguística e Educação, em um estudo interdisciplinar da linguagem. Ao final deste capítulo procuramos evidenciar as perspectivas que os professores possuem em relação ao ensino de gramática, observando, por meio de seus relatos, se a postura adotada pelos docentes, em suas aulas, está em harmonia com as novas orientações teóricas para o ensino de língua materna.

1 AS ABORDAGENS DAS GRAMÁTICAS EM RELAÇÃO AO ITEM *BEM*

Buscamos neste capítulo, apresentar as abordagens das gramáticas tradicionais e de orientação linguística em relação ao estudo do item *bem*, verificando de que forma as gramáticas abordam o elemento. Também observamos a visão dos estudiosos sobre o *advérbio*, que é a categoria do item, de acordo com a classificação da gramática tradicional, que é a base do ensino da língua materna nas escolas.

1.1 Gramáticas de orientação tradicional

A função essencial da gramática de uma língua seria explicitar seu funcionamento. Entretanto, não é tão simples assim delinear a intencionalidade de uma gramática, visto que, são diversas as suas concepções. Isso porque cada gramática sugere uma concepção de língua.

A mais difundida pelo senso comum, talvez, por influência da própria escola, a Gramática Tradicional, Escolar ou Normativa se preocupa em recomendar correções na utilização da língua, postulando conceitos de “certo” e “errado”, com a finalidade de unificar a língua, por meio da utilização de um português padrão, uniforme, visto como uma variante de prestígio das classes elitizadas.

Sabemos que diversos gramáticos defendem a utilização desses compêndios como forma de inserção do indivíduo na sociedade. Em nosso estudo, destacamos alguns autores, observando sua visão sobre o estudo do vocábulo *bem*, que se encontra, segundo a tradição gramatical, inserido na categoria de advérbio. Dessa forma, focalizaremos suas considerações sobre a classe gramatical em questão.

Nesse sentido, apresentamos as conceituações propostas pelos seguintes gramáticos tradicionais: Melo (1980), Bechara (2003) Cunha e Cintra (2008).

De acordo com Bechara (2003), o advérbio possui a seguinte conceituação:

É a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial:

Aqui tudo vai *bem* (lugar e modo)

Hoje não irei lá (tempo, lugar e negação)

O aluno *talvez não* tenha redigido *muito bem* (dúvida, negação, intensidade, modo) (BECHARA, 2003, p. 287).

Destacamos os exemplos em que o item *bem* aparece na estrutura. Nos dois casos explicitados, o elemento se comporta como advérbio de modo. Além disso, o observarmos o conceito de advérbio, nota-se uma superficialidade em relação a uma categoria que apresenta bastante fluidez no discurso. Vejamos:

[...] o advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira:

José escreve bem (advérbio em referência ao verbo).

José é muito bom escritor (advérbio em referência ao adjetivo bom).

José escreve muito bem (advérbio em referência ao advérbio bem). (BECHARA, 2003, p. 287).

Podemos observar que, segundo a perspectiva do autor, de base tradicional, a categoria gramatical do advérbio funciona como modificador de um verbo, adjetivo ou de outro advérbio, apresentando características circunstanciais. No caso do item *bem*, verificamos a explicitação das funções de intensidade e modo, como pode ser observado a seguir:

Os ADVÉRBIOS recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira distingue as seguintes espécies:

a) Advérbios de intensidade: *assaz*, *bastante*, *bem*, *demais*, *mais*, *menos*, *muito*, *pouco*, *quanto*, *quão*, *quase*, *tanto*, *tão*, etc.;

e) Advérbios de modo: *assim*, *bem*, *debalde*, *depressa*, *devagar*, *mal*, *melhor*, *pior* e quase todos os terminados em – *mente*: *fielmente*, *levemente*, etc. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 556).

No exemplo acima, destacamos somente as circunstâncias em que o elemento aparece. Como se pode verificar, o mesmo se insere apenas nas classificações de intensidade e modo, não havendo qualquer outra possibilidade de abordagem em relação aos seus usos.

Entretanto, o autor salienta que, alguns linguistas, por meio de observações e análises, estabelecem novas tendências de se examinar os advérbios, devido à sua diversidade de funções, entretanto, não especifica tais usos. Vejamos:

Sob a denominação de ADVÉRBIOS reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas. Por esta razão, nota-se entre os linguistas modernos uma tendência de reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 556).

Nessa mesma perspectiva do elemento, Melo (1980) também delinea a categoria dos advérbios, valendo-se das mesmas formas de abordagem de outros gramáticos aos quais visitamos. Nesse sentido, verificamos que os conceitos e classificações das gramáticas normativas são, comumente, os mesmos, não levando em conta a diversidade de possibilidades de uso do item. Vejamos:

Aceitamos, pois, a denominação corrente de advérbio para a palavra que circunstancia ou intensifica a significação de um verbo, de um adjetivo, de outro advérbio, e, em certos casos, de um pronome ou de um nome.

Distribuem-se os advérbios por seis subclasses, de acordo com seu significado:

1. De lugar: aqui, cá, aí, lá, ali, acolá, aquém, além, acima, adiante, alhures, algures, atrás, perto, longe, dentro, fora, onde, (em frases interrogativas).
2. De tempo: hoje, amanhã, ontem, agora, depois, cedo, tarde, já, logo, antes, ainda, sempre, então, entretanto, nunca, ora, quando (em frases interrogativas).
3. De modo: bem, mal, assim, também, outrossim, de balde, adrede, claramente e quase todos os numerosíssimos advérbios em –mente.
4. De dúvida: talvez, acaso, quiçá, provavelmente, possivelmente.
5. De intensidade: muito, pouco, assaz, bastante, mais, menos, tanto, tão, quase, sequer, apenas, só (em frases como “só ele resistiu até o fim”), até (em frase como “Até os incrédulos se sentem tocados pelo ambiente de Lourdes!”).
6. De afirmação: sim, certamente, indubitavelmente (MELO, 1980, p. 104).

Dessa forma, é nítido que os gramáticos atentam para a propriedade fluida do elemento, conforme confirma Melo (1980, p. 140): “Quando rapidamente discutimos o problema da classificação das palavras, vimos que sob o nome de “advérbio” se abrigam valores significativos diversos [...]”. Entretanto há, em todos os casos, uma atribuição meramente conceitual e classificatória do advérbio. Em alguns casos, os autores fazem observações sobre a natureza heterogênea da categoria adverbial, todavia, não buscam esmiuçar tais considerações. Assim, tal perspectiva não é abordada nos compêndios gramaticais.

1.2 Gramáticas de orientação linguística

Verificamos anteriormente, que as gramáticas tradicionais não contemplam todas as possibilidades de uso do item em estudo. Dessa forma, recorreremos às gramáticas de orientação linguística para verificar como se dá a abordagem dos usos do elemento *bem*.

Buscamos, neste tópico, apresentar as abordagens das gramáticas de orientação linguística, a fim de verificar se suas propostas contemplam outras possibilidades de uso sobre o item investigado. Para isso, explicitamos as definições de algumas gramáticas de base linguística, sobre a categoria advérbio, com recorte do item *bem*, à luz dos gramáticos: Perini, (1995), Neves (2001) e Azeredo (2008).

De acordo com Azeredo (2008),

O advérbio é a mais heterogênea das classes de palavras. Suas características típicas, além da invariabilidade formal, são a função modificadora e a mobilidade posicional em relação ao termo que ele modifica. Existem várias subclasses semânticas e sintáticas de advérbio. A maioria delas, porém, emprega-se para localizar no tempo ou no espaço os objetos a que fazemos referência nos nossos discursos (AZEREDO, 2008, p. 192).

Como se pode notar, esse tipo de gramática já considera com maior ênfase a heterogeneidade do advérbio, ao observar sua mobilidade discursiva. Entretanto, faz uma classificação muito aproximada da prescrita pela Gramática Normativa. O autor ainda destaca que os advérbios:

Exprimem basicamente posições temporais (advérbios de tempo) relativamente a um ponto convencional na linha do tempo: cedo, tarde, ontem, hoje, amanhã, antes, agora, depois, então, aí, logo, já, ainda, sempre, nunca; exprimem basicamente posições espaciais (advérbios de lugar) relativamente a um ponto convencional no espaço, físico ou textual: aqui, aí, ali, lá, acolá, acima, abaixo, além, aquém, dentro, fora, afora, atrás, alhures. São menos numerosas as subclasses dos advérbios de intensidade: muito, pouco, bastante, assaz, mais, menos, apenas, quase, demais; de modo: assim, bem, mal, como (nas frases interrogativas); de dúvida: talvez, quiçá, porventura; de adição/ inclusão: também, inclusive, até, ainda; de focalização: só, apenas, sobretudo, até; de negação: não (AZEREDO, 2008, p. 193).

Percebemos que, mesmo em uma gramática de orientação linguística, as classificações dos advérbios são muito próximas das prescritas pela Gramática

Normativa. Não temos, ainda, uma análise de descrição do uso do item em diferentes situações discursivas; as abordagens das gramáticas de orientação linguística ainda limitam-se a uma análise classificatória, atrelada aos moldes normativos.

Ainda podemos observar que falta uma definição adequada para a categoria em estudo, visto que, mesmo os linguistas, que orientam seu trabalho em abordagens científicas da linguagem, encontram complexidade para observar as diferentes possibilidades de uso do item *bem* e de tantos outros elementos da língua. Essas evidências podem ser confirmadas ainda em (PERINI, 1995, p. 342): “Como se vê, há poucas esperanças de se chegar a uma definição adequada de qualquer classe em termos dos elementos que ela ‘modifica’”.

Nessa consideração, o autor faz uma crítica à forma de abordagem da Gramática Normativa. Entretanto, deixa lacunas na abordagem que defende. Dessa forma, verificamos que, ainda não temos uma análise que dê conta de aprofundar os estudos dessa categoria, mais especificamente em relação ao uso do item em estudo. Vejamos:

Conclui-se, então, que o fato de estar em construção com o verbo, ou com o adjetivo etc. não pode ser utilizado como critério definitivo de nenhuma classe. A definição de advérbio, se for possível (o que duvido), deverá ser formulada em termos de funções. Por ora, ficaremos com a ideia de que sob o rótulo de advérbio se esconde uma variedade irreduzível de classes. Que classes são essas e como se definem é uma pergunta que ainda não foi, que eu saiba, satisfatoriamente respondida. Na verdade, a taxonomia dos chamados “advérbios” é uma das grandes áreas inexploradas da gramática portuguesa. Não tem faltado pesquisas sobre o tema, mas em geral não consideram os dados em sua totalidade, ou partem de pressupostos que considero inadequados. Falta, acima de tudo, uma síntese (PERINI, 1995, p. 342).

Percebemos que, embora haja lacunas nas orientações da Gramática Tradicional, as Gramáticas Linguísticas ainda não elucidam uma forma eficaz de abordagem do advérbio, em especial do item *bem*.

Dessa forma, propomos refletir sobre a educação linguística do professor de língua portuguesa e sua formação, já que pudemos observar que as gramáticas apresentam lacunas nas abordagens de ensino e partimos da constatação de que a maioria dos docentes não possui conhecimento linguístico para promover a escolha do melhor material para seu trabalho com a língua. Também é nítido que as

gramáticas não contemplam todas as possibilidades da língua, principalmente em seu contexto oral, cabendo ao professor redimensionar sua prática, escolhendo seus materiais de trabalho (gramáticas, livros didáticos, entre outros), com orientações nas teorias linguísticas, ampliando seu universo de conhecimento.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a corrente linguística que serviu de base para nosso trabalho, o Funcionalismo Linguístico. Fizemos algumas reflexões sobre o ensino de gramática que é contemplado atualmente nas escolas e evidenciamos que o funcionalismo pode contribuir para um repensar das práticas pedagógicas no ensino de língua materna. Para tanto, é necessário pensar sobre a formação do professor e as concepções que ele possui sobre o ensino da língua.

Dessa forma, para sugerir ao professor uma análise da língua em uma perspectiva mais funcional, priorizando um ensino de língua mais contextualizado, apresentamos a base teórica na qual nos debruçamos, procurando refletir sobre o ensino de língua, a educação linguística do professor e sua formação, nos valendo da corrente linguística do Funcionalismo.

2 FUNCIONALISMO E ENSINO DE GRAMÁTICA

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

A seguir, estruturamos o capítulo, com um tópico teórico, para nortear nosso trabalho, demonstrando que a visão funcionalista tem grandes contribuições para o ensino da língua materna; em seguida, abordamos os pressupostos teóricos da gramaticalização e discursivização e traçamos um breve histórico do elemento *bem*; posteriormente, buscamos inserir à discussão teórica um tópico abordando como o Funcionalismo pode ser utilizado em sala de aula, visto que, nosso intuito é que esta pesquisa possa promover na prática de sala de aula novas perspectivas para o ensino com a língua; e por fim, procuramos exemplificar, por meio do elemento que analisamos, uma nova abordagem, quando ele assume a função de marcador discursivo, propondo ampliar o estudo de um elemento que segundo as gramáticas que orientam o trabalho do professor em sala de aula possui apenas a classificação de advérbio.

2.1 A corrente linguística do Funcionalismo

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

pragmáticas, que propiciarão uma análise da funcionalidade do elemento dentro da atividade discursiva.

Dessa forma, o conceito de gramática para o funcionalismo possui outras perspectivas. Por exemplo, de acordo com Hopper (1987), a gramática é concebida pela linguística funcional como um conjunto de atividades linguísticas que se solidificaram por meio da vasta utilização, ou seja, de grande recorrência. Dessa forma, tais expressões foram cristalizadas pelo uso, passando a fazer parte do “repertório linguístico” dos usuários da língua e, por isso, incorporaram-se à sua gramática.

Nesse sentido, para o funcionalismo, a gramática de uma língua não está pronta, mas em constante atualização, deixando de ser considerada um sistema fechado e acabado. Assim, percebemos que a gramática, para os funcionalistas, emerge do discurso e não o contrário, conforme pensam os gramáticos tradicionalistas. Ou seja, de acordo com os postulados dessa corrente linguística, não é a gramática que modela/ prescreve a língua, mas é o seu uso que confere as regularidades da gramática. Dessa maneira, a Gramática Funcional atenta para os usos reais da língua e sua intencionalidade e função no discurso.

Sobre essa vertente funcional, de base norte-americana, Furtado da Cunha et al. (2003) destaca:

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

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

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

Assim, percebemos o quanto a manifestação da comunicação humana é uma ação complexa e que precisa ser analisada à luz das ciências linguísticas.

Além disso, a concepção funcionalista, ao valorizar as ocorrências da língua em uso e suas múltiplas possibilidades, promove um olhar diferenciado das gramáticas normativas sobre a linguagem e sua estrutura. A seguir, explicitamos algumas premissas que Givón (1995 *apud* FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003) postula para caracterizar a abordagem funcionalista:

- A linguagem é uma atividade sociocultural
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- A estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes;
- O sentido é contextualmente dependente e não-atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável e não-rígida;
- As gramáticas são emergentes;
- As regras de gramática permitem algumas exceções (MARTELOTTA, 2003, p. 28).

De acordo com os postulados *givonianos*, evidenciamos que o funcionalismo possui uma nova perspectiva sobre os estudos de linguagem, diferenciado da perspectiva tradicional. Nesse mesmo prisma, Mussalim (2001) aponta que:

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

Nesse sentido, ao caracterizar a linguagem como uma atividade sociocultural, em que se destaca a função da língua para o convívio em sociedade, e que a mesma está atrelada às questões culturais do indivíduo, a abordagem funcional faz uma reconfiguração dos padrões de estrutura, mostrando sua característica

maleável e considerando que as gramáticas emergem das situações de interação, das atividades discursivas, evidenciando, assim, a natureza emergente das gramáticas.

Como os postulados funcionalistas apresentam que a língua está sempre em processo de mudança, emergindo das situações comunicativas, a seguir, explicitaremos dois processos de mudança linguística, sob a ótica da linguística funcionalista, evidenciando sua importância nas manifestações linguísticas, sobretudo, na modalidade oral da língua.

2.2 Gramaticalização e Discursivização

A Linguística Funcional apresenta uma visão dinâmica das línguas, propondo processos de mudança geradores de novos usos dos elementos linguísticos, buscando no uso a motivação para a ocorrência de mudança. Esses processos são, normalmente, caracterizados como apresentando uma grande regularidade, não apenas em termos de sua direcionalidade, como também em termos da natureza dos elementos que sofrem esses processos e dos caminhos pelos quais eles se dão. No contexto da identificação de elementos ou expressões linguísticas, como sendo ou não marcador discursivo, surgem propostas de processos de mudança linguística que levaram os mesmos a funcionarem como tal.

2.2.1 Gramaticalização

A gramaticalização consiste em um processo de mudança linguística em que um elemento/expressão linguística passa a desempenhar novas funções sintáticas. Martelotta (2003) define o termo gramaticalização como:

[...] processo unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Com o processo de gramaticalização, o termo tende a sofrer desgaste fonético e perder expressividade, deixando de fazer referência a entidades do mundo biossocial para assumir funções de caráter gramatical, como ligar partes do texto, indicar categorias gramaticais como o tempo de um verbo ou o gênero de um nome (MARTELOTTA, 2003, p. 7).

Nesse processo, os elementos linguísticos passam por um processo de mudança, de um significado mais concreto para desempenhar outras funções mais gramaticais na organização da sentença/discurso. Dessa forma, o item se desvincula de funções mais concretas para assumir posturas mais abstratas.

2.2.2 Discursivização

A discursivização é um processo de mudança linguística que surge das necessidades comunicativas dos participantes do discurso, que valendo-se de itens considerados gramaticais acabam por marcar outras funcionalidades dentro do discurso do falante, sem estabelecer, obrigatoriamente, relações entre elementos da gramática; assim consideramos que o processo de discursivização amplia a visão das funções de um dado elemento de acordo com suas distintas nuances e possibilidades discursivas.

Dessa forma, os elementos/expressões considerados marcadores discursivos assumem uma postura de organização do discurso, de modalização da fala, e até mesmo, de preenchedor do vazio das pausas entre os discursos. Sua intencionalidade é manter a linearidade do discurso, promovendo um processo de interlocução entre os falantes.

De acordo com Martelotta et al. (1996) o termo é adotado para “Designar esse outro processo de mudança, que leva o elemento linguístico a perder suas restrições gramaticais, sobretudo de ordenação vocabular, e assumir restrições de caráter pragmático e interativo” (p. 32).

Dessa forma, ao perder suas atribuições gramaticais, o elemento tende a assumir funções discursivas distintas, de acordo com a finalidade em dado momento do discurso, como veremos mais adiante em nossa análise.

Nesse sentido, nossa intenção é que os estudos funcionalistas possam contribuir para a adoção de um ensino mais produtivo da língua, que contemple os itens linguísticos, não apenas em uma perspectiva gramatical e da modalidade escrita, mas que o professor de língua materna procure inserir os aspectos dinâmicos da língua falada em sua prática pedagógica, analisando com os discentes as distintas funções que um vocábulo pode assumir em diferentes discursos. Dessa

forma, no tópico posterior, apontamos algumas propostas para que essas teorias linguísticas sejam aplicadas em sala de aula.

2.3 O Funcionalismo na sala de aula

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

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

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

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

Nessa perspectiva, para a vertente funcionalista norte-americana, principalmente sob o olhar dos estudos *givonianos*, a língua é analisada sob seu aspecto discursivo, com base em usos reais de comunicação, verificando de que forma a língua funciona. Assim, essa abordagem leva em conta aspectos

linguísticos e extralinguísticos e considera que a linguagem é adaptativa, pois se modela às necessidades discursivas do falante e que a gramática emerge dessas adaptações do discurso. Além disso, o funcionalismo considera a língua como “uma estrutura maleável, emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso”. (FURTADO DA CUNHA et al., 2007, p 34). Dessa forma, a gramática de uma língua estará sempre em constante evolução. Cabe à escola promover um ensino que possa trabalhar a gramática internalizada de seus alunos, que amplie sua capacidade comunicativa e auxilie no desenvolvimento de suas atividades linguísticas, ou seja, o dever da escola em relação ao ensino de língua é promover a competência linguística de seus alunos e não somente apresentar-lhes a estrutura gramatical de sua língua. Observe, em relação a essa perspectiva, que:

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

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

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

Diante dessa colocação, entretanto, sabemos que maior parte das aulas de língua portuguesa apresenta um enfoque tradicional, com base nas orientações da gramática normativa, sem levar em consideração os aspectos da oralidade, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, procurando alinhar as teorias linguísticas à prática do professor em sala de aula, apresentamos sugestões de um ensino de língua com base na vertente funcionalista, sobre o uso de alguns conectores utilizados na oralidade e que são discriminados nas aulas de língua portuguesa. Todavia,

sabemos que esse tópico gramatical é de extrema importância, pois está intimamente ligado a coesão de um texto. Entretanto, o estudo dos conectores na escola tem uma abordagem somente em relação à modalidade escrita e sua forma de ensino consiste na memorização das classificações dos conectores, o que não leva os alunos a refletirem sobre a funcionalidade do elemento no texto e em diversas situações discursivas. Já os conectores da modalidade oral nem são abordados; o que ocorre é uma punição, sem reflexão alguma, ao aluno que se vale de seu uso, sobretudo, na escrita de um texto.

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

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

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

Além disso, sabemos que um grande problema no ensino da língua é a produção de textos. Podemos assinalar um aspecto de dificuldade de muitos discentes que é a repetição de elementos coesivos, pelo costume de memorizar os elementos que consideram mais fáceis ou comuns, como é o caso do conector *e*, que é encontrado com exatidão em muitas produções de textos escritos. Na fala, isso também ocorre e podemos destacar o conector *aí*, que também é muito utilizado. Nesse sentido, com um trabalho de análise dos conectores, os próprios alunos podem perceber o uso demasiado do elemento e buscar reformular/

reorganizar seu discurso (oral ou escrito). Dessa forma, a aprendizagem parte de análise e observação dos usos reais da língua do próprio indivíduo e de sua comunidade linguística. Para isso, o professor deve conduzir os alunos a perceber nos itens analisados as especificidades do seu uso, de acordo com a modalidade, o nível de formalidade, o tipo discursivo e outros fatores que poderão determinar o uso de um conector em detrimento de outro.

Contudo, em relação aos conectores orais, a escola avalia negativamente o seu uso, deixando de abordar a importância desses elementos no discurso. Quando o conector é vastamente utilizado, como é o caso de *e*, o professor confere erro ao uso, que é considerado um vício de linguagem. Dessa forma, ao invés de apenas descartar o item coesivo:

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

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

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

distanciados de contextos reais de comunicação, sem levar em consideração os fatores discursivos da língua.

Assim, para um trabalho produtivo com a língua materna, “[...] o importante é que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.” (FURTADO DA CUNHA et al., 2007, p. 112).

Dessa maneira, evidenciamos que o ensino de língua materna precisa ter relação com as atividades comunicativas de seus falantes, para que haja envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, que encontrarão, dessa forma, em sua língua materna possibilidades de interação, investigação e análise.

Nesse sentido, nos tópicos seguintes deste capítulo, apresentamos uma visão do elemento *bem*, traçando sua trajetória histórica, para que possamos identificar seus aspectos de mudança e, posteriormente, em outro tópico, sugerimos algumas possibilidades de abordagem do item analisado na presente pesquisa, nos valendo dos conceitos de gramaticalização e discursivização, explanados no subcapítulo 2.2, com o intuito de aproximar as teorias linguísticas às práticas do ensino de língua materna, verificando que é possível conduzir os alunos a refletirem sobre diversos aspectos da língua, tais como: seus processos de mudança, sua diversidade linguística, entre outros.

2.4 Breve histórico do elemento *bem* sob a ótica funcionalista

Neste momento, fazemos um percurso histórico do elemento *bem*, partindo de uma das contribuições saussureanas: a dicotomia entre diacronia e sincronia, que nos permite vislumbrar as realizações desse vocábulo que ora funciona como um item gramatical, ora como um item discursivo e, ainda apresenta diversas acepções de acordo com o contexto em que se realiza.

Dessa forma, explicitamos, diacronicamente, a trajetória de mudança do vocábulo *bem*, que é originado do termo latino *bene* e que possui a mesma origem de *bom*, significando *de modo adequado*, *de modo feliz*. Assim, inicialmente, evidenciamos a presença da categoria de modo do elemento, que é considerado um advérbio. Todavia, podemos constatar que, ao fazer uma associação com outros vocábulos, o elemento tende a assumir outra(s) categoria(s). Vejamos, por exemplo:

bene + *facere* (verbo fazer) origina o vocábulo benefício (auxílio/ vantagem concedida). Nesse sentido, temos, na junção dos vocábulos, outra classificação para o elemento, que assume o comportamento de substantivo.

Além disso, por um processo natural de evolução da língua, o vocábulo ganhou, além da característica de modo, um valor de intensificador, de acordo com as normas da Gramática Tradicional. Essas atribuições do elemento como advérbio de modo ou intensidade são vastamente encontradas em uma perspectiva escrita (formal ou informal) da língua. Vejamos, em exemplos do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012) utilizado em nossa pesquisa, seus usos na fala:

- 1) I: *olha... o meu lugar preferido é todo lugar onde eu me sinta **bem**... me sinta em paz... tranquilidade... onde eu sinta as pessoas com quem eu gosto de conviver **bem** mais próximas de mim... eu tenho um cantinho onde isso proporciona pra mim essa proximidade mais real... é uma chácara que eu tenho numa roça... um cantinho verde.. cheio de plantas... animais... uma casa arejada... tranquila... onde lá só estão presentes a natureza e todos aqueles que gostam da gente... onde a gente sente mais próximo...*
(Informante: Madalena; nível superior; descrição de local; parte oral)

- 2) I: *Meu local preferido é uma chácara, um sítio que temos no interior de Laje do Muriaé. Um cantinho verde cheio de paz, onde estão **bem** próximas de mim todas as pessoas que amo e com quem gosto de conviver. Esse local é como uma magia, aproxima amigos, traz felicidade.* (Informante: Madalena; nível superior; descrição de local; parte escrita).

Nos exemplos 1 e 2, observamos as funções do elemento de acordo com as acepções da Gramática Normativa, em que podemos visualizar as características de modo e intensidade, respectivamente, em 1 e 2.

Por outro lado, tem-se evidenciado em usos orais da língua outra(s) forma(s) de efetivação do elemento, ou seja, o vocábulo se desprende, apenas, da modalidade escrita e passou a compor situações informais na oralidade e, em

alguns casos, até mesmo na escrita informal. A seguir, vejamos alguns exemplos retirados do *corpus* de que nos valem na presente pesquisa:

1) *E: tem alguma coisa que você sabe fazer que você e queira contar?*

*I: **bem**... além de tra/de dar aula... de é::... ajudar meus alunos a aprender e desmistificar a matemática... eu gosto muito de fazer trabalhos manuais principalmente crochê... aprendi com sete anos... é::... ao lado da minha madrinha Aurora para ajudá-la inicialmente... ela pegava grandes encomendas de Itaperuna da Matriz... e eu ajudava a fazer... mais tarde aquilo foi a minha principal fonte de renda... só depois que eu comecei a lecionar é que eu abandonei essa profissão como fonte de/de recursos financeiros... mas eu gosto muito de fazer crochê apesar de hoje comprar ao invés de fazer né... porque o tempo não dá*

E: você se lembra do seu primeiro trabalho...

I: me lembro sim... eu fiz uma barra de crochê de três metros de comprimento... ela era uma barra com motivos em forma de cálice e cruz... foi feita pra Matriz São José do Avaí... mas eu nem lembro se tem mais... tem quarenta e três anos... ((risos)) (Informante: Madalena; nível superior; relato de procedimento; parte oral).

2) *E: agora conta pra mim uma história que tenha acontecido com uma pessoa ligada a você... um amigo... um parente... vizinho...*

*I: é::... **bem**... a minha irmã tinha quatro anos de idade e eu tinha uns quatro assim... e ela vivia andando no andador pra baixo e pra cima na casa... e tinha a cesta com as coisinhas dela perto da cama... e uma vez ela puxou o pano com a cesta e a cesta caiu na cabeça dela... e as coisas caíram todas no chão... e a minha mãe veio... tomou maior susto com aquilo né... com aquele barulho... mas viu tão bonitinha a minha irmã com a cestinha na cabeça e olhan/olhando muito assustada... aí a minha mãe pegou a máquina... foi lá tirar uma foto... e tal... então até hoje... a gente tem essa foto e a minha mãe que conta a história e tal... que ela tomou um susto... (Informante: Carolina; nível superior incompleto; narrativa de experiência recontada; parte oral).*

Já nos exemplos 3 e 4, observamos que o vocábulo *bem* demonstra uma tendência de mudança, pois não é possível atribuir uma classificação às ocorrências dos exemplos, de acordo com as categorias estabelecidas pela gramática normativa. Assim, em nosso estudo, percebendo o comportamento atípico do elemento, justificamos sua funcionalidade como um processo de mudança linguística pelo qual o item *bem* passa, perdendo suas atribuições gramaticais e apresentando uma nova aceção dentro do discurso, neste caso, o oral, que concebemos aqui como discursivização (termo explicitado no capítulo 2). Nesse sentido, o vocábulo se desvincula das classificações puramente gramaticais e se comporta de outra forma no discurso, passando a assumir a função de marcador discursivo, como veremos no tópico seguinte.

2.4 Uma nova abordagem do marcador discursivo *bem* sob a perspectiva funcionalista: processos de Gramaticalização e Discursivização

Apresentamos nesse tópico, a função que o item *bem* pode assumir, além das orientações da gramática normativa, na função de marcador discursivo.

Dessa forma, com base na ótica funcionalista, há alguns processos de mudança linguística pelos quais os vocábulos de uma língua podem passar. Em nosso estudo, nos valem da gramaticalização e da discursivização – esses processos já foram explicitados no subcapítulo 2.2.

Assim, os marcadores discursivos são constituídos a partir do processo de discursivização, se comportando como modalizadores ou iniciadores/ tomadores de turno, possuindo a função de organizar o discurso do falante. Nesse sentido, vejamos:

De um modo geral, os marcadores discursivos são usados, primariamente, para reorganizar linearidade das informações a nível do discurso, quando essa linearidade é momentaneamente perdida por motivos diversos como insegurança ou falhas de memória, e, apenas subsidiariamente, para organizar as relações textuais. Sua função a nível do discurso se motiva na medida em que a natureza fluida da fala impede uma perfeita linearidade das informações (MARTELOTTA et al., 1996, p. 33).

As concepções, explicitadas acima, são postuladas por Martelotta et al. (1996), com base nas ideias de Votre (1992) e Vicent, Votre e Laforest (1993).

Segundo eles, os marcadores possibilitam organização das informações durante o discurso oral. Dessa maneira, o elemento *bem* pode ser analisado como marcador discursivo, em um processo de discursivização, como pode ser verificado no exemplo a seguir:

1) *Entrevistador: tem alguma coisa que você sabe fazer que você e queira contar?*

*Informante: **bem**... além de tra/de dar aula... de é:.... ajudar meus alunos a aprender e desmistificar a matemática... eu gosto muito de fazer trabalhos manuais principalmente crochê... aprendi com sete anos... é:.... ao lado da minha madrinha Aurora para ajudá-la inicialmente... ela pegava grandes encomendas de Itaperuna da Matriz... e eu ajudava a fazer... mais tarde aquilo foi a minha principal fonte de renda... só depois que eu comecei a lecionar é que eu abandonei essa profissão como fonte de/de recursos financeiros... mas eu gosto muito de fazer crochê apesar de hoje comprar ao invés de fazer né... porque o tempo não dá. (Relato de procedimento/ Escolaridade: Ensino Superior / Sexo: feminino/ Idade: 50 anos/ Cidade: Laje do Muriaé-RJ).*

No exemplo 1, observamos que o elemento se comporta como um iniciador de turno, na função de organizador do pensamento e do discurso do falante. Assim, há uma necessidade discursiva do falante ao se valer do vocábulo como um marcador discursivo, que segundo a tradição gramatical é categorizado apenas com advérbio. Dessa forma, o elemento se desvincula de sua categoria prototípica e passa a compor uma nova funcionalidade no discurso, neste caso, o discurso oral. A isso chamamos de discursivização, pois o vocábulo se desprende de sua função gramatical, assumindo uma nova acepção no discurso do falante.

Além disso, outra forma de manifestação do elemento é quando o mesmo transita em distintas categorias gramaticais; isso ocorre com maior frequência na modalidade escrita. Observemos, por exemplo:

2) *I: Eu acho certo que um cientista seja capaz de criar uma vida através da clonagem.*

*Deus é um “ser” de infinita bondade. Ele criou o homem e o dotou de inteligência e está sempre a seu lado para ajuda-lo a trilhar o caminho do **bem**. Hoje. Com tantas doenças e mutilações, a clonagem pode ser a salvação do homem.* (Relato de opinião/ Escolaridade: Ensino Superior / Sexo: feminino/ Idade: 50 anos/ Cidade: Laje do Muriaé/RJ/ PARTE ESCRITA).

Nota-se, na ocorrência do exemplo 2, que o elemento transita da categoria habitual de advérbio para ocupar no discurso, neste caso, na modalidade escrita, a função de substantivo. A esse processo de mobilidade do elemento dentro das categorias gramaticais chamamos de Gramaticalização.

Nesse sentido, o processo de gramaticalização ocorre por conta de necessidades comunicativas particulares, em que o falante se vale de outras organizações linguísticas de uma mesma forma, neste caso, o item *bem*, que possam satisfazer à sua intencionalidade discursiva em dado momento.

Observemos que essas abordagens dos processos de mudança da gramaticalização e da discursivização, orientados pela linguística funcional não são contempladas nas aulas de língua portuguesa. Assim, não há uma tendência em valorizar os usos reais da língua e a modalidade oral, aliás, a escola, simplesmente, tem desconsiderado a perspectiva oral, vislumbrando um ensino de língua com base nas regras gramaticais, priorizando apenas a modalidade escrita.

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham orientado que o ensino de língua deve contemplar os eixos da oralidade e da escrita, a realidade da sala de aula, insistentemente, contempla e cultua a língua escrita, em seu nível formal.

Dessa forma, é preciso promover um repensar das práticas pedagógicas, para que o ensino de língua portuguesa possibilite a competência comunicativa de seus usuários.

Para pensarmos nessas possibilidades de encaminhamento dos estudos linguísticos associados à prática de sala de aula, apresentamos no capítulo seguinte, dois estudos teóricos no âmbito da Linguística Funcional, sobre a categoria gramatical do advérbio, que ampliam as possibilidades de estudo dos itens adverbiais e procuram evidenciar os possíveis usos que a gramática não aborda. Para tanto, o professor deve estar atento aos novos rumos de um ensino

mais produtivo, pois sabemos que a língua está em constante processo de mudança e que a gramática, seja ela de abordagem tradicional ou linguística, pode não contemplar todas as nuances da língua, cabendo ao professor vislumbrar novas perspectivas para o ensino de língua, como é o caso dos trabalhos apresentados a seguir.

3 ANÁLISES FUNCIONALISTAS SOBRE OS MARCADORES DISCURSIVOS

Neste capítulo, apresentamos alguns trabalhos de linguistas de vertente funcionalista, que já estudaram o advérbio e evidenciaram que esse elemento gramatical, caracteriza-se como uma categoria fluida e heterogênea. Além disso, abordaram as funcionalidades de marcador discursivo que os elementos adverbiais podem assumir no discurso.

Nesse sentido, com base nos trabalhos de Martelotta (1993) e Luquetti et al. (2012) observamos que o estudo dos advérbios na função de marcador discursivo é de extrema relevância no contexto das novas perspectivas para o ensino de língua materna. Assim, em nossa pesquisa, elegemos um advérbio que possui peculiaridades bem próximas das analisadas nos trabalhos apresentados a seguir e destacamos a importância da continuidade de estudos linguísticos de diversos marcadores discursivos, que ainda necessitam de análise.

Dessa forma, acreditamos que os estudos linguísticos, a seguir, podem auxiliar o professor a promover uma prática mais contextualizada do ensino de língua materna, que contemple os usos da oralidade, as variedades linguísticas, procurando evidenciar a importância dos elementos da língua no discurso.

3.1 O trabalho de Martelotta (1993)

Neste subtópico, apresentamos uma síntese de um dos estudos do linguista e pesquisador, Professor Mário Martelotta, sobre o uso dos marcadores discursivos.

O trabalho de Martelotta sobre marcadores – ou circunstanciadores, como define o autor – faz uma reflexão sobre o uso da língua falada, considerando que tais elementos possuem traços semântico-gramaticais; ele procura analisar aspectos como a posição do elemento, percebendo a fluidez do mesmo no discurso. Vejamos: “[...] procurei detectar as tendências segundo as quais estes elementos se distribuem pelas posições na sentença” (MARTELOTTA, 1993, p. 18). Para o autor, é imprescindível verificar a posição do item na estrutura, visto que, dessa forma, a análise se baseará no contexto de seus usos.

Além disso, o autor aponta que os marcadores encontram-se em um processo de gramaticalização, demonstrando uma análise da categoria, em que

verifica sua funcionalidade discursiva. Ainda, que a categoria do advérbio possui certa maleabilidade, o que também é levado em consideração por alguns gramáticos (que apenas destacam o caráter fluido, entretanto, não apresentam uma análise das categorias), conforme verificamos no primeiro capítulo. Martelotta (1993, p. 21) destaca que: “a noção de circunstância é algo maleável que se adapta aos aspectos pragmático-discursivos que caracterizam o ato da comunicação”. Dessa forma, justamente por tal aspecto, é pertinente refletir sobre o estudo dos advérbios na função de marcadores discursivos, levando em consideração sua perspectiva pragmático-discursiva e, não somente, em uma abordagem tradicional, como tem ocorrido no contexto escolar.

Nesse sentido, o autor verifica que as gramáticas tradicionais são superficiais em relação à categoria dos advérbios. Vejamos:

[...] as gramáticas tradicionais praticamente nada dizem a respeito da colocação dos advérbios na sentença, estando longe de oferecer um mínimo de auxílio teórico a um trabalho mais aprofundado sobre o assunto. (MARTELOTTA, 1993, p. 25).

Esse fragmento vai ao encontro do que visualizamos no primeiro capítulo, em que explicitamos as abordagens das gramáticas sobre os advérbios. Assim, verificamos que as definições e classificações propostas pelas gramáticas são imprecisas e distanciadas das práticas discursivas e isso limita o estudo dessa categoria, que é ampla e heterogênea.

Dessa forma, vimos que a pesquisa proposta por Martelotta (1993) confirma nossa hipótese de que o uso efetivo da língua não é viabilizado na sala de aula, pois o autor demonstra em seu estudo que, por exemplo, a categoria gramatical do advérbio pode assumir, na oralidade, diversas nuances e, ainda, evidencia a relevância dos pressupostos da linguística funcionalista, como os processos de gramaticalização e discursivização, caracterizando a língua como suscetível a mudanças, que são ocasionadas por inúmeras pressões de uso, de acordo com o contexto comunicativo.

3.2 O trabalho de Luquetti et al. (2012)

Neste tópico, apresentamos o trabalho sobre o marcador discursivo *assim*, de Luquetti et al. (2012), que aponta investigações sobre os processos de mudança dos marcadores discursivos, sobretudo, evidenciados nas categorias de advérbio. Nesse sentido, acreditamos que a proposta do estudo de Luquetti et al. é pertinente em nosso estudo, visto que, assim como a autora, vislumbramos tais aspectos de mudança dos advérbios, sobretudo, do item *bem*, que assumem a função de marcador. Assim, a autora destaca a complexidade de caracterização das funções dos marcadores e aponta três motivos para tal dificuldade. Vejamos:

[...] no que diz respeito ao surgimento de marcadores discursivos, a regularidade não é tão sensível. É extremamente difícil não apenas caracterizar suas funções, mas, sobretudo, relacioná-las em trajetórias lineares de mudança e isso ocorre basicamente por três motivos:

a) Os marcadores apresentam funções relacionadas, por um lado, a estratégias voltadas para a viabilização do processamento da fala no contexto de improviso que caracteriza essa modalidade de comunicação e, por outro, à indicação para o ouvinte dessas estratégias. Suas funções, portanto, têm caráter pragmático-discursivo, sendo mais abstratas e mais difíceis de se caracterizarem estruturalmente.

b) Suas funções parecem se sobrepor e se confundir entre si, ou seja, uma mesma ocorrência de um marcador pode desempenhar mais de uma das funções que lhes são peculiares. Tem-se a impressão de que as funções dos marcadores são, na realidade, manifestações diferentes de uma mesma função discursiva básica, ligada à viabilização da comunicação, em níveis linguísticos diferentes: um mesmo marcador pode, ao mesmo tempo, apresentar, por exemplo, uma subfunção no nível sintático e outra no nível textual.

c) Muitas vezes parece ocorrer mútua influência entre os usos, de tal modo que mais de um uso pode influenciar a existência de outro, ou seja, pode haver pressões metonímicas e analógicas, provenientes de várias direções, incentivando a mudança. Isso dificulta, sobretudo, a indicação de trajetórias de mudanças lineares (LUQUETTI et al., 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o marcador discursivo é um campo de estudo que ainda necessita ser explorado, pois seu caráter pragmático-discursivo torna suas funções mais abstratas, o que ocasiona complexidade de análise. Em muitos casos, tal *flutuância* de possibilidades de suas funções pode provocar o que chamamos em nossa análise, mais adiante, de *híbrido*, ou seja, uma noção semântica em que suas funções parecem se sobrepor e, dessa forma, se confundir, apresentando mais de uma função para o elemento.

Além disso, “Com base nessas regularidades, acreditamos que os usos dos marcadores discursivos (entre eles, o *assim*) são consequentes de processos sucessivos de mudança” (LUQUETTI et al., 2012, p. 3). Nossa pesquisa parte também dessa concepção, já que vislumbramos no estudo dos usos do marcador discursivo *assim* uma proximidade com o elemento escolhido em nossa pesquisa, por acreditarmos que tais processos de mudança são cada vez mais recorrentes e, dessa forma, necessitam de análise.

Contudo, se as perspectivas teóricas apresentadas anteriormente não forem contempladas no contexto das aulas de língua materna, restringindo-se às pesquisas linguísticas, o ensino de língua poderá continuar a repetir a mesma postura tradicionalista, que não abre possibilidades para abordar os contextos reais de interação, sobretudo, na modalidade oral. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a formação do professor de língua materna, que neste caso é o professor de língua portuguesa, buscando um repensar das práticas docentes, com base na valorização da educação linguística do professor de língua materna.

Dessa forma, o capítulo posterior propõe discutir sobre o ensino de língua materna e, sobretudo, sobre a questão da educação linguística do professor, bem como sua formação/atualização, para que o docente esteja preparado para promover novas formas de abordagem da língua em sua sala de aula, visando oferecer um ensino produtivo da linguagem.

4 A QUESTÃO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, fazemos uma reflexão necessária em relação ao ensino de língua, que é a maneira como o professor concebe os termos *língua* e *linguagem*. Nesse sentido, acreditamos que a concepção de linguagem que o docente possui é essencial para atingir os objetivos de um ensino de língua produtivo. Vejamos, a seguir, que antes de ensinar algum tópico gramatical sobre a língua, é necessário que o professor reflita sobre suas concepções, e, dessa forma, essa tarefa deve partir de um repensar sobre a questão da formação docente.

4.1 A Natureza da Linguagem

Neste subcapítulo, explicitamos algumas especificidades da linguagem, como sua natureza e pressupostos, evidenciando que, para nutrir uma educação linguística, é necessário repensar as concepções da base do ensino de língua, refletindo sobre suas abordagens.

Nesse sentido, antes de refletirmos sobre possíveis conceituações do termo linguagem, procuramos observar seu aspecto social, interacionista e interdisciplinar, já que os estudos sobre a linguagem podem sugerir uma série de abordagens de tantas outras ciências e, justamente, por tal fato, conceitua-la é uma árdua tarefa, que pressupõe reflexões.

Dessa forma, em nosso estudo, pensamos a linguagem como um fator social, essencial à vida humana e que se vale do suporte de uma ciência que investigue as suas particularidades e mecanismos de sociointeração. Essa ciência é a Linguística, que promove um estudo científico da linguagem, que por sua vez, é um objeto de grandes desdobramentos e que muito repercute nas relações sociais.

Sabemos que a linguagem humana tem sido vastamente explorada, como objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a lógica, a psicanálise, a psicologia, a sociologia, entre outras, cada uma delas com suas devidas acepções acerca desse processo de interação entre os falantes de uma língua. Assim, por observar a importância dos estudos da linguagem, consideramos de extrema necessidade fazer uma reflexão sobre os conceitos atribuídos à

linguagem, que apesar de abstrata, concretiza-se por meio das interações comunicativas dos usuários de uma língua.

Para isso, tomamos como ponto norteador a visão de alguns linguistas e estudiosos, que, em suas áreas específicas, acrescentam abordagens relevantes para a compreensão de “o que seria linguagem?”, “qual a sua função primordial?” e outros questionamentos sobre o tema em questão.

Assim, de acordo com Langacker (1975, p. 11), “[...] sem ela [a linguagem] a sociedade, tal como a conhecemos seria impossível.” Falar de linguagem pressupõe falar de sociedade e interação, pois é por meio dessas que a linguagem se efetiva e tem seu valor. Nessa perspectiva, a linguagem é uma faculdade que nos humaniza, uma característica essencialmente humana.

Além disso, Fromkin e Rodman (1993, p. 3) acrescentam que “[...] para compreendermos nossa humanidade teremos de compreender a linguagem que nos torna humanos”. Tal visão pode ser observada na cultura de alguns povos. “Para alguns africanos, um recém-nascido é um kuntu, uma ‘coisa’, não sendo ainda um muntu, uma pessoa. É apenas ao aprender a linguagem que a criança se transforma num ser humano” (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 3).

Dessa forma, tal tradição corrobora a concepção de que a linguagem nos difere dos outros seres, pela capacidade do ser humano de comunicação elaborada, que é absorvida por meio das relações sociais, de suas interações. Nesse sentido, o conhecimento de uma língua humaniza o ser e o insere em sua sociedade. Mas o que poderia ser considerado “conhecer uma língua”?

4.2 Saber uma Língua: conhecimento linguístico

Neste tópico, explicitamos o que pode ser considerado “saber uma língua”, ou seja, o que leva um falante/ usuário da língua a se considerar apto para se relacionar com seus interlocutores de modo eficaz, sentindo-se à vontade ao conduzir o seu discurso.

Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento de uma língua pressupõe liberdade de utilização, espontaneidade ao falar; capacidade de produzir discursos e ser compreendido por sua comunidade linguística. Dessa forma, podemos afirmar

que todo ser humano conhece uma língua desde o momento em que estabelece relações discursivas com seus interlocutores. Observe:

Ao analisarmos o que sabemos sobre a nossa língua convém repetir que muito do nosso conhecimento não é consciente. Aprendemos o sistema linguístico – os sons, estruturas, significados, palavras e regras para juntarmos tudo isto – sem ninguém nos ensinar e sem mesmo termos consciência de que estamos a aprender regras. Tal como podemos não ter consciência das regras que nos fazem permanecer de pé ou andar, gatinhar, se quisermos, saltar ou apanhar uma bola, ou andar de bicicleta, a nossa capacidade inconsciente de falar ou compreender, de fazer juízos acerca de frases, revela o nosso conhecimento das regras da nossa língua. Esse conhecimento representa um sistema cognitivo complexo (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 12).

Para tanto, não consideramos conhecimento linguístico conforme a aceção instaurada pelos gramáticos normativistas, de que saber uma língua é conhecer e dominar sua estrutura e classificações, impostas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Em nosso estudo, conhecer uma língua significa se valer dela em diferentes contextos comunicativos, considerando sua natureza internalizada, em que o falante domina infinitas possibilidades de uso, por conta de sua experiência linguística.

Todo homem, sejam quais forem suas condições, nasce dotado de uma faculdade de linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humana. Mesmo que restem muitos pontos obscuros quanto à natureza e extensão dessa faculdade, isso significa que, sem distinção, todas as crianças desenvolvem uma gramática interna (FRANCHI, 1991, p. 57).

Assim, a criança que ainda não foi alfabetizada e não domina a estrutura interna da língua escrita já possui uma gramática interna, que corresponde ao saber linguístico do falante, que é construído por meio da atividade linguística, de suas interações com a comunidade de fala.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre o saber linguístico, que determina o conhecimento de língua, outro aspecto inquieta nossas reflexões: a forma de utilização da língua determinaria a competência linguística do falante, ou seja, sua capacidade de realização, de utilização de tal conhecimento? Assim, o tópico posterior sugere uma reflexão sobre o que seria possuído competência linguística.

4.3 Competência Linguística

Conforme observamos anteriormente, saber uma língua é uma capacidade do ser humano, que, desde as primeiras manifestações de uso da linguagem, articula-se para ser entendido e inserir-se em sua sociedade.

Entretanto, de acordo com o modo como se manifesta em suas relações comunicativas (orais ou escritas), o falante pode ser julgado como um bom ou mau usuário de sua língua. Assim, a competência linguística do falante é verificada com base nos conceitos de *certo* e *errado* que são impostos pela Gramática Normativa, que prescreve os usos ideais para a utilização da língua. Desse modo, o que se observa com essa abordagem tradicionalista é uma desvalorização a toda manifestação da língua que não está em adequação às normas da gramática. Segundo essa perspectiva, um bom falante da língua será aquele que possui domínio da Gramática Normativa e se vale de suas regras em distintas situações comunicativas: na oralidade, na escrita, tanto em usos formais e informais. Assim, para essa concepção, o falante que possui competência linguística é somente aquele que se vale das normas gramaticais, em todas as situações comunicativas; como se pode notar, essa abordagem conduz o falante a acreditar em uma língua única, perfeita e homogênea.

Em contrapartida, encontramos um desacordo nessa forma de se pensar em competência linguística, já que, a língua é um sistema dinâmico, que não se deixa modelar, mas que se adequa ao contexto do discurso, de acordo com as situações de uso; além disso, essa abordagem sequer considera as variedades da língua, excluindo o caráter heterogêneo da linguagem.

De acordo com a perspectiva que consideramos em nossa pesquisa, um falante competente é aquele que se vale da língua nas diferentes situações comunicativas, sabendo adequar sua linguagem ao contexto de comunicação. Assim, um usuário da língua possui competência, não somente porque usa “corretamente” as regras gramaticais (de acordo com a NGB), mas por saber se valer de sua língua nas mais distintas possibilidades de uso, percebendo as nuances do processo comunicativo.

Dessa forma, o falante reconhece o caráter dinâmico da língua e se adéqua às diferentes formas de interação discursiva, percebendo que a linguagem é heterogênea e que se renova de acordo com as possibilidades de uso.

Todavia, para as normas gramaticais, que são a base do ensino de língua materna, a língua é um instrumento de unificação de um idioma, totalmente uniforme e homogênea. Nesse sentido, o contexto das aulas de língua precisa ser revisto e os professores necessitam ser reorientados, para que essas abordagens sobre o caráter dinâmico da língua estejam presentes no contexto das aulas de língua portuguesa.

Diante dessa necessidade de um novo olhar para o ensino de língua, a seguir, explicitamos a questão da dinamicidade das línguas, para que possamos observar a importância dos processos de mudança linguística no contexto de sala de aula.

4.4 A dinamicidade das línguas

Em todas as circunstâncias, estamos impregnados de linguagem, seja ela verbal ou não verbal, não há possibilidade de interação sem a utilização da linguagem, que está presente até mesmo em nossos pensamentos e sonhos.

Nesse sentido, é preciso observar esse caráter interacionista e dinâmico da comunicação humana e sua riqueza que sempre se renova por meio dos contextos de uso. Sobre isso, Martelotta (2011), considera que “[...] as línguas não têm finalidade em si mesmas, os humanos as desenvolvem para promover a comunicação entre eles”. Dessa forma, por saber que as línguas encontram finalidade na comunicação humana, acreditamos que a língua se sujeita ao homem e à suas necessidades comunicativas. Ou seja, entendemos que a língua muda e sofre alterações, porque o homem muda e se vale da língua, de acordo com suas experiências e concepções sobre o mundo e também para atender às suas metas comunicativas. Assim, a língua muda, pois se encontra atrelada ao ser humano e às suas experiências linguísticas; ela se concretiza nele. Dessa forma, vejamos:

É natural, portanto, que o homem modifique sua forma de falar sobre esse mundo e isso acaba motivando as mudanças estruturais que as línguas sofrem com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas se adaptam aos novos tempos (MARTELOTTA, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva, podemos perceber nas relações sociointerativas que a linguagem se adapta às necessidades dos falantes, que se valem, e podem se servir de diferentes formas para se comunicarem, dependendo de diversos fatores linguísticos e extralinguísticos, como por exemplo: de sua intencionalidade, do tipo discursivo utilizado, do público a que se pretende atingir, entre outros. Ou seja, dependendo do contexto, somos impelidos a fazer uso da comunicação sob diferentes situações de uso. Assim, vejamos, no exemplo que Martelotta (2011) aponta, essa possibilidade de seleção da língua, o que confirma a natureza adaptativa da linguagem:

Consideremos, nesse sentido, a possibilidade de um indivíduo utilizar um modo formal de falar no trabalho e, em sua casa, uma linguagem informal. Ou imaginemos um falante nordestino que more, já há algum tempo, no Rio de Janeiro e que adapte sua pronúncia à fala carioca quando se comunica com moradores nativos do Rio, mas que mantenha seu sotaque nordestino quando fala com seus parentes ou com seus conterrâneos. Tudo isso aponta para a natureza adaptativa da linguagem, ou seja, para um sistema de comunicação que oferece opções de expressão aos falantes, refletindo sua habilidade de utilizar essas variedades adequadamente (MARTELOTTA, 2011, p. 28).

Dessa forma, consideramos que a linguagem possui um caráter social e adaptável, que se renova de acordo com as necessidades e possibilidades comunicativas. Assim, confirmamos outra natureza da linguagem: sua dinamicidade, partindo do pressuposto de que as línguas possuem uma natureza sociointeracionista, adaptável às necessidades do falante. Justamente, por tal fato, estão sempre mudando, se renovando. Por isso, as línguas não possuem uma natureza estática, como deseja e regulamenta a gramática normativa, visto que o ser humano [aquele que a concretiza] está em constante processo de mudança. Nesse sentido, “[...] as línguas mudam sem cessar e não podem funcionar senão mudando” (Bally *apud* MARTELOTTA, 2011, p. 27). Nessa perspectiva, percebemos que a mudança faz parte de um ciclo evolutivo das línguas, isto é, a linguagem sempre se renova, não consegue ser estática. Vejamos, a respeito:

[...] a mudança está associada ao funcionamento das línguas, ou, em outras palavras, é um fenômeno essencialmente funcional, no sentido de que está relacionado às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos de uso (MARTELOTTA, 2011, p. 27).

Dessa maneira, verificamos que a questão da dinamicidade está ligada aos estudos da Linguística Funcional, pois, para essa vertente, a mudança ocorre por uma questão de funcionalidade, no sentido de que as funções dos elementos são determinadas pelas estratégias discursivas organizadas pelos falantes, nas mais variadas formas de uso da língua e, com grande relevância, nas situações discursivas de oralidade.

Assim, a questão da mudança, explorada por Martelotta (2011), é uma abordagem necessária para nossa análise, em que evidenciamos os aspectos da oralidade, evidenciados neste estudo sobre os marcadores discursivos, mais especificamente sobre o elemento *bem*. Em seguida, veremos mais adiante que a questão da mudança linguística é de fundamental importância para se pensar em inserir as novas posturas de ensino de língua nas escolas.

4.5 A questão da mudança linguística

Neste tópico, promovemos uma reflexão sobre a questão da mudança linguística e apresentamos algumas abordagens que possam levar o professor a refletir sobre suas práticas no ensino de língua portuguesa, que, constantemente, enfrenta processos de mudança.

Sabemos que os estudos de mudança das línguas são, normalmente, conduzidos pela Linguística Histórica e é muito comum que os textos escritos, ao serem analisados, apresentem uma trajetória linguística de mudança. Isso ocorre porque as variações da língua vão desencadeando processos de mudança, que acontecem, naturalmente, passando por um período de transição, que ocorre de forma gradual, para que aconteça um processo completo de mudança. Por exemplo, vejamos: “[...] por exemplo, como o pronome de tratamento *Vossa Mercê* se transformou até assumir a forma atual *Você*, pronome pessoal [...]” (FIORIN, 2002, p. 18). Assim, um falante da língua pode perceber com clareza tais processos de mudança, entretanto, somente um linguista irá avaliar se os níveis de mudança são fonológicos, morfológicos, sintáticos e, até mesmo, léxico-semânticos, por exemplo.

Dessa forma, seria necessário “[...] comparar diferentes estados de língua previamente caracterizados como tais e observar as mudanças que ocorreram na expressão sonora e no uso” (FIORIN, 2002, p. 18). Esse caráter de mudança pode ser observado na fala cotidiana do português brasileiro. Observemos:

A construção negativa dupla, como em “Não quero isso, não”, ilustra bem esse ponto. No discurso falado do português do Brasil, a pronúncia do “não” tônico que precede o verbo frequentemente se reduz a um “num” átono, ou até mesmo a uma simples nasalização. Para reforçar a ideia de negação, o falante utiliza um segundo “não” pré-verbal e o consequente esvaziamento do seu conteúdo semântico. Assim, o acréscimo do segundo “não” tem motivação comunicativa (MARTELOTTA, 2008, p. 20).

Ainda, diante desse caráter dinâmico do discurso, podemos observar que essas ocorrências surgem de variações regionais. Vejamos:

É interessante o fato de que em algumas áreas do Brasil, mais especificamente no Nordeste, desenvolveu-se uma tendência de utilizar apenas o segundo “não”: “quero não”, “sei não”, e assim por diante. Essa estrutura frasal só é possível pela existência de um estágio intermediário em que, por motivos comunicativos, ocorre a negativa dupla mencionada anteriormente (MARTELOTTA, 2008, p. 20).

Assim, perceber e aceitar as mudanças de uma língua nos leva a refletir que a mesma emerge do discurso e que, este, se renova de acordo com o tempo, com o contexto, com o falante e também com a variedade regional do mesmo. Sobre isso, vejamos:

Ao lado do fenômeno da mudança linguística, temos outro aspecto importante no quadro da dinamicidade das línguas, ao qual até agora não demos a necessária atenção: o fato de que há uma grande quantidade de variação no uso de uma mesma língua. De fato, se observarmos falantes de diferentes regiões de nosso país, não teremos dificuldade de perceber diferenças em sua pronúncia (menino/ mininu), em seu vocabulário (abóbora/ jerimum) e mesmo em sua sintaxe (casa do Paulo/ casa de Paulo) Além disso, pessoas de grupos sociais, de idades ou até de sexos distintos falam de forma diferente (MARTELOTTA, 2011, p. 28).

Nesse sentido, a língua se adequa às mais variadas necessidades de uso e de localização de seus falantes, pois, como vimos, a linguagem possui uma natureza dinâmica e adaptável.

Nessa perspectiva, Fiorin (2002) pontua uma atribuição do linguista, de verificar a forma que a gramática tradicional orienta para o estudo da língua,

baseando-se em análises gramaticais da linguagem literária, estabelecendo apenas um paradigma para a língua escrita e desvalorizando a oralidade e os usos correntes. Na intenção de tentar traçar outros caminhos de observação da língua e de sua dinamicidade, de mudar o curso dessa análise gramatical tão rotineira, o autor destaca a função do linguista:

A prioridade atribuída pelo linguista ao estudo da língua falada explica-se pela necessidade de corrigir os procedimentos de análise da gramática tradicional, que se preocupava quase exclusivamente com a língua literária, como modelo único para qualquer forma de expressão escrita ou falada. (FIORIN, 2002, p. 18).

Dessa forma, vejamos que, ao explicitarmos o processo de mudança linguística surge uma constatação: o ensino de língua portuguesa não valoriza as questões de mudança, pois se vale de associações com uma linguagem “represada” no passado, como por exemplo, nos textos literários antigos e que não valoriza as diferentes possibilidades de uso da língua, sobretudo em sua perspectiva oral. Nesse sentido, é preciso promover um repensar das aulas de língua materna, verificando que as questões de mudança são essenciais para se compreender os estudos da língua e que os modelos estáticos das estruturas adotados pelas gramáticas estão, cada vez mais, em desacordo com o contexto atual do português brasileiro. Sabemos que há diferentes concepções de linguagem e cada uma delas nutre um objetivo em relação ao ensino de língua. Muitos professores não conhecem tais concepções e há outros, ainda, que, mesmo conhecendo, preferem seguir a sua própria maneira de trabalho. O fato é que, sem formação e sem interesse em atualização, o professor tende a não valorizar a linguagem como ciência, que deve ser analisada em diferentes contextos e modalidades.

Priorizando essa reflexão, adiante, evidenciamos as concepções de linguagem e verificamos que cada uma delas tem um objetivo a ser alcançado em relação ao ensino da língua.

4.6 As concepções de linguagem segundo Travaglia (2009)

Abordamos neste item, algumas formas de se conceber a linguagem, apresentando seus aspectos fundamentais para o trabalho com o ensino de língua,

para mostrarmos que cada concepção de linguagem está intimamente ligada com o objetivo de ensino que se quer atingir.

Assim, de acordo com Travaglia (2009), há três formas distintas de se conceber a linguagem. Segundo o autor, temos as seguintes concepções: “[...] a linguagem como expressão do pensamento”; “a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”; “a linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Assim, a primeira concepção toma por base a linguagem como uma forma de exteriorização das ideias, daquilo que se constrói no interior da mente, sem a influência do meio externo, do fator extralinguístico em que ocorre o discurso. Dessa maneira, nota-se o uso da linguagem como um ato individual. A capacidade que o ser humano possui de sistematizar e exteriorizar suas ideias por meio da linguagem depende de um pensamento articulado, organizado em torno de regras que devem ser seguidas para uma boa organização, constituindo as normas gramaticais para uma fala e uma escrita corretas, ou seja, sem transgredir à norma.

Já a segunda concepção considera a linguagem como um instrumento de comunicação, em que a língua é vista como um sistema de signos e possui o objetivo de estabelecer a comunicação entre seus interlocutores. Entretanto, essa abordagem não leva em consideração as situações de interação entre os interlocutores e as possibilidades de uso, desconsiderando os aspectos históricos e sociais da língua. Tal perspectiva se modela na vertente formalista, valendo-se apenas dos aspectos de “funcionamento interno da língua”, conforme destaca Travaglia (2009, p. 22). Dessa forma, a linguagem é separada das condições sociais do usuário da língua, restringindo seu valor a codificações e decodificações do sistema linguístico.

A terceira concepção, na qual nos apoiamos, por acreditar que ela seja a mais satisfatória para promover um ensino de língua produtivo, é aquela em que a linguagem é vista como uma forma de interação. Vejamos:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/ leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio - histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Para essa abordagem, o primordial na realização da linguagem é a interação verbal. Segundo essa perspectiva, há uma valorização dos aspectos históricos e sociais, que norteiam a comunicação. Assim, essa concepção considera que a linguagem tem como objetivo atender às mais diversas situações comunicativas do falante.

Nesse sentido, ligadas às concepções de linguagem estão presentes as concepções de ensino de língua materna, que são reflexões essenciais para o professor em seu trabalho com a língua.

4.7 As concepções de ensino de língua materna

Sabemos que o ensino de língua materna possui raízes no ensino de gramática, na maioria das instituições de ensino. Mas esta não é a única forma de trabalho com a língua que se pode adotar em sala de aula. Isso precisa ficar evidente entre os professores de língua portuguesa, pois muitos deles fazem uso somente da gramática normativa, em suas aulas, por recomendação da escola ou por repetição da tradição das aulas de língua portuguesa. É necessário destacar que há outras formas de trabalho com a língua e a escolha da concepção depende muito do objetivo que se quer alcançar no ensino de língua materna.

Nesse sentido, Travaglia (2009) aponta que desenvolver a competência comunicativa dos falantes é um objetivo prioritário do ensino de língua materna. Vejamos:

Propomos que o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (p. 17).

Dessa forma, para desenvolver essa capacidade, o autor aponta duas competências: a competência gramatical ou linguística e a competência textual. Para que os objetivos do ensino de Língua Materna sejam alcançados é necessário se definir quais concepções se tem de língua e linguagem, conforme salientamos anteriormente.

Nesse sentido, para se pensar em um ensino produtivo, apresentamos o que Travaglia (2009) orienta em relação à competência comunicativa, subdividindo-as em duas formas de competência:

A competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua.

[...]

A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas (p. 17).

Com essas competências em desenvolvimento, teremos usuários conscientes, que usam produtivamente a sua língua, um objetivo imprescindível do ensino de Língua Materna, o que veremos adiante.

4.8 Os objetivos do ensino

Neste subtópico, para evidenciarmos os objetivos do ensino de língua, usaremos como suporte teórico Travaglia (2009), que promove uma estruturação de três tipos de ensino, que estão estritamente ligados às concepções de linguagem, explicitadas, anteriormente, no subitem 4.6.

Segundo o autor, os tipos de ensino de língua são: o prescritivo, o descritivo e o produtivo e cada um deles objetiva uma forma de ensino de língua. A seguir, vejamos as suas abordagens. De acordo com Travaglia (2009), o ensino prescritivo:

[...] objetiva o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/ inaceitáveis por outros considerados corretos/ aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isto” corresponde um “não faça aquilo” (p. 38).

Essa abordagem de ensino está associada à primeira concepção de linguagem, “a linguagem como expressão do pensamento”, numa pressuposição de que há regras que devem ser seguidas para que o pensamento do usuário da língua seja organizado e, conseqüentemente, da linguagem utilizada por ele. Assim, a gramática que orienta essa abordagem de ensino prescritivo é a normativa, valorizando apenas a modalidade escrita e a variedade padrão da língua, objetivando a correção da linguagem. Esse tipo de ensino atenderá aos seguintes objetivos de ensino de língua materna: “a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Nesse sentido, a concepção desse tipo de ensino está centrada na correção gramatical, com base na abordagem da variedade escrita e formal da língua.

O segundo tipo de ensino é o descritivo, que, segundo Travaglia (2009, p. 39), “[...] objetiva mostrar como a linguagem funciona”. Essa abordagem valoriza não apenas uma variedade da língua, mas se vale de todas as variedades linguísticas, refletindo que o falante precisa usar a sua variedade, mas também, se valer de outras formas, para um convívio eficaz em sua sociedade. Dessa forma, busca-se inserir outras variedades no universo linguístico do falante, sem a pretensão de alterar as já existentes, valorizando a sua língua materna; esse tipo de ensino é orientado pela segunda concepção de linguagem, em que a língua é vista como um instrumento de comunicação. O ensino descritivo visa alguns objetivos:

a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Dessa forma, evidenciamos que a linguagem é vista pelo ensino descritivo como um meio objetivo para a comunicação, nas suas diferentes nuances, levando em conta as variedades linguísticas, para a inserção do indivíduo na sociedade, não apenas em sua instituição social, mas também, para atuar em outras instituições sociais.

A terceira concepção de ensino, que prestigiamos em nosso estudo, promove um tipo de ensino produtivo, objetivando ensinar ao usuário da língua novas habilidades linguísticas que o auxiliem a utilizar sua língua materna de modo mais

eficiente. Essa abordagem não pretende modificar o conhecimento linguístico já existente do aluno, mas propiciar atividades linguísticas que aumente o repertório de possibilidades de uso do usuário, de modo que o mesmo possa selecionar adequadamente o discurso à situação comunicativa, ampliando sua bagagem linguística. Tal perspectiva associa-se ao enfoque da Linguística Funcionalista, tendo a linguagem como uma atividade sociocultural e a estrutura como maleável ao discurso e suas possibilidades de uso. Essa concepção de ensino produtivo tem ligação com a terceira concepção de linguagem, em que se observa a língua como um processo de interação.

Nesse sentido, concordamos com esse tipo de ensino, de modo que seus objetivos fazem o contorno de nossa intenção nesta pesquisa; verificamos a ligação dessa abordagem com o principal objetivo do ensino de língua materna e suas concepções: o desenvolvimento da competência linguística dos usuários da língua. Dessa forma, o ensino produtivo visa desenvolver as habilidades dos usuários da língua, não desprivilegiando a norma culta, pois sabemos de sua importância em diversas situações no convívio em sociedade e o aluno, ao entrar para a escola, não domina tal variedade, necessitando desenvolver essa habilidade. Mas, também entendemos que, somente esta modalidade, não será satisfatória para desenvolver a competência linguística do aluno, ampliando seu repertório de atividades linguísticas. Desse modo, o ensino produtivo é o que contribui para ampliar a competência comunicativa dos falantes/escritores, para uma vivência mais produtiva da linguagem em sociedade.

Assim entendemos que cada tipo de ensino possui abordagens que não precisam ser dissociadas. O professor pode se valer de todas elas, ou integrá-las, de acordo com o objetivo que se quer alcançar. A escolha irá depender do objetivo que se quer atingir, mas, sobretudo do conhecimento que se tem de língua e linguagem e da concepção de língua materna que buscará utilizar em suas aulas.

Mas o que temos evidenciado é que o ensino de língua materna condensa, em maioria, sua abordagem no ensino prescritivo em detrimento do descritivo e produtivo, o que tem provocando deficiência linguística nos alunos. O que percebemos é um ensino demasiadamente normativista que não tem promovido ao menos o desenvolvimento da competência da variedade culta, na modalidade escrita da língua.

Por isso, destacamos que as abordagens descritiva e produtiva, sobretudo esta, podem promover a competência linguística de nossos alunos e desenvolver suas habilidades de uso da língua. Entretanto, isso só será possível se houver um repensar das práticas docentes, promovendo primeiramente uma educação linguística dos professores, para que eles possam aplicar essas propostas em sala de aula, buscando um ensino de língua materna produtivo. Nesse sentido, a seguir, discutimos a questão da educação linguística na formação docente, para refletirmos sobre as novas posturas do ensino de língua materna.

4.9 A educação linguística e o professor de língua portuguesa

Dada a importância da comunicação para a vida em sociedade, é necessário refletir sobre a importância da língua nos processos de interação. Sabemos que comunicar e ser entendido é um propósito fundamental para se viver em sociedade e, principalmente, ser compreendido por sua comunidade linguística é um ato de grande necessidade. Para que o processo comunicativo possa ser concluído com êxito, faz-se necessária uma utilização de discursos com efeitos de sentido que se adequem à circunstância comunicativa.

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

Para Travaglia (2011):

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

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

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

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

Entretanto, o contexto das aulas de língua portuguesa, em sua maioria, não prioriza a questão da adequação, valorizando apenas a modalidade escrita e formal da língua.

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

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

Assim, o ideal de educação linguística não trabalha com a concepção de erro, mas de possibilidades de uso e adequabilidade do discurso, levando o falante a uma comunicação que se adeque às situações discursivas. Nesse pensamento, há uma valorização das variedades linguísticas e das modalidades oral e escrita, orientações propostas pelos PCN de Língua Portuguesa.

Para tanto, a educação linguística tem o propósito de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, propondo a utilização de diferentes recursos da língua, de modo adequado a cada situação de interação comunicativa.

Mas, para que a educação linguística ocorra é preciso que o professor de língua portuguesa repense suas práticas e concepções de ensino. Ele precisa ter consciência de sua função, que vai além de apresentar a gramática de uma língua e de ensinar apenas a variante de prestígio, a norma culta. Deve refletir, buscando formar um usuário da língua competente, que se articula bem em qualquer situação

discursiva, aproximando do aluno todas as variedades linguísticas, contribuindo para que o aluno saiba utilizar as variedades, adequando-as às diversas situações comunicativas.

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

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

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

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

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

Nesse sentido, a Universidade deve promover desde a formação do futuro professor de língua, uma educação linguística, ampliando sua competência comunicativa. Sem dúvida que se o aluno/futuro professor de língua não construir essa base na educação linguística poderá repetir em sua prática o modo como foi ensinado, que, na maioria dos casos, é uma aprendizagem puramente normativa da língua, centrada na escrita formal. Segundo Travaglia (2011), a Universidade deve:

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

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

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

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

Todas essas reflexões, promovidas em nosso estudo, já são orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, há evidências de que as salas de aula não passaram por tais transformações no ensino da língua. Assim, a seguir, observamos a postura das orientações dos PCN em relação a uma abordagem mais funcional da língua, contrastando ao longo de nossa pesquisa, com a prática de sala de aula, que ainda não contempla essas novas propostas de ensino.

4.10 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão pautadas em novos paradigmas de ensino, entretanto o que se verifica na prática do ensino de língua materna é que suas abordagens ainda não são contempladas. Dizemos

novos paradigmas, mas não podemos deixar de lembrar que os PCN já trazem essas novas formulações desde 1996 e que, ainda assim, o ensino tradicional vigora na maioria das salas de aula.

Sabemos que a modalidade oral, a diversidade de gêneros textuais, o uso das variedades linguísticas são abordagens evidenciadas pelos PCN. Nesse sentido, podemos observar a base linguística que essas orientações sugerem, oferecendo uma proposta de ensino de língua plural, pensando em novas concepções de ensino de língua e linguagem. Vejamos:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 17).

Como se pode observar, a linguagem, segundo os PCN, é vista como uma forma de interação entre os usuários da língua, considerando as diferentes situações discursivas. Nesse sentido, a escola deveria se orientar para essa perspectiva no ensino de língua materna, procurando ampliar a competência comunicativa do aluno, auxiliando-o na produção de discursos (orais e escritos) em diferentes contextos de interação.

Dessa forma, o que se espera é que os PCN possam ser incorporados à prática pedagógica, pois sabemos que sua utilização e estudo podem aprimorar o conhecimento dos professores de língua portuguesa, despertando o respeito e interesse pelas diversidades regionais e culturais, bem como as diferentes modalidades da língua.

A proposta dos PCN pode contribuir para a formação de leitores e escritores competentes, entretanto, as práticas atuais de ensino têm se mostrado insatisfatórias, pois grande parte dos alunos conclui o Ensino Médio, apresentando dificuldades linguísticas essenciais, como: na leitura, interpretação e produção de

textos (orais/ escritos). Nesse sentido, evidenciamos que essas deficiências linguísticas estão ligadas a esse enfoque de um ensino estritamente gramatical.

Para as novas propostas dos PCN de Língua Portuguesa, o primordial é formar usuários com competência linguística, que sabem articular suas práticas discursivas nas mais diversas situações de comunicação. Observe que:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 21).

A concepção defendida pelos PCN possui uma orientação nos postulados da Linguística. Entretanto muitos professores ainda baseiam suas aulas de língua no ensino tradicional, com foco na língua escrita e na variedade padrão. Dessa forma, aspectos como as variedades linguísticas e os registros da língua oral não são levados em consideração, na grande maioria das aulas, o que faz com que o aluno tenha dificuldade em adaptar seu discurso às situações de uso, havendo ineficácia na comunicação.

A inserção das abordagens dos PCN pode contribuir para ampliar o conhecimento do professor em relação ao ensino de língua que oferece a seus alunos. Ao buscar um enfoque de ensino da língua mais produtivo, o docente conduzirá suas aulas de forma mais eficaz, com o intuito de ampliar a bagagem linguística de seus discentes e não apenas ensinando com o intuito de uma mera correção. Dessa forma, como vimos anteriormente, para se pensar na mudança do ensino de língua, é preciso refletir sobre a concepção que o professor carrega consigo, na base de sua formação e da forma como aborda o uso da linguagem.

No capítulo seguinte, apresentamos os possíveis usos do elemento *bem* na oralidade, oferecendo ao professor possibilidades de aplicação da língua que contemplam as novas propostas de ensino em sua prática pedagógica.

5 AS POSSIBILIDADES DE USO DO MARCADOR DISCURSIVO *BEM* NA ORALIDADE

Ao pensarmos sobre o ensino de Língua Portuguesa, observamos que o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma descontextualizada às práticas de uso concreto no cotidiano dos discentes. Assim, partimos dessa inquietação do ensino desvinculado das ações linguísticas de seus falantes e, conseqüentemente, de que a escola não tem cumprido verdadeiramente o seu papel social. Ainda, vemos que as práticas de linguagem oral no âmbito escolar não são priorizadas, pois os professores não esclarecem a diversidade linguística existente e, muito menos, fazem distinção entre oralidade e escrita, o que ocasiona uma visão distorcida e distante das situações comunicativas vivenciadas pelos seus falantes.

Dessa forma, apresentamos nesse capítulo, algumas das possibilidades de usos da língua, que exemplificamos com o uso do marcador *bem*, que nem é mencionado como possível nas práticas linguísticas na perspectiva tradicional. Nesse sentido, buscamos observar os diferentes usos do elemento *bem* em situações reais de comunicação, na modalidade oral, a fim de perceber as nuances desse vocábulo em diferentes situações comunicativas.

Assim, temos vários desdobramentos de estudo da língua, que, por sua vez, não são contemplados no ensino de Gramática Normativa. A prescrição da gramática insere ainda o elemento na categoria de substantivo, quando for precedido de artigo/determinante. Entretanto, a mesma não contempla os usos do elemento na modalidade da oral, desvalorizando os aspectos discursivos da língua e a importância de sua dinamicidade e de seus percursos de evolução na diacronia dos usos da língua.

Para isso, elegemos alguns critérios, que são utilizados em nossa análise, como a noção semântica, para esclarecer os possíveis sentidos que esse vocábulo assume em diferentes contextos comunicativos.

O critério noção semântica desdobra-se em três tipos, a saber: modalizador, iniciador/tomador de turno e híbrido. Todas as acepções semânticas se realizam no discurso falado como marcador discursivo. Agora, apresentamos o que cada tipo semântico expressa:

- O sentido modalizador confere ao marcador certa intervenção em seu discurso, modalizando-o, de modo a conferir à fala uma formulação linguística própria, diferenciada, bastante pessoal. Em relação aos modalizadores, destacamos:

Os advérbios modalizadores compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística. (NEVES, 2000, p. 244).

Ainda, verificamos que: “[...] advérbios modalizadores, com forte propensão, dentro de sua variabilidade posicional, para aparecerem à margem esquerda dos enunciados” (NEVES, 1999, p. 259). Vejamos sua ocorrência em um exemplo do *corpus*:

1) *E: como é que foi o seu casamento?*

I: bom... é:... meu casamento não foi assim bem... na igreja... meu casamento só foi no oficial... foi uma coisa assim bem marcante... uma coisa assim bem legal porque... ((risos)) eu gosto muito da pessoa que eu casei... ela também gosta muito de mim... e... foi assim uma data inesquecível... uma coisa inesquecível na minha vida...

E: e tem quanto tempo?

I: isso já tem cerca de quase dois anos... (Parte oral; narrativa de experiência pessoal; ensino superior; sexo masculino; idade: 21 anos; Itaperuna; p. 113).

No exemplo 1, observamos que os modalizadores promovem uma intervenção no discurso do falante e modalizam o conteúdo a ser expresso: *não foi assim **bem**... na igreja...* Dessa forma, consideramos que os modalizadores particularizam a fala do usuário da língua, funcionando como um marcador que se modaliza de acordo com a intenção comunicativa do falante.

- A segunda noção semântica explicitada é a de iniciador/tomador de turno, que, por sua vez, é o sentido mais recorrente nos dados analisados que veremos mais adiante. Observe o exemplo abaixo:

2) *E: tem alguma coisa que você sabe fazer que você e queira contar?*

*I: **bem...** além de tra/de dar aula... de é::... ajudar meus alunos a aprender e desmistificar a matemática... eu gosto muito de fazer trabalhos manuais principalmente crochê... aprendi com sete anos... é::... ao lado da minha madrinha Aurora para ajudá-la inicialmente... (Relato de procedimento; ensino superior; idade: 50 anos; Laje do Muriaé; sexo feminino).*

Verificamos no exemplo 2 que o usuário, ao se valer do elemento *bem* como marcador, pretende organizar seu discurso e não perder o turno para o interlocutor, preocupando-se em articular sua fala, organizar pensamento e discurso. Vejamos o que Neves (1999) considera sobre os marcadores na perspectiva da gramática funcional:

[...] marcador discursivo (bom, bem, olha, ah, agora, é o seguinte, quanto a, para começar, primeira coisa, primeiro ponto, e tem mais...), que encerram em si uma espécie de ato preparatório de uma declaração sequente (NEVES, 1999, p. 260).

Dessa forma, a esse “ato de preparação de uma declaração sequente” chamamos de iniciador/tomador de turno. Sobre os marcadores que se comportam como iniciador/ tomador de turno, Martelotta et al. (1996) considera que:

[...] têm a função de preencher o vazio da linha de raciocínio do falante, para que ele não perca o turno da fala, enquanto procura as palavras que parece ter momentaneamente perdido. Chamo de preenchedores de pausa os marcadores discursivos que assumem essa função mais abstrata. (p. 109).

Nesse sentido, identificamos que o marcador possui grande importância discursiva, sendo uma forma de articulação do pensamento e organização da fala. Martelotta et al. usa o termo *preenchedores de pausa* para os marcadores que possuem essa funcionalidade. Segundo Martelotta et al. (1996),

[...] os marcadores discursivos são usados, primariamente, para reorganizar linearidade das informações a nível do discurso, quando essa linearidade momentaneamente perdida por motivos diversos como insegurança ou falhas de memória, e, apenas subsidiariamente, para organizar as relações textuais. Sua função a nível do discurso se motiva na medida em que a natureza fluida da fala impede uma perfeita linearidade das informações (MARTELOTTA, 1996, p. 33).

Dessa maneira, o estudo da funcionalidade que o elemento *bem* adquiriu tornou-se relevante, no sentido de apontar para novas possibilidades de análise de uma categoria bastante fluida, no que diz a respeito sobre sua categorização linguística e mobilidade discursiva.

- Já, o terceiro tipo de noção semântica caracteriza-se como híbrido, pois ora se apresenta com um determinado sentido, ora com outra acepção, ou seja, sentidos imprecisos, que dão margem para diversas interpretações em seus usos. Vejamos um exemplo:

3) *I: [...] eu me lembro que... nós saímos de lá era umas sete e quinze mais ou menos... ele nos levou no ponto de ônibus... nos/despediu da gente com três beijinhos... comigo que quase me deu um beijo na boca ((risos))... **bem no cantinho da boca**... ah... eu lembro que nós marcamos com ele... no parque... oito e meia já era quase oito horas e o ônibus não tinha vindo ((risos)) pra ir pra casa da tia dela... pra tomar banho e se arrumar... (Narrativa de experiência pessoal; sexo feminino; ensino superior; idade: 20 anos; Campos dos Goytacazes).*

Essa noção semântica expressa um comportamento atípico em detrimento dos outros tipos, dando a esse vocábulo uma noção imprecisa, sem características fixas, dando a impressão que transita entre os outros sentidos, gerando, portanto, uma indefinição quanto à sua natureza no discurso.

6 RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS

Neste item, apresentamos os resultados da presente pesquisa. Nossa investigação se valeu do *corpus* em elaboração “A língua falada e escrita da região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012), com base em textos orais de noventa e nove (99) informantes, dos níveis fundamental, médio e superior. Os mesmos foram analisados a fim de evidenciar de que forma o marcador se realizou linguisticamente nas falas dos entrevistados. Para isso, além do critério noção semântica, já apresentado no capítulo anterior, utilizamos também outros fatores que nortearam a nossa análise, que foram: os tipos discursivos: (Narrativa de Experiência Pessoal (NEP); Narrativa de Experiência Recontada (NER); Descrição de Local (DL); Relato de Procedimento (RP); Relato de Opinião (RO); o nível de escolaridade; e a modalidade oral.

A seguir, mostramos quatro tabelas de resultados da análise do marcador, com os dados levantados do *corpus* (LUQUETTI, 2012).

As ocorrências do elemento *bem* como marcador discursivo, que são evidenciadas no critério *noção semântica*, se realizam nas acepções: modalizador, híbrido e iniciador/ tomador de turno, já citadas.

Nesse sentido, na primeira tabela, temos as ocorrências de falantes do Ensino Fundamental:

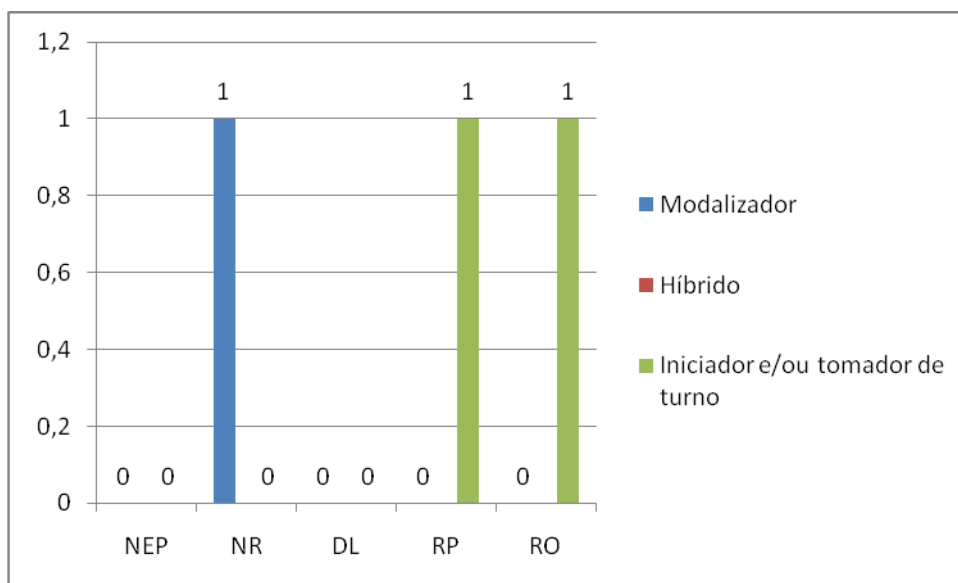
Tabela 1 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Fundamental

Noções Semânticas	TIPO DISCURSIVO					
	NEP	NR	DL	RP	RO	TOTAL
Modalizador	-	1	-	-	-	1
Híbrido	-	-	-	-	-	-
Iniciador e/ou tomador de turno	-	-	-	1	1	2
TOTAL	-	1	-	1	1	3

*Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Fonte: dados da pesquisa.

Na Tabela 1, temos um total de quarenta (40) informantes, dos quais, em apenas três (3), encontramos a realização do item *bem* com função de marcador. Além disso, observamos que quanto menor o nível de escolaridade, menor é a incidência desse item com a finalidade de marcador. Isso se justifica pelo fato de que, nesta fase escolar, o discente ainda não domina totalmente os elementos de coesão e coerência de forma mais elaborada. Vejamos o gráfico abaixo, a fim de visualizar melhor essa colocação:



*Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Gráfico 1 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Fundamental

Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode verificar no Gráfico 1, não há ocorrências da noção semântica híbrido no ensino fundamental, talvez pelo pouco preparo linguístico do falante em organizar o seu discurso e nas demais noções semânticas, há pouca utilização do elemento como marcador.

Em seguida, a Tabela 2 apresenta os resultados das ocorrências do elemento em falantes do Ensino Médio. Vejamos:

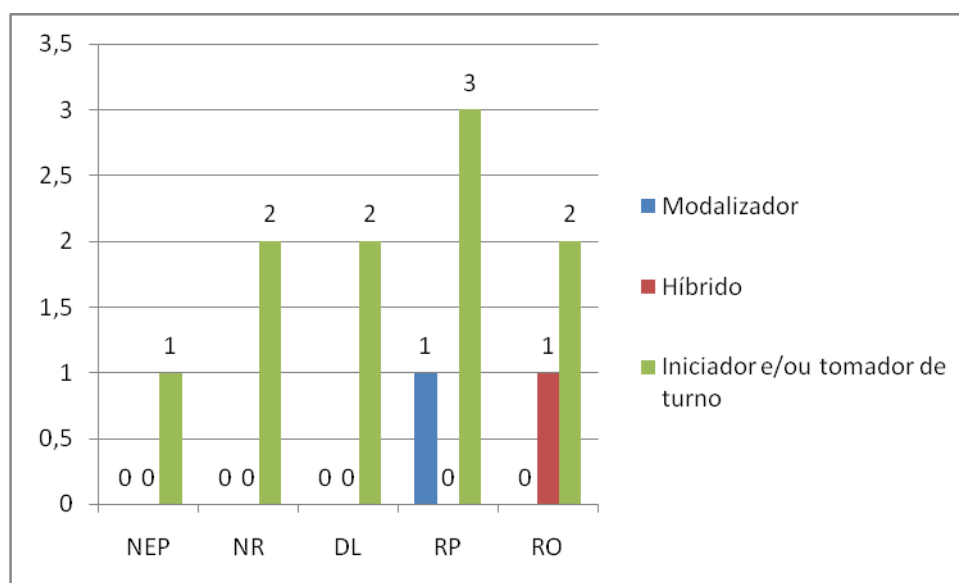
Tabela 2 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Médio

Noções Semânticas	TIPO DISCURSIVO					
	NEP	NR	DL	RP	RO	TOTAL
Modalizador	-	-	-	1	-	1
Híbrido	-	-	-	-	1	1
Iniciador e/ou tomador de turno	1	2	2	3	2	10
TOTAL	1	2	2	4	3	12

*Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da segunda tabela já demonstram uma maior utilização do elemento enquanto marcador discursivo, prevalecendo a utilização da noção semântica de iniciador/tomador de turno. De um total de vinte e seis (26) informantes, encontramos doze (12) ocorrências do item. A seguir, encontram-se os dados da tabela acima, que podem ser visualizados no Gráfico 2:



*Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Gráfico 2 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas – Ensino Médio

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse gráfico, percebemos uma maior recorrência da noção semântica iniciador de turno, que pode ser encontrada em todos os tipos discursivos analisados. Os demais tipos semânticos ocorrem, entretanto, não com muita expressividade. Ainda que com pouca frequência, os dados já demonstram um aumento da utilização do marcador discursivo. Isso confirma a evidência de que o nível de escolaridade pode determinar a utilização do marcador. Dessa forma, os falantes do nível de escolaridade em questão já conseguem articular e elaborar melhor a sua fala, com uma maior utilização de elementos coesivos, inserindo ao discurso elementos que propiciam uma interação comunicativa mais produtiva.

Apresentamos, a seguir, os dados da Tabela 3, em que podemos observar as ocorrências de informantes do nível superior:

Tabela 3 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas - Nível Superior

Noções Semânticas	TIPO DISCURSIVO					
	NEP	NR	DL	RP	RO	TOTAL
Modalizador	4	-	1	-	-	05
Híbrido	1	-	1	-	-	02
Iniciador e/ou tomador de turno	2	3	3	3	4	15
TOTAL	7	3	5	3	4	22

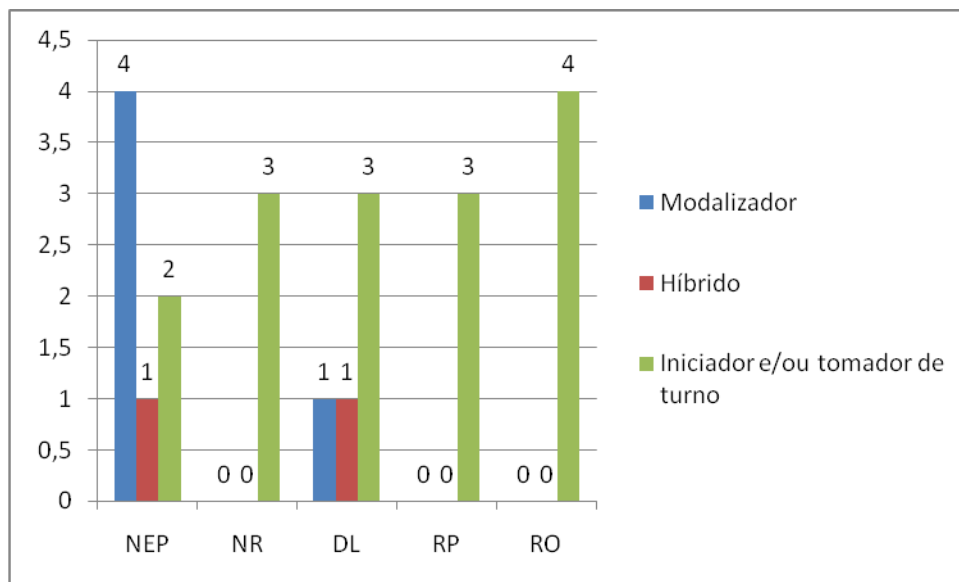
* Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Fonte: dados da pesquisa.

Nos resultados do ensino superior, encontramos vinte e duas (22) ocorrências, de um total de trinta e três (33) informantes. Ao observarmos o fator grau de formação, evidenciamos que falantes do nível superior se valem em maior quantidade do uso do marcador discursivo, sobretudo, como iniciador/tomador de turno. Isso, realmente, nos leva a constatar que o nível de escolaridade é um fator determinante no uso dos marcadores discursivos.

Ainda podemos verificar na tabela acima, que das vinte e duas (22) ocorrências do marcador discursivo, há uma predominância pelo uso da noção semântica de iniciador/ tomador de turno, que aparece em todos os tipos discursivos

da análise, o que não ocorre com os outros tipos semânticos escolhidos para nosso estudo. Dessa forma, consideramos a relevância desse tipo semântico para o fluxo conversacional do falante. A predileção por esse fator pode ser observada abaixo, no Gráfico 3:



*Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Gráfico 3 – Relação entre tipo discursivo e noções semânticas - Nível Superior

Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode verificar, as noções semânticas modalizador e híbrido aparecem com menos frequência entre os tipos discursivos. Já o iniciador/tomador de turno aparece em todos eles.

Em seguida, apresentamos os dados da última tabela desta análise, na qual evidenciamos o total de ocorrências por nível de escolaridade e tipo discursivo.

Tabela 4 – Relação escolaridade e tipo discursivo

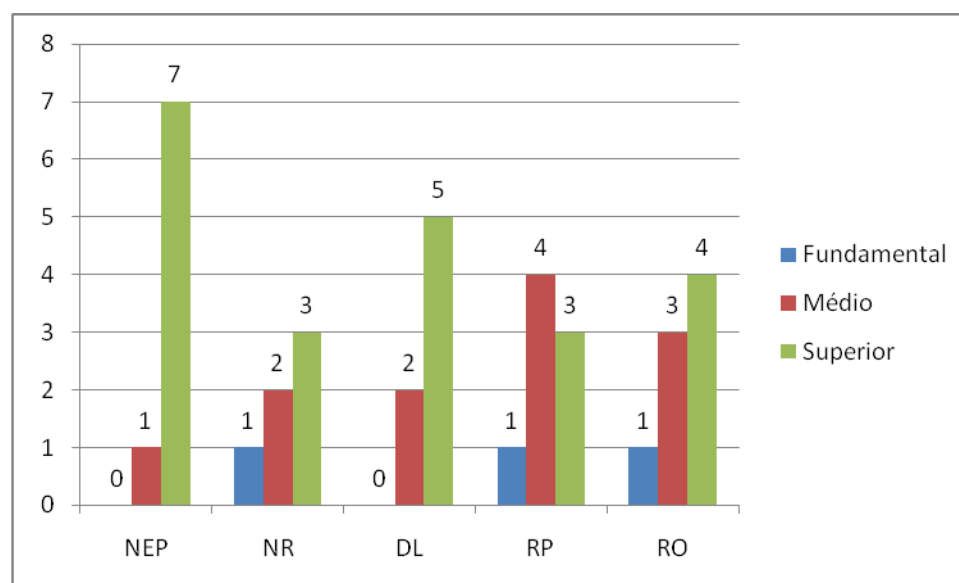
Escolaridade	Tipo Discursivo					
	NEP	NR	DL	RP	RO	TOTAL
Fundamental	-	1	0	1	1	3
Médio	1	2	2	4	3	12
Superior	7	3	5	3	4	22
TOTAL	8	6	7	8	8	37

* Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Fonte: dados da pesquisa.

Na Tabela 4, verificamos a presença do marcador em diferentes situações discursivas e em distintos níveis de escolaridade. Entretanto, no nível superior obtivemos mais ocorrências do elemento, enquanto no ensino fundamental, por exemplo, há pouca expressividade no uso do marcador.

Nesse sentido, para visualizarmos com maior clareza as ocorrências do elemento *bem*, em todos os níveis de escolaridade e em todos os tipos discursivos, apresentamos, a seguir, os dados do Gráfico 4:



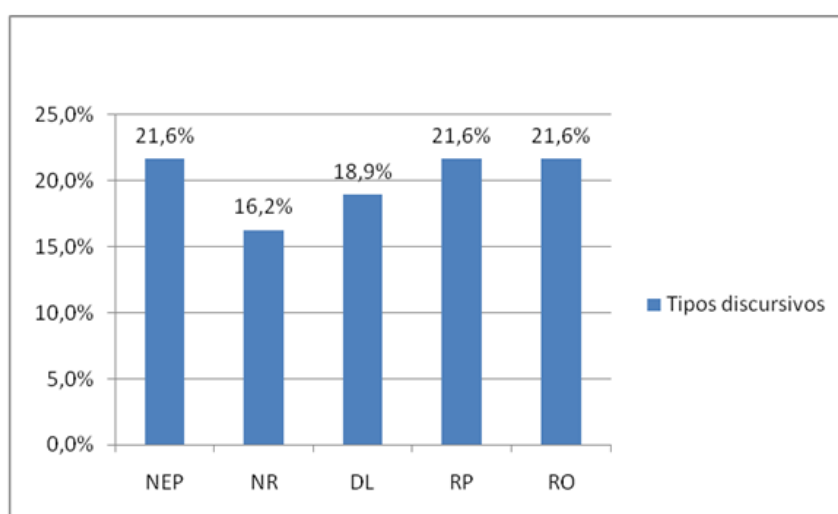
* Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Gráfico 4 – Os níveis de escolaridade e os tipos discursivos analisados

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme mencionamos anteriormente, há uma expressiva presença do marcador no discurso de falantes do ensino superior. Isso pode ser notado em todos os tipos discursivos analisados, com maior expressividade nas narrativas, momento em que o indivíduo se envolve mais com a entrevista, já que expõe suas recordações, trazendo para seu discurso uma intimidade/proximidade com o interlocutor e com a informação a ser concedida, como é o caso do tipo discursivo narrativa de experiência pessoal (NEP).

A seguir, nos Gráficos 5 e 6, apresentamos os resultados finais desta análise:



* Legenda: NEP – Narrativa de Experiência Pessoal/ NR – Narrativa de Experiência Recontada/ DL – Descrição de Local/ RP – Relato de Procedimento/ RO – Relato de Opinião.

Gráfico 5 – Ocorrências dos tipos discursivos

Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode evidenciar, o gráfico 5 mostra que em todos os tipos discursivos há incidência do marcador *bem*. Entretanto, ao separarmos as ocorrências por nível de escolaridade, verificamos que é no nível superior que se dá uma maior utilização do elemento. Vejamos:

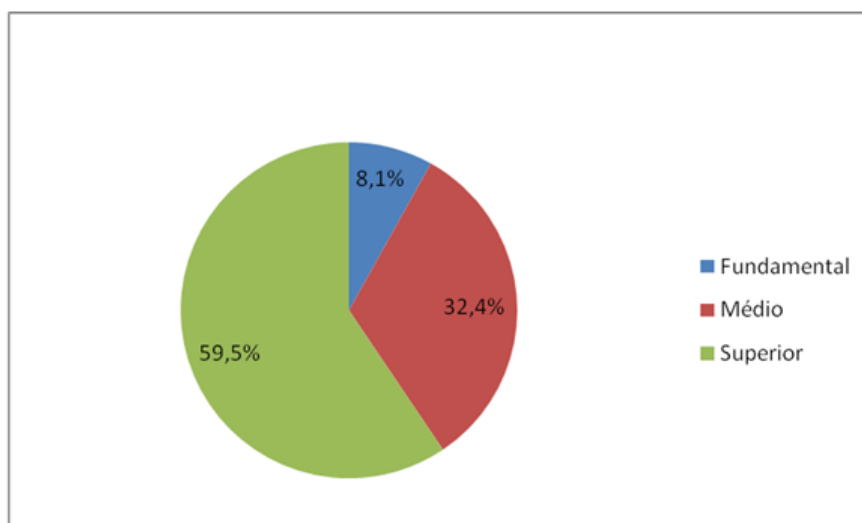


Gráfico 6 – Ocorrência dos marcadores por níveis de escolaridade

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam para uma maior utilização do marcador discursivo no Ensino Superior. Conforme sustentado anteriormente, ao longo de nossa análise, tal ocorrência deve-se ao fato de que, nesse nível de escolaridade, o falante articula melhor o seu discurso, valendo-se de elementos coesivos, inclusive, em situações comunicativas de oralidade, como é o caso de nossa análise.

Dessa forma, acreditamos que o marcador discursivo deve ser contemplado nas aulas de língua portuguesa, no ensino regular (fundamental e médio), como forma de ampliação da competência comunicativa de seus falantes, sobretudo, no uso da modalidade oral da língua. Assim, o professor deve ter em mente que a organização do discurso depende desses elementos, que possuem grande funcionalidade no processo comunicativo.

A fim de refletirmos sobre essa postura docente em relação ao ensino de língua, com base nas reflexões dos usos do item *bem*, procuramos explicitar a visão de professores em relação ao ensino de língua que ministram, para que possamos refletir sobre as contribuições dos pressupostos da linguística funcionalista para o ensino de língua que vigora na grande maioria das escolas.

7 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GRAMÁTICA

Nesse capítulo, abordamos a visão que os professores de Língua Portuguesa possuem em relação ao ensino de gramática na sala de aula, pois sabemos que há vários fatores que inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita e, dentre esses pontos, podemos citar: despreparo do professor; dificuldade de se levar em consideração a questão da diversidade linguística; o gramaticismo exagerado; entre outros. Nesse sentido, procuramos evidenciar de que forma os docentes concebem o ensino de língua materna ou, mesmo como concretizam o ensino dos usos da língua nas mais diferentes práticas sociais e linguísticas de seus educandos. Para isso, aplicamos um questionário aos professores que ministram a disciplina de língua portuguesa, a fim de aferirmos essas práticas e concepções já citadas.

Uma preocupação de nossa pesquisa foi verificar se os professores já possuem o conhecimento sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram a oralidade um eixo norteador extremamente importante para o ensino de língua, e que propõem uma valorização das variedades linguísticas, deixando de abordar apenas a perspectiva gramatical e a modalidade escrita.

Verificamos que muitos professores ainda conduzem a mediação do ensino de língua de forma puramente normativista, priorizando a escrita formal e pouco buscam focalizar as variedades linguísticas e os usos da língua oral. Contradizendo o que os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de Língua Portuguesa propõem:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (PCN, 1998, p. 22).

Nessa perspectiva, as diretrizes do ensino de língua materna mostram que o trabalho com a linguagem traz uma visão diferenciada da prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa, visto que, para grande parte dos professores o centro

da aula de língua ainda é a gramática, sem levar em consideração situações reais de uso da língua, ou seja, o seu funcionamento no discurso. Vejamos que pesquisas funcionalistas já evidenciaram nas orientações dos PCN uma base essencialmente funcionalista:

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 linguístico, 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 (OLIVEIRA; CESÁRIO, 2007, p. 89).

É nítido que o professor de língua precisa de formação para conduzir um ensino contextualizado, que desenvolva as competências comunicativas do aluno, orientando-se em novas perspectivas de ensino, visto que, essas novas orientações trazem na base de sua concepção teorias linguísticas para sustentar as novas abordagens na aplicação do ensino de língua materna. Sem formação e orientação teórica, o professor poderá continuar a conduzir suas aulas com uma visão tradicional, abordando a linguagem como um sistema homogêneo, focalizando a norma padrão como única forma de manifestação da língua.

Dessa forma, compreendemos, com base nos dados analisados que apresentamos a seguir, que a prática de sala de aula está distante de empreender um ensino produtivo da língua. As aulas de língua portuguesa, com um enfoque demasiadamente gramatical, não privilegiam todos os eixos norteadores para que o ensino de língua seja conduzido de modo eficaz. A proposta dos PCN, que, inclusive, muitos professores entrevistados declararam conhecer e seguir, prevê um ensino de língua materna que priorize:

[...] ao chamado *ensino produtivo* da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, 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 linguística. Como consequência da nova orientação, os PCN apontam o texto como *locus* privilegiado, seja na modalidade oral ou escrita, das aulas de língua materna (OLIVEIRA; CESÁRIO, 2007, p. 90).

Embora alguns professores tenham relatado que conhecem as orientações dos PCN e que trabalham com a proposta do ensino produtivo da língua, eles acabam por se contradizerem ao responderem, por exemplo, que não se orientam pelos princípios dos PCN e que conduzem suas aulas apenas com a perspectiva da Gramática Normativa, aplicando conceitos e classificações orientados por ela. Dessa forma, o que se vê é um despreparo por parte do professor, que ainda não consegue compreender o que possa ser um ensino produtivo da língua e que tem se afastado do trabalho com as variedades linguísticas, seguindo, em maioria, os padrões gramaticais e priorizando a modalidade escrita da língua.

Segundo os resultados do questionário aplicado, muitos professores conduzem suas aulas sobre a categoria adverbial de acordo com as orientações da gramática, com preocupação maior em trabalhar com os alunos as classificações prescritas pela norma padrão. Não queremos considerar que os conteúdos gramaticais não devem ser mais trabalhados, entretanto, é preciso rever o modo como são inseridos nas aulas. Observe:

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 linguístico, focados em termos de relevância e pertinência para a legibilidade e (re)elaboração dos sentidos textuais.

Assim, novamente, percebemos que tal disparidade em relação à teoria e à prática está intimamente ligada à questão da formação do professor e de sua educação linguística. De acordo com Oliveira e Cesário (2007):

[...] 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 (p. 90).

Nesse sentido, para que as teorias linguísticas possam oferecer condições para se promover um ensino mais contextualizado, priorizando os contextos reais de

interação, na busca de um ensino produtivo da língua, é preciso que o professor esteja preparado para trabalhar com as novas abordagens de aprendizagem da língua.

Em nosso trabalho, procuramos evidenciar a importância da participação e da formação do professor para se promover um repensar do ensino de língua materna. Procuramos, por meio de uma análise linguística, oferecer um estudo de caso para que o professor possa ter novas possibilidades de trabalho com a diversidade linguística e com os usos reais da língua em diferentes contextos de interação. Além disso, verificamos que, através dos questionários aplicados, o professor ainda atua de forma despreparada no que tange à mediação e ampliação das competências comunicativas de seus alunos. Dessa forma, o ensino de língua ainda está totalmente preso a paradigmas normativistas e sem levar em consideração a variedade linguística. Nessa perspectiva, constatamos que a questão da formação docente é de extrema urgência para se atender às novas perspectivas de ensino de língua materna à luz da ciência da linguagem, que já estão de certo modo contempladas nos PCN.

7.1 Análise dos questionários: o que dizem os professores

Neste tópico, apresentamos os dados extraídos dos questionários aplicados. Esses questionários contiveram cinco perguntas objetivas que foram respondidas por vinte e três (23) docentes de língua portuguesa, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da rede pública de ensino, da cidade de Miracema, no estado do Rio de Janeiro.

A partir da amostra constituída, observamos que os eixos norteadores propostos pelos PCN e pelas Diretrizes Curriculares (2010), da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, postulam sobre as questões da oralidade, escrita (gramática) e literatura:

Três grandes eixos serão abordados aqui, porque são constituintes importantes do currículo básico da Língua Portuguesa na escola:

- Linguagem oral
- Linguagem escrita
- Literatura (Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, 2010, p. 54).

Evidenciados esses eixos, perguntamos aos professores “quais eram os eixos norteadores do ensino de língua portuguesa são mais utilizados em sua sala de aula?” e verificamos que dos vinte e três (23) professores entrevistados apenas um considerou a oralidade como primordial em seu trabalho. Houve caso de professores que selecionaram todas as opções. Dessa forma, observamos que os docentes trabalham com equidade todos os três eixos citados nos PCN.

Depois no decorrer das respostas dadas no instrumento aplicado, vimos que havia contradições em relação ao que alguns educadores tinham respondido anteriormente, como exemplo: um professor relatou que trabalha com a oralidade, gramática e literatura, dessa forma, contemplando todas as possibilidades de trabalho com os eixos de língua portuguesa, e em uma próxima pergunta, considerou que se vale apenas da gramática para trabalhar a categoria advérbio. Desse modo, leva-nos a crer que não se considera suas possibilidades de uso, além das prescritas pela gramática normativa.

Dos professores que consideraram a gramática mais importante em suas práticas, obtivemos um total de seis (06) entrevistados. Entretanto, todos consideraram conhecer e seguir as orientações dos PCN.

Um total de sete (07) professores consideraram que trabalham igualmente com a gramática, oralidade e literatura. Nessa perspectiva, consideramos as respostas de professores que marcaram mais de uma opção:

Eixos de Língua Portuguesa (mais de uma opção assinalada)	Pergunta: Quais os eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa são mais utilizados em suas aulas?
Gramática	15
Oralidade	10
Literatura	15

Quadro 1 – Eixos do Ensino de Língua Portuguesa (mais de uma opção)

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a fala dos professores, o eixo da oralidade ainda é o de menor prestígio, sendo a escrita (gramática) e a Literatura os principais meios de

abordagem da língua. Podemos visualizar os dados que foram expostos anteriormente na Tabela 5 no gráfico a seguir:

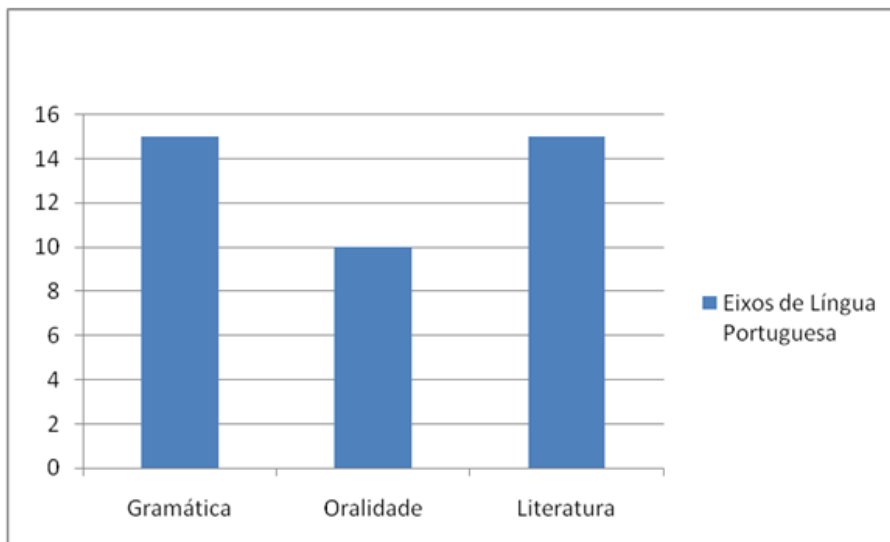


Gráfico 7 – Eixos de Língua Portuguesa I (mais de uma opção)

Fonte: dados da pesquisa

Nesse gráfico, percebemos, expressivamente, que o ensino de língua portuguesa ainda não prioriza a oralidade da mesma forma com que se preocupa com o ensino da modalidade escrita da língua.

Alguns professores assinalaram apenas uma opção em relação à pergunta anterior, apontando somente um eixo norteador para o ensino da língua, o que nos leva a interpretar que é o mais relevante em suas aulas. Vejamos os dados:

Eixos de Língua Portuguesa (apenas uma opção assinalada)	Pergunta: Quais os eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa são mais utilizados em suas aulas?
Gramática	06
Oralidade	01
Literatura	07

Quadro 2 – Eixos do Ensino de Língua Portuguesa (uma opção)

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 2, verificamos que apenas um (01) entrevistado considerou a importância da oralidade no ensino da língua. Já a Literatura e escrita (gramática)

continuam sendo os mais importantes conhecimentos a serem viabilizados no ensino de língua. Acompanhemos o Gráfico 8:

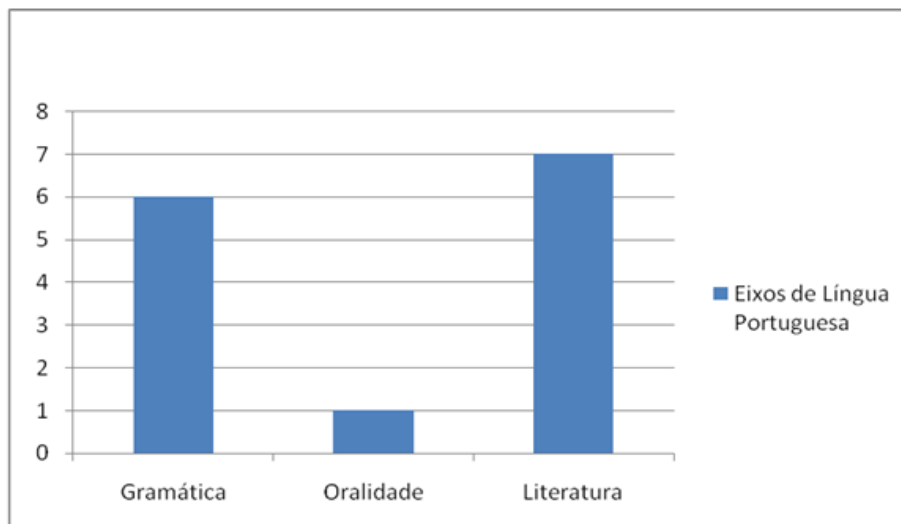


Gráfico 8 – Eixos de Língua Portuguesa II (uma opção apenas)

Fonte: dados da pesquisa.

Já no Gráfico 8, notamos que, para os professores: a oralidade ainda não é vista como imprescindível no estudo de língua e que o ensino de gramática ainda é norteador, visto que o docente prioriza a modalidade escrita da língua.

Outra questão analisada é a concepção de ensino adotada pelo professor. Em nosso estudo nos valem da abordagem de Travaglia (2009), em que evidencia as concepções descritiva, prescritiva e produtiva. Para dezesseis (16) dos vinte e três (23) entrevistados, o ensino produtivo é o realizado em suas aulas; somente um (01) entrevistado declarou promover um ensino prescritivo e dois (02), um ensino descritivo; quatro (04) não souberam opinar. Vejamos:

Tipo de concepção de ensino adotada	Professores
Prescritivo	01
Descritivo	02
Produtivo	16
Não souberam opinar	04

Quadro 3 – Concepção de ensino adotada pelos professores

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 3, vimos que a quantidade de professores que afirmam conduzir suas aulas adotando um ensino mais produtivo é a mais relevante, porém em relação a resposta anterior, verificamos uma incoerência nas afirmações dos docentes.

O gráfico a seguir demonstra essa relevância do ensino produtivo, que o professor diz desenvolver em suas aulas:

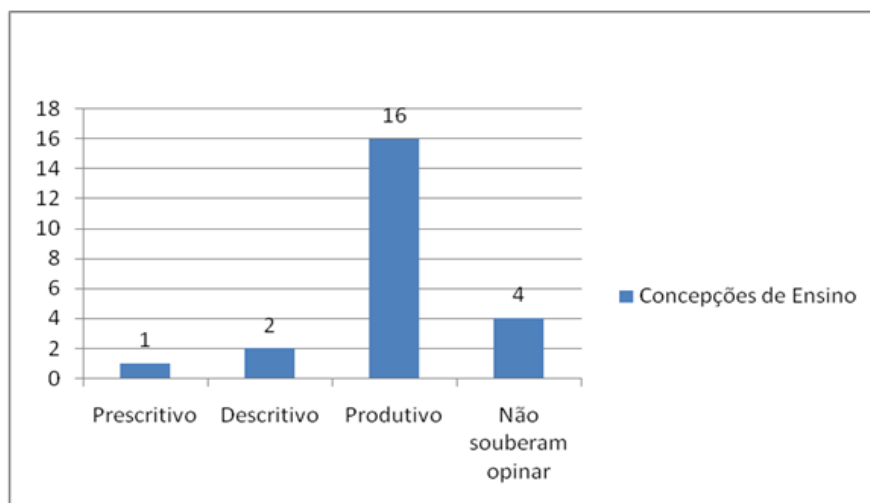


Gráfico 9 – Concepções de Ensino

Fonte: dados da pesquisa.

No Gráfico 9, ao contrastar os resultados obtidos com os da pergunta anterior, verificamos um desacordo: os professores afirmam ter a gramática como a base maior de seu ensino, mas consideram que proporcionam um ensino produtivo. Dos seis (06) professores que consideraram ser a gramática o instrumento principal de suas aulas, cinco (05) declararam promover um ensino produtivo da língua e um não soube responder a essa pergunta. Isso demonstra que esses docentes não possuem conhecimento sobre o que é de fato empreender um ensino produtivo de

língua materna, já que avaliam a gramática e o ensino centrado na modalidade escrita da língua como o centro das aulas de língua.

Quando foram perguntados sobre os PCN, quatorze (14) entrevistados relataram conhecer o material, sete (07) declararam que conhecem pouco enquanto dois (02) afirmaram conhecer, mas, entretanto, não sabem quais são as suas abordagens adotadas para o ensino de língua. Observemos:

Sobre os PCN	Professores
Conheço.	14
Não conheço.	0
Conheço pouco.	07
Conheço, mas não sei quais são suas abordagens para o ensino da língua.	02

Quadro 4 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o professor de Língua Materna
Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode notar, para a maioria dos professores, os PCN são orientações conhecidas, já que nenhum professor relatou não conhecer o material. Vejamos:

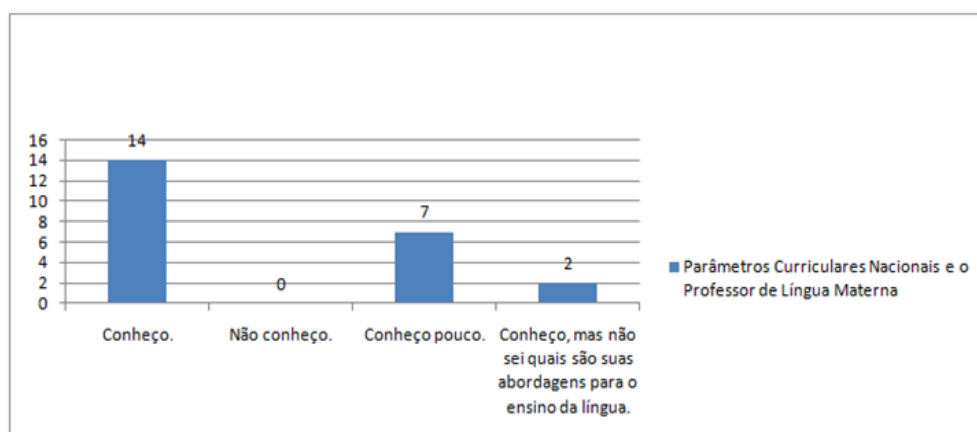


Gráfico 10 – Parâmetros Curriculares Nacionais e o Professor de Língua Materna
Fonte: dados da pesquisa.

Embora uma grande parcela tenha demonstrado conhecer os PCN, quando perguntados sobre um eixo contemplado que é ainda pouco valorizado nas salas de aula, nos referindo à oralidade, grande parte dos professores não soube responder.

Para seis (06) entrevistados as questões de texto, leitura, interpretação e produção de texto são pouco valorizadas. Apenas quatro (04) consideraram a oralidade como uma modalidade ainda desvalorizada. Um (01) entrevistado destacou que leu há algum tempo e que não se lembra mais dos PCN e que a “moda” agora é o *Currículo Mínimo*, referindo-se à nova proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Não podemos deixar de destacar, entretanto, que as competências e habilidades do Currículo Mínimo estão em consonância com as orientações dos PCN.

Os professores também foram indagados sobre como procedem com a inserção do tópico gramatical advérbio. Percebemos que grande parte dos docentes considera fazer uma análise centrada no uso, no discurso. Observemos:

Pergunta: Como você trabalha com seus alunos o ensino da classe gramatical dos advérbios?	Professores
Opção 1: de acordo com as orientações da gramática, procurando ensinar todas as classificações	3
Opção 2: ensino o conceito e algumas classificações da gramática	3
Opção 3: procuro analisar a classe de palavra no discurso	18

Quadro 5 – Abordagem da Categoria Advérbio
Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o relato da maioria dos professores, a categoria do advérbio é analisada no discurso, tendo em vista suas diferentes acepções de uso. Entretanto, sabemos que essa consideração vai de encontro à primeira pergunta analisada, em que os professores afirmam priorizar a Gramática Normativa em suas aulas. Vejamos, a seguir, a visão dos docentes em relação à abordagem da categoria adverbial:

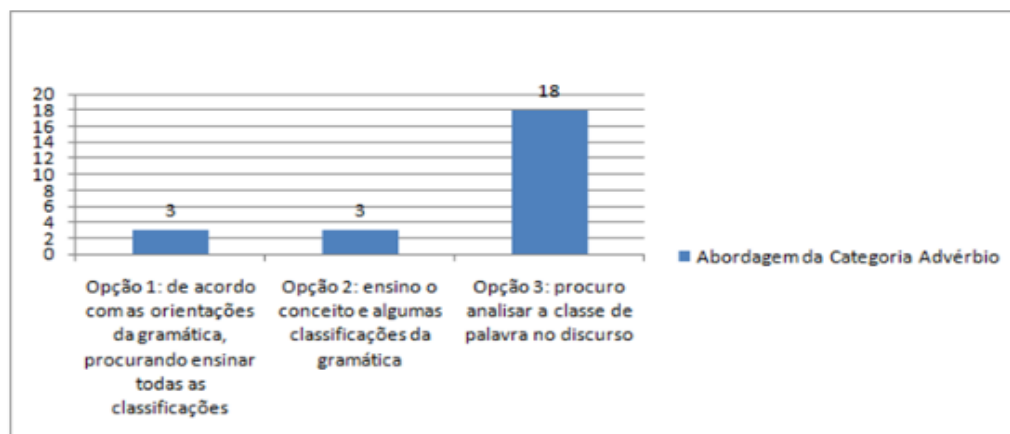


Gráfico 11 – Abordagem da Categoria Advérbio

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos verificar que a terceira opção é a abordagem mais contemplada pelos professores; são poucos aqueles que dizem se orientar na perspectiva da gramática, o que contradiz a própria fala dos entrevistados, já que a maioria considera promover um ensino produtivo, entretanto, não é o que eles evidenciam ao longo da entrevista. Podemos citar um exemplo de um entrevistado que relatou se valer da terceira opção (procuro analisar a classe de palavra no discurso) e em outra pergunta diz empreender um ensino prescritivo. Isso demonstra, claramente, desconhecimento sobre os tipos de ensino e as concepções que cada um deles possui.

Diante dos dados evidenciados na presente análise, percebemos que há um grande despreparo, por parte dos professores, em relação às novas posturas de ensino da língua, que desconhecem as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois concepções sobre a linguagem, as modalidades da língua, as variedades linguísticas, entre outras, já são contemplados nessas diretrizes.

Nesse sentido, evidenciamos que é preciso refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas dos professores de língua, e, sobretudo, sobre sua educação linguística, pois a ausência da mesma pode comprometer todo o desenvolvimento das competências linguísticas de seus educandos. Além disso, vimos contradições na fala dos próprios professores, o que demonstra a falta de embasamento teórico da sua área de atuação, bem como de sua forma de aplicação eficaz, para que, de fato, se possa promover um ensino de língua materna produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se evidenciar de que modo a formação e a prática docente de língua portuguesa têm sido efetivadas, a fim de se repensar o ensino de língua portuguesa à luz da Linguística Funcional, pois, até então, o mesmo não apresenta a contemplação de novas perspectivas de ensino, como, por exemplo, o uso efetivo da língua em seu contexto social. Além disso, verificamos que o ensino de gramática aborda apenas a modalidade escrita da língua, não levando em consideração seus usos nas diferentes circunstâncias comunicativas, como, por exemplo, o aspecto da expressividade oral.

Ao longo desse estudo, observamos que há uma necessidade de se trabalhar com a oralidade na sala de aula, pois ao distinguir as modalidades da língua, de fato, os docentes estarão ampliando as competências comunicativas dos discentes, como também, ao conhecer quais são as possibilidades de uso da língua, esses indivíduos terão a oportunidade de entender, por exemplo, como ocorre o funcionamento dos marcadores discursivos. Os professores, nesse processo de mediação de conhecimento, têm um papel importantíssimo, pois permitirão aos sujeitos conhecer como sua língua funciona. Para isso, buscamos por meio do estudo dos marcadores discursivos, que é apenas uma das estratégias, que nós falantes fazemos uso na atividade comunicativa, apresentar possibilidades mais produtivas de ensino de língua. Elegemos esse vocábulo *bem* como objeto de nossa pesquisa, pois acreditamos que essa estratégia comunicativa nos leva a pensar sobre o caráter complexo e amplo que representa a linguagem em nosso cotidiano.

Assim, evidenciando em nossa análise o caráter fluido do elemento, analisamos os aspectos do item *bem* na oralidade e percebemos com base na fala dos indivíduos, as nuances do vocábulo e suas diversas formas de abordagem nos usos reais da língua, pois já verificamos, ao visitar as gramáticas tradicionais e de orientação linguística, que elas não apresentam uma visão sob as funções do item estudado na perspectiva oral, por exemplo, como marcador discursivo, pois esses compêndios desconsideram esses aspectos e os usos da língua em seus diversos contextos sociais.

Nesse sentido, nossa análise elegeu alguns critérios necessários para o estudo das diferentes possibilidades de uso da língua, a saber: as noções semânticas (modalizador, iniciador/ tomador de turno e híbrido) que o elemento pode adquirir em diferentes discursos; os tipos discursivos analisados no corpus “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012); e os níveis de escolaridade. Ao considerarmos esses critérios para a análise dos dados, fizemos um estudo de caso do elemento, contemplando a sua diversidade no discurso, o que as gramáticas não têm considerado, como verificamos ao longo da pesquisa. Assim, dos dados analisados, verificamos que o elemento *bem*, na maioria dos casos, funciona como iniciador/ tomador de turno, e essas ocorrências aumentam conforme o grau de formação do falante, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, mais o falante se vale dos marcadores discursivos. Nesse sentido, consideramos que, embora tratado com certo preconceito no contexto das aulas de língua materna, o estudo do marcador discursivo demonstra que o falante apresenta competência no que diz respeito ao uso produtivo de sua língua.

Consideramos, dessa forma, que o marcador é um valioso suporte na comunicação do falante, que deve ser ainda muito explorado pelas pesquisas no âmbito da linguística funcional, visto que suas nuances no discurso podem apresentar diversas noções semânticas a serem analisadas.

Entretanto, constatamos que a gramática normativa, que orienta o ensino de língua materna, não aborda tais ocorrências, e o professor se restringe a uma observação dos advérbios de forma classificatória e excludente de seus usos no discurso, desconsiderando sua fluidez. Mesmo percebendo suas nuances no discurso, a gramática tradicional e grande parte dos professores de língua portuguesa preferem condensar o estudo da categoria estabelecendo algumas classificações normativistas, que não têm dado conta da heterogeneidade dos advérbios.

Dessa forma, a corrente funcionalista contribuiu em nosso estudo para verificar as distintas acepções do elemento, considerar as abordagens dos processos de discursivização, que são ignoradas nas aulas de língua portuguesa, e ainda, sabemos que é preciso despertar a curiosidade dos discentes sobre sua língua, mostrando a eles como a linguagem é heterogênea e que, seu próprio discurso pode ser analisado nas aulas de língua materna. Assim, percebemos que o

professor precisa deixar de centrar as aulas de Língua Portuguesa apenas em uma perspectiva gramatical, distanciada do discurso e das situações de interação comunicativa, buscando redirecionar a sua prática para um ensino de língua que promova a sua própria educação linguística e de seus alunos.

Nesse sentido, realizamos uma entrevista, por meio de questionários, com vinte e três (23) professores da educação básica, da rede pública de ensino e observamos, com base nos dados analisados, que o docente ainda não está preparado para colocar em prática as novas propostas de ensino de língua, por haver deficiência em seus conhecimentos teóricos sobre a língua, para que a aplicação dos tópicos gramaticais ocorra em consonância com as novas diretrizes de ensino de língua.

Por fim, pretendeu-se, com a presente pesquisa, promover reflexões sobre o ensino de língua materna e a questão da formação docente, oferecendo, por meio do estudo do marcador discursivo *bem*, uma possibilidade de se repensar o ensino de língua, como fonte de interação comunicativa, propondo, dessa forma, um modo produtivo de ensino e análise da linguagem, para que o aluno/usuário da língua seja um produtor competente de textos (orais e escritos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Educação Básica, Resolução CNE/CEB CNE/CEB nº 04/ 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística: I. objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Ática, 1991.
- FRONKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem**. Coimbra: Almedina, 1993.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDURFN, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Compreendendo a gramática**. Natal: EDUFRN, 2011.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. **Berkeley Linguistics Society**, v. 13, 1987.
- LANGACKER, R. **A linguagem e sua estrutura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

LUQUETTI, E. C. F. (Org.). **A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense**. Grupo de Estudos Linguagem e Educação. No prelo 2012.

_____ ; CASTELANO, K. L. As trajetórias de mudança dos vocábulos “assim” e “tipo”. **Revista e-escrita**, v. 3, n. 3, p. 42-52, 2012.

_____. **Os advérbios de tempo de aspecto em -mente e sua ordenação**: uma abordagem histórica. 2008. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

MARTELOTTA, M. E. **Os Circunstanciadores temporais e sua ordenação**: uma visão funcional. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível em:
<http://www.discursioegramatica.lettras.ufrj.br/download/tese_doutorado_martelotta.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____ ; VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M. M. **Gramaticalização no português do Brasil**: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MELO, G. C. de. **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1980.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, M. R.; CESÁRIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v.10, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática**: ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VINCENT, D.; VOTRE, S.; LAFOREST, M. **Grammaticalisation et post grammaticalisation langues et linguistique**. Quebec: Université Laval, 1993.

ANEXO A – Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Este questionário destina-se à coleta de dados para nossa pesquisa de Mestrado, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF -, que tem como foco o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva da Linguística Funcionalista. O seu preenchimento com consciência e precisão será muito importante para o sucesso da nossa pesquisa.

Certo de poder contar com sua preciosa colaboração, apresentamos nossos agradecimentos antecipadamente.

Karina Pereira Detogne

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem - UENF

Nome: Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa:

A escola em que você leciona é pertencente a qual rede de ensino?

() municipal () estadual

1. Quais os eixos norteadores do ensino de língua portuguesa são mais utilizados em suas aulas?

() literatura

() oralidade

() escrita (gramática)

2. Quais dos eixos anteriormente citados você julga ser mais importante para o ensino da língua portuguesa?

3. Qual é a concepção de ensino adotada por você em suas aulas?

() prescritivo

() descritivo

() produtivo

() não quero responder a esta pergunta

4. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- () conheço
- () conheço pouco
- () não conheço
- () conheço, mas não sei quais são as suas abordagens para o ensino de língua

Se você conhece, evidencie qual eixo norteador é defendido pelos PCN e pouco valorizado nas aulas de Língua Portuguesa ainda hoje:

5. Como você trabalha com seus alunos o ensino da classe gramatical dos advérbios:

- () de acordo com as orientações da gramática, procurando ensinar todas as classificações
- () ensino o conceito e as algumas classificações da gramática
- () apresento a classe de palavra e procuro analisá-la no discurso