

FUNCIONALISMO E ENSINO: O SUJEITO POSPOSTO EM SALA DE AULA

Gabriela Fernandes Albano (UFRN/PPgEL)¹

RESUMO

Adotando uma perspectiva qualitativa, elegemos como objeto de reflexão o ensino do sujeito posposto, sob uma perspectiva funcionalista. Neste trabalho, apresentamos uma breve discussão sobre os pontos convergentes entre as propostas de objetivos de língua portuguesa para o ensino Fundamental e Médio, contidas nos PCN, e os pressupostos básicos do funcionalismo linguístico norte-americano. Além disso, sintetizamos algumas das contribuições dessa linha teórica para o ensino de língua, destacando, entre elas, a defesa de que a análise de tópicos gramaticais seja realizada levando-se em conta o contexto efetivo de comunicação, uma vez que o funcionalismo entende a língua como uma estrutura maleável, consolidada pelo uso e suscetível a mudanças constantes. Em seguida, descrevemos propostas funcionalistas para a ordem dos termos em uma oração: considerando-se que não organizamos aleatoriamente nosso discurso, a ordenação de elementos – no caso deste trabalho, a colocação do sujeito após o verbo – pode ser motivada por fatores de natureza gramatical e discursiva. Dessa maneira, pretendemos fundamentar nosso trabalho para, então, avaliar algumas ocorrências de sujeito posposto, tendo como *corpus* artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN). Por fim, propomos estratégias produtivas para o tratamento, em sala de aula, dos contextos em que o sujeito posposto é comumente abordado no ensino de língua portuguesa, isto é, concordância verbal com sujeito posposto e voz passiva pronominal – caso em que a oração se apresenta obrigatoriamente com sujeito posposto.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa; funcionalismo e ensino; sujeito posposto.

¹ Mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), na linha de Linguística Teórica e Descritiva, na área de Variação e Mudança. É bolsista de mestrado do CNPq.

INTRODUÇÃO

Na escola, o ensino de Língua Portuguesa há muito tempo contempla a ideia de que a língua funciona de forma separada de seu contexto. Embora esse modo de ver a língua já venha sendo bastante discutido, não são raros os casos em que o ensino de língua se relacione apenas a um emaranhado de regras que, em sua maioria, em nada está ligada a maneira como os falantes usam a língua. Por outro lado, de forma dinâmica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem excelentes propostas para o ensino de Língua Materna na educação básica, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. O problema com que se deparam os professores se encontra em como pôr em prática as propostas apresentadas no texto dos PCNs, visto que muitos deles ainda têm em mente um ensino de forma tradicional, sem uma reflexão a respeito da língua na vida e na sociedade.

Para fugir desse ensino conservador, prática ainda constante, é preciso trazer para a sala de aula as contribuições das novas teorias linguísticas. Contudo, ao comentar sobre a inserção dos estudos e pesquisa linguísticas no âmbito das práticas pedagógicas, Bagno (2007, p. 14 *apud* CARVALHO, 2008, p. 86) ressalta que:

quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência das novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem.

Os PCNs, entretanto, já salienta a importância da incorporação não só das contribuições das pesquisas nessa área, como também de outras áreas do conhecimento que, de alguma forma, dialogam com o ensino-aprendizagem de língua.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia da educação e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da

psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN, 2000, p. 21-22)

Diante disso, temos como objetivo discutir o ensino de Língua Portuguesa que contemple questões discursivas e tenha como ponto de partida uma visão de gramática interligada ao discurso. Buscamos, acima de tudo, mostrar que é possível levar para o contexto escolar os pressupostos da linguística funcional. O funcionalismo vê a língua como uma entidade social e cognitiva relativamente maleável, moldada no dia-a-dia e afetada pela frequência de uso das formas linguísticas (HOPPER, 1998). Tem em vista essa definição, e para respaldar nossa proposta de ensino, desenvolveremos uma pequena análise dos PCNs sob uma ótica do funcionalismo, destacando os principais pontos, como visão de língua, texto, gramática, falante, dentre outros.

Com essa análise, e levando em consideração a corrente teórica, objetivamos defender um ensino de língua que tenha como principal objeto o texto, seja oral ou escrito, e que priorize a investigação das várias funções desempenhada pelos itens linguísticos nos mais distintos contextos de uso. Como proposta de aplicação, escolhemos inserir, em sala de aula, o sujeito posposto e as questões discursivas relativas à percepção, interpretação e inter-relação das informações apresentadas em uma reportagem jornalística. Visamos, com isso, não só trazer para o âmbito escolar embasamento nas teorias linguísticas para se trabalhar com leitura, interpretação e escrita textual em sala, mas também focar no trabalho com textos reais, que circulam no meio social e que estão a todo momento interagindo com o meio de produção – a reportagem jornalística.

1. O ensino de Língua Portuguesa associado a pressupostos funcionalistas

Apesar das inúmeras discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, em sua maioria, ainda se preserva um ensino pautado em princípios normativos, privilegiando critérios de correção gramatical. De fato, não é raro encontrar, nas escolas, a divisão

do estudo de língua em três disciplinas: Gramática, Redação e Literatura (CARVALHO, 2008). Essa divisão leva ao desmembramento do conhecimento linguístico e à falsa visão de cada disciplina como sendo autônoma. Dessa forma, dissemina a ideia de que as aulas de língua portuguesa são exclusivamente aulas de gramática, nas quais as regras e as categorias gramaticais são ensinadas de forma descontextualizada, por meio de frases isoladas, e como blocos definidos.

Longe dessa realidade, Tavares (2013) salienta que as aulas de português devem estimular os alunos a se tornarem usuários-estudiosos da língua, levando a vivência da língua na prática e dentro de seu contexto real de uso, mas, acima de tudo, fazendo com que os alunos reflitam sobre ela. Nesse sentido, a autora destaca o papel do professor como um orientador do processo de construção e reconstrução do conhecimento gramatical de seus alunos, conduzindo a utilização da língua em suas mais variadas possibilidades. Esse papel mais ativo do aluno na produção do seu próprio conhecimento já é contemplado nos PCN, prevendo que sejam estimuladas

disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (PCN, 2000, p. 5)

Com o intuito de defender uma prática pedagógica nessa perspectiva, apresentamos a Linguística Funcional de vertente norte-americana como uma alternativa ao ensino tradicional. O funcionalismo orienta o ensino de língua materna baseado nas funções assumidas pelos constituintes no momento efetivo da comunicação, partindo da concepção de que a língua é uma estrutura maleável (cf. BANDOLI; LUQUETTI, 2012).

Ao dar aula de língua portuguesa, a primeira questão a ser pensada é a concepção de língua(gem) a ser adotada, visto que todo o planejamento do conteúdo e das atividades será baseado nesse conceito. Como exposto, o funcionalismo orienta o ensino de língua em seu contexto real de uso, considerando principalmente as

variações a que está sujeita. Assim, adotaremos nesse artigo a concepção proposta por Furtado da Cunha e Tavares (2007):

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14)

Consoante a essa visão, nos PCNs a língua é vista como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (PCNs, 2000, p. 24) e linguagem é definida com uma “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (PCNs, 2000, P. 23). A partir das citações apresentadas, percebe-se uma aproximação das concepções de língua e linguagem tanto nos PCNs quanto para as autoras. Em ambas, a língua não é vista como um organismo autônomo, mas como produto e instrumento de interação social, expressão individual, comunicação, entre outros tipos de manifestação humana.

A língua é uma importante ferramenta de inserção social, principal meio pelo qual os usuários interagem e se estabelecem socialmente. É justamente nesse momento de interação, ao formular o discurso, adaptando e inovando estratégias comunicativas, que a gramática emerge ao mesmo tempo suprimindo as necessidades dos falando e sendo modificada por elas (HOPPER, 1998). A visão de gramática como uma entidade emergente é um dos conceitos basilares do funcionalismo, permeando todos os princípios e culminando na estreita relação entre gramática e discurso, como sinaliza Neves (2001, p. 17 *apud* BANGOLI; LUQUETTI, 2012, p. 4): “o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despidido de gramática”.

Oliveira e Cazario (2007, p. 93), portanto, apontam como outra correspondência entre os PCNs e o funcionalismo a consideração de que o uso

linguístico combina estratégias mais regulares e sistemáticas – de caráter mais geral e coletivo – a usos criativos e de caráter mais pessoal. Esses conceitos, como exposto anteriormente, são postulados no funcionalismo como gramática, na primeira definição, e discurso, na segunda. Portanto, segundo as autoras, tanto para os PCNs quanto para o funcionalismo, as práticas linguísticas, materializadas na forma de produções textuais, configuram-se como atividades que mesclam usos gramaticais e fixos e expressões mais criativas e inovadoras, relativas às necessidades discursivas de cada contexto de produção.

Dessa forma, Oliveira e Cezário (2007) comentam que é a partir da combinação dessas duas instâncias, gramatical e discursiva, que surge o conceito de língua, comum tanto aos PCNs quanto à linguística funcional. Em ambos, como já discutido, a língua é tratada como uma estrutura parcialmente maleável, combinando, a todo momento, elementos de maior fixação e rigidez e outros elementos sujeitos a pressões de natureza situacional, discursivo-pragmática (cf. OLIVEIRA; CEZARIO, 2007).

Outra convergência entre a teoria por nós defendida e as propostas dos PCNs é o trabalho, em sala de aula, com o texto, a estrutura como um todo e sua diversidade de formas e funções; e não mais frases isoladas que não estabelecem vínculo discursivo entre si. Deve-se pensar no aluno não só como produtor de textos, nas modalidades oral e escrita, mas principalmente no aluno como receptor também dessas produções. Ao aluno deve ser dada a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para que ele se torne um usuário autônomo e capaz de participar de forma efetiva das situações de interlocução.

Quanto aos conteúdos gramaticais, com o texto sendo o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, os PCNs apontam um realinhamento, no qual esses conteúdos deixam de ser o foco, o tópico principal das aulas, entretanto sem serem banidos. Oliveira e Cezario (2007) comentam que as chamadas *aulas de gramática* passam a integrar um conjunto maior de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*. Ou seja, esses conteúdos são transmitidos como suporte e subsídios para as práticas de leitura e (re)produção de textos. Portanto, os conteúdos gramaticais a

serem trabalhados devem estar em consonância com as produções textuais. Segundo os PCNs, deve-se ensinar:

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

Todavia, o ensino de componentes referentes à norma culta não deve ser excluído do contexto escolar. Os alunos precisam também, porém não exclusivamente desse conhecimento (cf. BANDOLI; DETOGNE; LUQUETTI, 2014). A norma culta deve ser transmitida como uma das possibilidades de uso da língua, adequada a certos contextos da comunicação, mas não a todos; deve ser um conhecimento a mais para o aluno e não uma imposição. Essa visão encontra eco nos PCNs da seguinte maneira:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de falar a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua interação enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCNs, 1998, p. 31)

Surge nesse trecho dos PCNs um ponto muito importante, e também comum ao funcionalismo, que é a contemplação, em sala de aula, da modalidade oral. A escola, de modo geral, privilegia a modalidade escrita em detrimento da oral. Contudo, segundo as orientações dos PCNs, deve-se haver não só uma reflexão, a fim de se evitar o preconceito linguístico, como a produção de “textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção” (PCNs, 1998, p. 96), pois, além de geralmente os textos orais não serem fonte de reflexão e objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, eles são esquecidos como

gêneros de efetiva utilização nas situações de comunicação. Dessa forma, gêneros produtivos como o debate, o seminário, a peça de teatro, dentre outros, são pouco ou quase nunca utilizados.

Por fim, acreditamos que essa vertente tem muito a acrescentar no ensino-aprendizagem de língua, visto que, pautando suas investigações em dados reais de comunicação – oral ou escrito –, estuda fatores linguísticos e extralinguísticos que possam interferir no uso. Assim, a língua pode ser compreendida partindo de uma reflexão coerente.

Após defender a linguística funcional com uma alternativa produtiva e possível para se trabalhar com o ensino de língua portuguesa, e mais do que isso, mostrar os pontos convergentes entre essa teoria e os objetivos propostos pelos PCNs para o ensino de língua no nível básico, abordamos, a seguir, a ordem dos constituintes na sentença, mais especificamente, o sujeito proposto e os fatores discursivo-pragmáticos envolvidos nesse fenômeno.

2. Ordenação dos constituintes na sentença: sujeito posposto e motivações discursivo-pragmáticas

A Linguística Funcional, como discutido anteriormente, defende que a língua é fortemente influenciada pelo uso, moldada no dia-a-dia e afetada pelas ocorrências das formas linguísticas, em diferentes contextos, em termos de frequência de uso (HOPPER, 1998). A gramática, para essa vertente, é, portanto, uma entidade dinâmica e emergente, “[...] as estruturas estão constantemente sendo modificadas e negociadas durante o uso” (HOPPER, 2011, P. 28).

Sob essa ótica, o uso motiva a estrutura gramatical e, posto que há essa forte relação entre discurso e gramática, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 16) salientam que “não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a escolha e a ordenação dos elementos linguísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar”.

O posicionamento dos constituintes no português tem relevância sintática, uma vez que tende a marcar a função sintática dos elementos em uma sentença; no entanto, também apresenta relevância discursivo-pragmática, já que marca na estrutura as estratégias discursivas e intenções pragmáticas do falante. Desse modo, a ordenação dos itens em uma sentença sofre pressão discursiva, visto que o usuário pode considerar como importante uma informação em detrimento da outra, colocando-a em um plano discursivo mais saliente, topicalizando um constituinte ou mesmo apagando-o, por considerar que a conteúdo é compartilhado por ambos os interlocutores.

O português é classificado como uma língua SV (sujeito-verbo), ou seja, com tendência de posicionar o sujeito antes do verbo. Considera-se a ordem SV como não marcada com base na sua grande frequência de uso; por sua vez, a ordem VS (verbo-sujeito) é tida como excepcional, pouco frequente, e, por isso, marcada (cf. PEZATTI; CAMACHO, 1997). Porém, embora seja uma construção marcada, não é raro encontrar construções em que o sujeito apareça posposto. Botelho (2010) comenta sobre considerar o português como uma língua SVO quanto à ordem dos termos levando em consideração uma oração bimembre (com dois termos essenciais: sujeito e predicado). Segundo o autor, essa definição limita as possibilidades de colocação do sujeito e não leva em conta a grande incidência de outras formações.

Com efeito, vários são os estudos que tomam o sujeito posposto como objeto de pesquisa. Por exemplo, Naro e Votre (1999) consideram que as ordens VS e SV sejam variantes em distribuição complementar: em contraste com os sujeitos antepostos, os sujeitos pospostos são marcados por menor relevância discursiva, introduzindo uma informação nova de importância secundária. Na mesma linha, Huffman (2002) defende que o sujeito posposto apresenta uma função focalizadora no sentido de indicar para o interlocutor que seu referente está fora do foco, isto é, não merece atenção especial. Abraçado (2013) estuda as ordenações SV e VS em uma perspectiva diacrônica de aquisição de fala, com dados que foram retirados da fala de 15 crianças, de um ano e seis meses a seis anos de idade, e relaciona a posposição do

sujeito a categorias funcionalistas como plano discursivo (predominância em plano de fundo) e transitividade enquanto um complexo de traços sintático-semânticos (predominância em orações de menor transitividade).

2.1 Sujeito posposto e suas motivações discursivas

Nosso objetivo nessa seção é mostrar a relevância dos fatores discursivo-pragmáticos na sintaxe da ordenação e que a compreensão desses fatores pode ser relevante para o ensino de língua portuguesa, visto que tange questões de leitura, interpretação e escrita de textos. Para tanto, separamos quatro fatores, sendo dois estruturais (extensão do sujeito e equilíbrio sintático) e dois discursivos (status informacional – novo, evocado (velho), inferível/disponível – e relevância discursiva, se primária ou secundária).

Abordamos os quatro fatores em dois grupos, cada um com um fator estrutural e um discursivo sobrepostos. Optamos por essa forma de apresentação para ilustrar o fenômeno de posposição do sujeito, embora em pequena escala, pois temos consciência de que apenas um fator não condiciona um fenômeno linguístico.

Para exemplificar cada hipótese, optamos pela modalidade escrita e reunimos como fonte de dados artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN), pois, segundo Berlink *et al.* (2014, p. 266), “o vínculo que mantém com a realidade social, condição de sobrevivência para o jornal, determina que os textos sejam dinâmicos, podendo, em certo grau, refletir a dinamicidade da língua”.

A abordagem é qualitativa, ou seja, não temos como objetivo quantificar a influência de cada fator sobre o fenômeno analisado; pretendemos apenas tratar de algumas possibilidades de emprego da ordem VS no português brasileiro e exemplificar, a partir do nosso *corpus*, casos que comprovem as hipóteses funcionalistas para a posposição do sujeito.

2.1.1 Equilíbrio sintático e relevância discursiva do SN sujeito

Quanto à relevância discursiva do SN sujeito, Naro e Votre (1989 *apud* PAIVA, 2011) consideram que, diferente dos sujeitos antepostos, os sujeitos pospostos se caracterizam por uma baixa relevância discursiva, logo introduzem uma informação secundária. Nessa mesma perspectiva, Huffman (2002) comenta como sendo uma particularidade discursiva do sujeito posposto a de situar um referente fora do foco, isto é, sinalizar para o interlocutor que tal referente não tem relevância particular para o discurso.

Para que o sujeito esteja fora de foco, outro termo deve ser o foco do discurso e, assim, ocupar o lugar de tópico. Botelho (2010), em seu estudo sobre a diferença entre as estruturas SV e VS e tópico-comentário, defende que o português brasileiro se caracteriza muito mais como uma língua de estrutura tópico-comentário, do que propriamente SV, como mais comumente é classificada. Seguindo essa linha, o tópico de uma sentença nem sempre é o sujeito. O autor apresenta algumas diferenças entre o sujeito e o tópico, sendo a principal delas o fato de o tópico, por não ser necessariamente argumento do verbo, não faz parte de sua grade semântica e pode não estabelecer concordância verbal. Sendo assim, a posição de foco/tópico de uma sentença pode ser ocupada por um elemento adverbial, por exemplo.

Quanto ao fator estrutural, equilíbrio sintático, Votre e Santos (1984 *apud* CEZARIO; MACHADO; SOARES, 2012) postulam que, para manter o equilíbrio, os falantes tendem a colocar elementos na posição de sujeito quando este está formalmente ausente (sujeito oculto ou inexistente) ou deslocado para a posição pós-verbal. Apresentamos, abaixo, contextos de equilíbrio sintático devido à posposição do sujeito; visto que uma característica deste é a relevância secundária, o tópico da sentença pode se deslocar para o início da sentença, ocupando a posição prevista para o sujeito.

- (1) “A eleição suplementar de Luís Gomes traz uma amostra do tensionamento do palanque de 2014. *No encerramento da campanha da candidata Mariana (PMDB), lá estavam no palanque o ministro do Turismo Henrique Eduardo Alves e o deputado federal Walter Alves.*” (TRIBUNA DO NORTE, ano 65, nº 082)
- (2) *Hoje (1ª), entra em vigor a resolução conjunta nº 640, [...]*” (TRIBUNA DO NORTE, ano 65, nº 082)

Nas ocorrências acima, tanto o fator estrutural, equilíbrio sintático, quanto o discursivo, relevância discursiva, atuam em conjunto: o sujeito posposto, discursivamente, não é a informação primária da sentença e, assim sendo, abre espaço para a colocação de elementos adverbiais na posição de tópico (destacados por nós em itálico), tanto para manter o equilíbrio quanto para ocupar a posição de tópico.

2.1.2 Extensão do SN sujeito e status informacional

No que se refere à extensão do SN sujeito, Paiva (2011) comenta que sujeitos mais longos e mais complexos admitem com mais facilidade a posposição, se comparados a sujeitos menores e menos complexos. Huffman (2002) comprava a hipótese de que a posposição desse elemento está associada a sua extensão e complexidade. Outros pesquisadores também já trouxeram evidências para esse contexto de favorecimento, a exemplo de Fuchs (2003) e Spano (2008) (*apud* PAIVA, 2011).

Relacionado a esse fator estrutural, encontra-se o *status* informacional do SN sujeito. Segundo Naro e Votre (1999), os SNs pós-verbais, no português brasileiro, estão, com maior frequência, relacionados à codificação de informação nova. Os autores classificam os referentes em: (i) novos, geralmente introduzidos pela primeira vez; (ii) inferíveis/disponíveis, quando, apesar de não terem sido mencionados no discurso, são com facilidade acessados, devido à ligação que têm com outros conceitos; e (iii) evocados (velhos), quando já foram mencionados no discurso. Com

efeito, segundo Cornish (2001 *apud* PAIVA, 2011), a codificação de uma informação nova é a propriedade mais importante do SN sujeito pós-verbal.

Com o intuito de ilustrar essas duas hipóteses, separamos alguns dados retirados de artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN). Em todos eles, os SNs sujeitos tanto são extensos quanto introduzem uma informação nova no discurso.

(3) “Para ontem a noite, no encerramento da campanha de Antonia (DEM), estavam sendo aguardados o deputado Galeno Torquato e o governador Robinson Faria.” (TRIBUNA DO NORTE, ano 65, nº 082)

(4) “No acumulado do ano até agosto, foram comercializados 2,12 milhões de unidades de autos e comerciais leves, queda de 9,51% sobre o acumulado de janeiro a agosto de 2013, [...]” (TRIBUNA DO NORTE, ano 64, nº 139)

Nessas ocorrências, podemos observar que os SNs sujeitos tanto codificam uma informação nova quanto são extensos e, por isso, mais complexos. Essa relação entre informação nova e codificação através de um SN mais extenso e complexo é explicada pelo princípio da iconicidade. Esse princípio tem como uma de suas características o subprincípio da quantidade, postulando que, quanto mais imprevisível (nova) for a informação para o interlocutor, maior será a quantidade de forma a ser utilizada (cf. GIVÓN, 1995).

3. Trabalhando com aspectos discursivos em sala de aula

Apesar do sujeito posposto não ser um tópico gramatical abordado diretamente em sala de aula, ele aparece ligado a outros conteúdos sintáticos no ensino básico. No nível sintático, temos a relação estabelecida entre esse termo e o verbo, podendo-se focar na questão da concordância verbal. Outra possibilidade, ainda no âmbito sintático, é a posposição obrigatória do sujeito em caso de voz passiva pronominal.

A concordância verbal com o sujeito posposto é, muitas vezes, para o aluno, uma dificuldade. As regras de concordância por serem em grande número, bem como as exceções, confundem suas cabeças com o agravante de estabelecer a concordância com um termo fora da posição esperada. A mesma dificuldade – concordância entre verbo e sujeito posposto – é encontrada na voz passiva pronominal, com o acréscimo de ser uma estrutura frasal invertida.

Quanto ao nível discursivo, pode-se trabalhar em sala de aula com atividades de leitura, interpretação e (re)produção de textos. Como vimos na seção anterior, o sujeito posposto sofre motivações de ordem não só sintático-estrutural, como também de ordem discursivo pragmática. O fluxo informacional e a disposição dos tópicos e subtópicos em um texto é um tema bastante interessante de ser explorado em sala e, acima de tudo, um tema com uma importância reconhecida. Sabe-se hoje que a maior porta de acesso para o nível superior é por meio do ENEM, exame no qual a redação desempenha um peso significativo, visto que tem, sozinha, o mesmo peso de uma prova objetiva referente a uma área do conhecimento. Todos os anos, vemos as dificuldades que os alunos têm em desenvolver um texto dissertativo – o gênero mais básico, vale salientar. Fuga do tema, falta de coerência e coesão, falta de progressão textual, todos esses são problemas que se encontram no nível discursivo de um texto.

Oliveira e Cezario (2007) salientam que, com a nova orientação, como já comentado, os PCNs apontam o texto como *locus*, seja na modalidade escrita ou oral, das aulas de língua portuguesa. O texto, portanto, é caracterizado como manifestação verbal, um todo de sentido e forma, e é em torno do texto, de sua diversidade de formas e funções, que devem ser concentradas as atividades de ensino-aprendizagem (cf. OLIVEIRA; CEZARIO, 2007).

Portanto, o ensino de gramática precisa fazer parte do desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa dos alunos; sendo assim, não se pretende abolir o estudo da gramática, mas alinhar esse estudo à concepção de gramática defendida por Neves (2009): “um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se

comunicam nas diversas situações de uso”. Segundo o funcionalismo, as situações de uso motivam a estrutura gramatical, sendo a gramática um produto da regularização de estratégias discursivas. Todos os falantes de uma língua compartilham desse conhecimento gramatical, o que exige que a escola explore tais estratégias e torne-as objeto de reflexão para os alunos.

Tendo em mente esses postulados, apresentaremos uma proposta de ensino. Após um breve comentário sobre questões sintáticas envolvendo o sujeito posposto, desenvolveremos uma proposta de sequência didática com sugestões para se tratar questões discursivas aplicadas ao texto jornalístico.

3.1 Proposta de ensino: sujeito posposto e o fluxo de informação textual

Uma proposta que fazemos é, a partir do trabalho com o texto, provocar uma reflexão sobre os contextos em que a voz passiva se torna uma estrutura viável e com finalidade discursiva, e, ao fazer isso, mostrar os tópicos gramaticais relacionados, as peculiaridades sintáticas da voz passiva, a possibilidade de apagamento do agente e a concordância verbal com o sujeito posposto. As manchetes de jornal, por exemplo, são boas para se trabalhar a voz passiva; as manchetes costumam apagar o agente com o intuito de estimular o leitor a continuar lendo o texto. Dessa maneira, além de se trabalhar com textos produzidos com propósitos reais, inseridos socialmente em uma comunidade, pode-se também trabalhar as finalidades discursivas e as estratégias de estruturação gramatical do texto como um todo; bem como de que modo a manchete se relaciona com o desenrolar do texto.

Nesse desenvolvimento, cabe também um pequeno trabalho de pesquisa – recomendado pelos PCN e encorajado pela perspectiva funcionalista. O professor pode sugerir que os alunos procurem a estrutura passiva em jornais e observem os elementos para a formação da passiva, bem como a concordância. Podendo, inclusive, ampliar essa pesquisa para o corpo do texto.

Ao se estudar a voz passiva, inserida no contexto das manchetes de jornal, pode-se, aos poucos, introduzir outros elementos gramaticais, como: índice de indeterminação do sujeito – para séries mais avançadas, ensino médio, por exemplo – e as diferenças com relação à passiva. Ampliando a atividade de pesquisa sugerida anteriormente, é possível pedir para que os alunos procurem também em manchetes índices de indeterminação do sujeito e diferencie essa construção da construção passiva, mostrando de que forma essas estruturas se ligam ao texto e participam da coesão e coerência deste.

As funções discursivas são intrínsecas ao tratamento do sujeito posposto, podendo ser ressaltadas em atividades de leitura e de interpretação de texto, bem como em atividades de escrita. Na leitura, e, posteriormente, na interpretação é importante perceber de que modo as informações se relacionam entre si tanto em questão de apresentação de um conteúdo novo, ou retomada de um conteúdo já apresentado, quanto em questão de apresentação de uma informação de importância primária ou secundária. Como vimos, o sujeito posposto pode ser usado pelo professor como uma maneira de tornar claro para o aluno o fluxo de informação de um texto e as estratégias discursivas usadas na produção de um texto, que possibilitam a relação entre informações.

Com o intuito de tornar mais claro, e aplicável, de que modo essas questões discursivas podem ser trabalhar em sala de aula, faremos uma proposta pedagógica, para o ensino médio, tomando como foco a reportagem jornalística.

Visto que se trata de uma proposta para o ensino médio, temos como objetivo não só trabalhar questões linguísticas, seja gramatical ou discursiva, mas também despertar o senso crítico dos alunos, a fim de torna-los cada vez mais usuários capaz de se posicionar criticamente.

1º Momento: conhecendo o gênero reportagem

Ao se trabalhar com qualquer gênero discursivo, é sempre importante familiarizar o aluno com o texto. Como desenvolvermos uma proposta com o texto

jornalístico, seria interessante levar o jornal para a sala de aula – aproximar do aluno outras realizadas materiais – ou solicitar que cada aluno leve um jornal. Em seguida, juntar os alunos em grupos pequenos, de até quatro pessoas, e pedir para que eles leiam e observem de que parte são compostas o jornal e, dentre elas, destacar o gênero reportagem e as características que eles perceberam como sendo prototípicas desse gênero – as características que divergem dos demais gêneros encontrados no jornal.

Após esse momento, já não mais separados em grupos, discutir com a turma de forma geral quais foram as características que eles puderam perceber que fazem parte do gênero reportagem.

2º Momento: discussão sobre a reportagem e a distribuição das informações

Nessa aula, é interessante que o professor apresente estruturalmente, a partir das características levantadas pelos próprios alunos na aula anterior, as partes que compõem o gênero em análise. Para melhor ilustrar, seria oportuno levar uma reportagem e apresenta-se em datashow (powerpoint), caso esse recurso não esteja disponível, pode-se também levar o texto impressa.

A reportagem seria lida pelo professor e o tema seria discutido pelos alunos. Dependendo da temática do texto, um pequeno debate poderia se desenrolar, no qual os alunos poderiam expressar seus posicionamentos.

Voltando para o texto como estrutura macro, dotada de forma e função específica, o professor poderia, juntamente com os alunos, destacar a tese central de cada parágrafo, os elementos de coesão que estabelecem relações semântico-pragmáticas entre os períodos e entre os parágrafos (a exemplo, os conectores de adversidade, conformidade, adição, consequência). Como já foi comentado anteriormente, essa é uma oportunidade que o professor tem para pontuar também tópicos gramaticais, junto com os alunos e trabalhando com o texto, mostrar as regras de concordância com o sujeito posposto, voz passiva pronominal, índice de

indeterminação do sujeito, cabe ao professor sondar o que mais a turma tem dificuldade e aplicar o conteúdo no texto.

Também durante esse momento, o professor apresentaria, de forma geral, a noção de plano discursivo, figura e fundo. No plano da figura, estão os acontecimentos principais da reportagem, normalmente apresentado de forma cronológica e tópicos mais humanos, situações mais dinâmicas, possui maior transitividade, maior ocorrência de sujeitos antepostos. Por sua vez, no plano do fundo, há os comentários, não seguem uma ordem cronológica, situações mais estáticas, possui menor grau de transitividade e a hipótese de que apresenta maior ocorrência de sujeito posposto (ABRAÇADO, 2003; MARQUES, 2012).

Entretanto, não se espera que o aluno apreenda essa nomenclatura (figura/fundo) e fixe perfeitamente suas propriedades. O professor deve salientar, acima de tudo, a existência, dentro do texto, de dois planos: um que foca nos acontecimentos mais relevantes, na notícia em si, e outro no qual fazem parte os comentários e informações periféricas. Para melhor apresentar esses conceitos, pode-se reler a reportagem e destacar, junto com os alunos, as informações relevantes para o entendimento da tese principal da reportagem.

Essa atividade estimular o aluno a perceber de que modo as informações estão disposta na progressão textual e como elas se relacionam entre si, relevância primária ou secundária. As informações não são simplesmente apresentadas sem finalidade. Sendo assim, é importante que o aluno perceba que ao escrever um texto, o autor lança mão de estratégias para conduzir a atenção do leitor para as informações consideradas mais relevantes. Essa percepção da organização discursiva de um texto não é só importante na leitura e interpretação de texto mas também na escrita textual, o aluno pode ser tornar mais consciente de sua própria prática de escrita e, a partir de então, criar suas próprias estratégias.

3º Momento: atividade de percepção discursiva

Novamente em grupos pequenos, será pedido para que os alunos escolham uma reportagem e, seguindo o exemplo do professor, destaquem as informações relevantes para a progressão textual e as repare dos comentários. Em seguida, cada grupo apresentará seu texto e os tópicos destacados.

4º Momento: fixação da estrutura textual: escrita e reescrita

Uma aula, tendo como objeto principal o texto, não estará completa se o aluno não produzir seu próprio texto, como uma maneira de fixa a estrutura textual da reportagem e as estratégias discursivas debatidas e apreendidas em sala de aula. Para essa proposta de redação, é bom que o professor traga temas atuais e textos suporte, para que o aluno possa ler o tema e então produzir seu próprio texto. Ou proposta é levar apenas as manchetes dos jornais e propor que os alunos escrevam as reportagens partindo desse fragmento. Nesse último caso, é preciso dar um tempo para que em caso o aluno pesquise sobre o tema e escrever, não se espera que o aluno produza um texto leitura e conhecimento prévio do assunto.

Como vimos nos PCNs, a produção de texto, não só escrito como oral, é muito salientada, orientada e recomendada. Trabalhar, em sala de aula, com os textos produzidos pelos próprios alunos é uma atividade muito frutífera e pouco efetivada pelos professores. Fazer o aluno voltar para o próprio texto, reescrevê-lo e a partir daí tomar conhecimento de suas próprias estratégias e conhecer outras é uma atividade que desenvolve a competência linguística do aluno de duas formas: reflexão sobre sua própria escrita e o hábito da reescrita. Os alunos precisam perceber que a produção de um texto é um processo que requer, com frequência, que se volte várias vezes para revisão, com o intuito do aprimoramento.

4. Considerações finais

As atividades em sala de aula precisam favorecer a reflexão sobre a língua, buscando tornar os alunos competentes leitores e produtores de texto, como uma

forma não só de conhecer sua própria língua, mas como uma maneira de inserção social e livre exercício de sua cidadania, pois é por meio da língua, concretizada na forma de textos orais ou escritos, que interagimos socialmente.

Longe disso, a escola tem um desempenho ainda conservador com relação às práticas pedagógicas, voltado seu foco para as regras gramaticais, de forma normativo-prescritiva. Com intuito de mudar essa realidade, mostramos as convergências entre os objetivos para o ensino de língua no Ensino Fundamental e Médio nos PCNs e os pressupostos da linguística funcional. Alguns dessas convergências são: concepção de língua como entidade social, parcialmente maleável e não autônoma; o texto como o *locus* das atividades em sala de aula; a importância de se trabalhar com a língua falada e os gêneros orais em sala de aula; os conteúdos gramaticais como subsídios para as atividades de leitura e produção de texto, mas não como foco principal; dentre outros. A partir disso, propusemos um ensino de língua centrado na função dos constituintes, no texto e na língua em seu contexto real de uso.

O funcionalismo tem muito a contribuir em sala de aula, pois tem como uma de suas pedras basilares, o estudo das funções desempenhadas pelos elementos linguísticos, além de trabalhar com as relações linguísticas estabelecidas tomando o texto como uma estrutura macro, levando em conta relações de forma e função. Outro ponto a favor do funcionalismo é a possibilidade de se tratar, em sala de aula, estratégias discursivas para produção e interpretação de texto.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇADO, J. *Ordem de palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói: EdUFF, 2003.
- BANDOLI, G. D.; DETOGNE, K. P.; LUQUETTI, E. C. F. Funcionalismo e ensino de língua: por uma educação linguística. In: IV Simpósio Internacional de ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. *Anais do SIELP 2014*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2014. v. 03.
- BANDOLI, G. M. D.; LUQUETTI, E. C. F. *A ordenação de advérbios de tempo e o ensino de gramática sob a ótica funcionalista*. In: II Simpósio Internacional de Ensino de

- Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia/MG. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2.
- BERLINK, R. *et al.* Gêneros do jornal e estilo: (re)visitando a variação linguística. In: GÖRSKI, E. M. *et al.* (orgs.). *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 261-279.
- BOTELHO, J. M. A ordem dos termos em português e a topicalização. *Revista Philologus*, v. único, p. 45-61, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio. Língua Portuguesa*. Brasília: 2000.
- CARVALHO, R. G. As contribuições da linguística funcionalista no ensino de língua portuguesa. *Revista Diversa*, ano I, nº 2, p. 85-99, jul./dez., 2008.
- CEZÁRIO, M. M.; MACHADO, N.; SOARES, B. *Ordenação de advérbios temporais e aspectuais no português escrito: uma abordagem histórica*. Disponível em: <http://www.discursogramatica.letras.ufrj.br/seminario_deg/016%20-%20Maria%20Maura%20Cezario.pdf> Acessado em: 17 jul. 2015.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mario Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, p 9-31.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edurfn, 2007.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-175.
- _____. Emergent grammar and temporality in interactional linguistics. In: AUER, P.; PFÄNDER, S. (eds.). *Constructions: emerging and emergent*. Berlin: De Gruyter, 2001. p. 22-44.
- HUFFMAN, A. Cognitive and semiotic modes of explanation in functional grammar. In: REID, W.; OTHEGUY, W. R.; STERN, N. R. (eds.). *Signal, meaning and message: perspectives on sign-based linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 311-337.
- NARO, A.; VOTRE, S. Discourse motivations for linguistic regularities: verb/subject order in spoken Brazilian Portuguese. *Probus*, v. 11, n. 1, p. 73-98, 1999.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo, Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, M. R. ; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 87-108, 2007.
- PAIVA, M. C. A. Configurações XSV e XVS no português contemporâneo: complementaridade morfosintática e discursiva. *Diadorim* (Rio de Janeiro), v. 8, p. 245-270, 2011.

PEZATTI, E. G.; [CAMACHO, R. G.](#) *Ordenação de constituintes na sentença: uma interpretação funcional.* *Alfa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 99-126, 1997.

TAVARES, M. A. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de Língua Portuguesa.* Natal: EDUFRN, 2013.

_____. Gramática emergente e o recorte de uma construção gramatical. In: SOUZA, E. R. de (org.). *Funcionalismo linguístico: análise e descrição.* São Paulo: Contexto, 2012. p. 33-51.