

Práticas de ensino de Português para Falantes de Outras Línguas: limitações da gramática tradicional e uma proposta funcionalista

Teaching practices in Portuguese for non-native speakers: drawbacks to traditional grammar approaches and a functionalist proposal

Sérgio Duarte Julião da Silva¹

Resumo: A abordagem funcionalista e sua aplicação a práticas didáticas viabilizaram a expansão do ensino de língua para além da gramática prescritiva e a inclusão de diversos aspectos das práticas cotidianas de conversação. O contexto da interação ganha relevância e o ensino de línguas incorpora, assim, elementos que vão além do sintagma ou da frase isolada. O presente trabalho busca demonstrar, através de um estudo de caso com aprendizes de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) com inglês como língua materna, como um curso baseado exclusivamente na gramática prescritiva apresenta limitações. Para minimizar tais limitações, apresentamos uma proposta de viés funcionalista para o planejamento e a condução de um curso de PFOL. A proposta visa a instrumentalizar os aprendizes com competências não somente linguísticas, mas também sociolinguísticas e pragmáticas.

Palavras-chave: Ensino de língua. Gramática. Funcionalismo. PFOL. Marcadores discursivos.

Abstract: Functionalist approaches to teaching practices made it possible to teach language beyond the borders of prescriptive grammar by including natural conversation features in language programs. Language in context plays a more important role as teaching takes into account language levels other than isolated phrases or sentences. This article describes a case study performed with non-native Portuguese learners whose mother language is English. The study provides evidence of the drawbacks to courses that are thoroughly based on prescriptive grammar. To mitigate such drawbacks, I propose a functionalist approach to non-native Portuguese courses and programs. The approach relies on techniques that will not only result in linguistic competence learning, but also sociolinguistic and pragmatic competence development.

Keywords: Language teaching. Grammar. Functionalism. Portuguese for non-native speakers. Discourse markers.

O funcionalismo na pluralidade das gramáticas

A palavra “gramática” parece estar indelevelmente associada a todo processo de ensino e aprendizagem de idiomas – maternos ou estrangeiros – nos mais diversos horizontes de quem de alguma forma se encontra envolvido em tal processo (aprendizes, instrutores,

¹ CET Programas Acadêmicos Brasil. Brasil. Endereço eletrônico: sdjuliao@gmail.com.

coordenadores, treinadores, assessores pedagógicos, elaboradores de métodos, avaliadores, diretores de programas). Aos estudantes do idioma vernáculo em sua formação escolar e nas mais diversas faixas etárias, não raro parece erguer-se uma estranha espécie de fronteira, um sólido muro que se interpõe entre o estudo formal de sua própria língua e os usos e a sistematicidade da língua portuguesa de que efetivamente se utilizam em seu dia a dia segundo as mais variadas normas e nos mais diversificados contextos sociais.

Nesse âmbito, são notáveis a imposição e o nivelamento em caráter superior de uma gramática tradicionalista e prescritiva que ignora a multiplicidade das situações de uso da língua portuguesa. Não raro, descartam-se aspectos interacionais que implicam fenômenos típicos da língua em uso, como a construção de diferentes sujeitos, a apropriação de papéis sociais, a imagem que um falante constrói de si próprio para exercer influência sobre aquele com quem fala (seu *ethos*) e a apropriação de normas diversas por parte do falante conforme a sua percepção de adequação às instâncias discursivas. Em suma, a tensão entre norma culta e uso da língua desde os momentos de formação de saberes gramaticais sobre o português até as práticas atuais de ensino, como analisa Leite (2007), parece ainda configurar-se fortemente presente e atuante dentro das paredes de nossas instituições de ensino. Como causas (ainda que não exaustivas) desse fenômeno, podemos apontar:

- a) a predominância de um paradigma tradicional de gramatização que se tornou o “mentor teórico-metodológico e socioideológico do que tradicionalmente vem se entendendo por gramática desde os gramáticos alexandrinos da Antiguidade aos gramáticos normativos de hoje” (VIEIRA, 2016, p. 21);
- b) uma evidente postura de resistência de não poucos docentes de Língua Portuguesa segundo os quais as normas, o prestígio e a prestabilidade da gramática prescritiva são indiscutivelmente o terreno único e exclusivo de uso e de adequação da língua;
- c) a perpetuação do mito de que brasileiro “não sabe falar português”, “vive estragando a gramática” e, assim, acaba por expressar-se de maneira quase sempre “errada” e “ameaçar a língua” quando se utiliza de variedades linguísticas;
- d) a proliferação – que não dá mínimos sinais de arrefecimento – de mídias em diversas plataformas através das quais se oferece a oportunidade de “falar bem e corretamente” (blogues, *websites*, *podcasts*, páginas dedicadas em redes sociais etc.) que, em última análise, preconizam uma norma única e privilegiada de falar em detrimento daquela de que se utiliza o público-alvo dessas mídias;
- e) a contradição de métodos de ensino de Português para Falantes de Outras Línguas

(PFOL)², normalmente classificados e comercializados como “comunicativos”. Sobre tais métodos, Richards, Platt e Platt (1992) afirmam que foram desenvolvidos como reação aos métodos baseados em estruturas gramaticais e visavam a ensinar a competência comunicativa, definida como a capacidade de não somente aplicar regras gramaticais ao uso de uma língua estrangeira, mas também saber como, quando e com quem usar as estruturas e responder a atos de fala. Não obstante, não são poucos os métodos e manuais autorreferidos como comunicativos em que se percebe uma predileção por formas da gramática prescritiva, nem sempre plenamente adequadas aos diferentes contextos comunicativos para os quais se visa a preparar os aprendizes de PFOL. O resultado dessa abordagem é um aprendiz de português que frequentemente se descobre alijado de competências sociolinguística, pragmático-discursiva e pragmático-funcional, queixando-se, assim, de não ser capaz de engajar-se confortavelmente em situações de comunicação natural com falantes de português.

É assim que, tanto no cenário do ensino de português língua materna quanto de PFOL, desde cedo impõe-se, na sala de aula, uma espécie de preâmbulo dos percalços pelos quais o aluno deverá passar ao “ter de decorar as regras gramaticais”. Por questão de foco e delimitação deste trabalho, tomaremos como objeto de discussão o papel da gramática no ensino de PFOL, mais especificamente no campo dos marcadores discursivos (MD).

Martelotta (2008, p. 44) nos lembra que o termo gramática “se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua”. E é justamente à pluralidade de *modelos* que nos ateremos, dada a evidência de que, “a depender do ponto de vista sobre o objeto de estudo, há várias maneiras de explicar o funcionamento de uma língua e, portanto, há várias gramáticas” (JULIÃO DA SILVA, 2018, p. 48). Nessa pluralidade de gramáticas, encontra-se a gramática tradicional e prescritiva dos compêndios escolares, com as normas do chamado “bem falar e bem escrever”, com origem no pensamento aristotélico da forte relação entre lógica e linguagem. Com essa visão, surgem e perpetuam-se o estudo e o ensino das línguas naturais e sua inalienável vinculação ao *status* social e culturalmente superior daquele que “fala bem e sem vícios”, sendo inferior aquele que transgride, por ignorância ou displicência, as normas da língua. Tal perspectiva não somente se afigura como

² Optamos, neste e em trabalhos pregressos, pelo uso de PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) por seu caráter mais inclusivo, no lugar das comumente utilizadas PLE (Português Língua Estrangeira) e PSL (Português Segunda Língua) com base, dentre outros pressupostos, no discutido por Spinassé (2006, p. 6) segundo a qual “uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante”. O uso da sigla PFOL permite, ainda, incluir povos indígenas brasileiros cuja primeira língua não seja a portuguesa, sem atribuir-lhes o errôneo e mais do que injusto rótulo de “estrangeiros” no caso de PLE.

excludente quanto à variabilidade das línguas, mas também demonstra-se sectarista quanto às variantes socioculturais da língua e ignora os mecanismos discursivos da fala na interação que, quando abarcados pelas gramáticas tradicionais, são alocados sob o rótulo de “palavras denotativas” (CUNHA; CINTRA, 2017), “expressões expletivas ou de realce” (BECHARA, 2009) ou de qualquer outra forma explicadas como categoria não abraçada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

O funcionalismo surge, assim, como uma corrente linguística voltada ao estudo da relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que se utilizam essas línguas, concebendo a linguagem prioritariamente como instrumento de interação social e, por conseguinte, considerando as funções externas ao sistema linguístico. Um breve percurso histórico das vertentes da gramática, como o apresentado a seguir, nos possibilita situar a abordagem funcionalista no âmbito das gramáticas e suas pluralidades:

- a) **Modelo gramatical greco-latino:** estudos linguísticos com base na filosofia grega clássica (gramáticos alexandrinos, latinos, medievais – séculos III a.C. a XIV da era cristã), cujo objetivo é “construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas correta e legítimas” (VIEIRA, 2016, p. 22). Com a formação dos estados e línguas nacionais na Idade Moderna, as gramáticas das línguas europeias continuaram pautando-se nesse modelo.
- b) **Gramática histórico-comparativa:** século XIX, na primeira iniciativa em que estudiosos se debruçaram sobre as línguas naturais com fins descritivos. Além de seu caráter tipológico e evolucionista, lançou as bases da comparação sistemática entre as línguas e trouxe à luz a discussão científica da sistematicidade da mudança, restringindo-se, entretanto, ao caráter diacrônico das línguas. (WEEDWOOD, 2002)
- c) **Gramática estrutural:** primeira metade do século XX, com o trabalho seminal de Ferdinand de Saussure na Europa e Leonard Bloomfield nos Estados Unidos, estabelecendo que o estudo da língua deve considerá-la um sistema autônomo organizado por leis internas, valores e regras. É à face sistemática da língua (a *langue* de Saussure), abstrata e dependente de um sistema de valores, produzida por um falante ideal, que se devem dirigir os estudos da língua, não se considerando seu contexto de produção nem a sua subjetividade da língua. (LYONS, 1987)
- d) **Gramática gerativa:** surgida na década de 1950 com o trabalho do estadunidense Noam Chomsky, esta visão apresenta a linguagem como algo relacionado à

estrutura biológica do ser humano: de posse dessa capacidade inata e a partir de uma gramática universal internalizada, o ser humano faz uso de sua criatividade para produzir enunciados. O falante real em seu contexto de produção discursiva continua, como na abordagem anterior, a não ser objeto de estudo. (WEEDWOOD, 2002)

- e) **Visão gramática da sociolinguística:** como reação às teorias estruturalista e gerativista, a sociolinguística surge na década de 1960 para propor um enfoque socialmente orientado da língua segundo o qual “todas as línguas e variedades dialetais são perfeitamente adequadas a todos os usos que delas fizerem os membros de uma comunidade” (CAMACHO, 2013, p. 32). Aspectos sociais dos falantes, como gênero, idade, escolaridade, origem, classe social etc. passam a exercer papel significativo em uma concepção da gramática.
- f) **Funcionalismo:** embora frequentemente contrastado ao estruturalismo vigente nas abordagens anteriores, o funcionalismo, de caráter heterogêneo em sua concepção, não se trata de uma vertente de análise contrária ao estruturalismo, mas sim, um movimento particular dentro dessa abordagem e fruto de uma polarização dos estudos estruturalistas e da própria concepção de função (DIRVEN; FRIED, 1987; KATO, 1998). Concebe a linguagem como um sistema funcional e de propósito comunicativo, que desempenha funções externas ao sistema linguístico, cuja organização interna está sujeita a essas mesmas funções externas.
- g) **Gramática cognitiva:** a partir da década de 1980, surgem propostas gramaticais baseadas na linguística cognitiva, um novo paradigma teórico segundo o qual o significado “deixa de ser um reflexo direto do mundo e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado” (FERRARI, 2014, p.14).

No ensino de Português Língua Materna no Brasil, cabe ressaltar que, na década de 1970, a proposta funcionalista parece ter sido reduzida às seis funções da linguagem propostas por Jakobson (LYONS, 1987). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71) levou à redenominação da disciplina “Português” para “Comunicação e Expressão”, o que paradoxalmente acabou por imprimir um caráter mais formal do que funcional à teoria que lhe serviu de base: os constituintes das chamadas funções eram majoritariamente tratados fora das situações de contexto em real interação e, por conseguinte, alheios à instância única da enunciação.

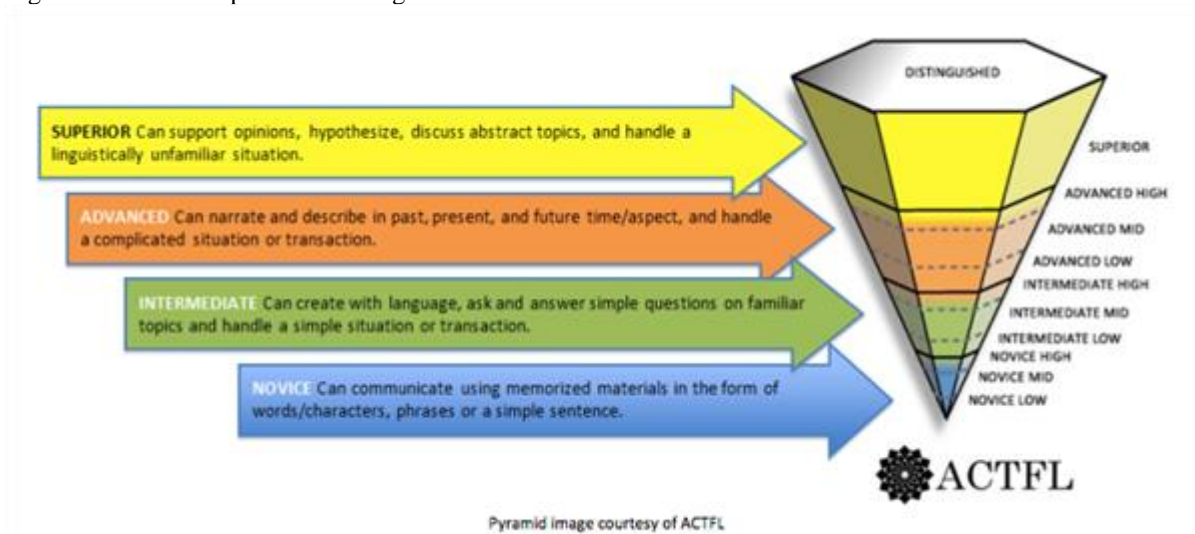
Saber gramática, na abordagem funcionalista, adquire sentido amplificado: considera-se gramática também o conjunto das opções do universo oferecido pela língua e as diferentes estruturas que essa mesma língua oferece para expressá-las. Em seu conceito amplo de visão, Halliday (1973), expoente da Escola de Londres, inclui em sua proposta de estudo tanto as funções dos enunciados (externos à língua) como as funções de unidades nas estruturas das línguas (internas à língua). Ao acrescentar-se à pluralização das gramáticas, a abordagem funcionalista permitiu um contraponto a certos desafios impostos à prática de ensino de idiomas quando a âncora principal parecia ser somente a gramática prescritiva e não inclusiva dos contextos discursivos e da construção dos sujeitos nas interações linguísticas. É o que ora passaremos a discutir com base em um estudo de caso no ensino de PFOL.

Estudo de caso: descrição

Para ilustrarmos como uma abordagem de ensino de PFOL majoritariamente pautada nas gramáticas prescritivas pode apresentar desafios de considerável dimensão aos docentes e, ainda, com vistas a evidenciar como a aplicação de vertentes funcionalistas aplicadas são de grande valia nesse universo, apresentamos um estudo de caso efetuado com estudantes de graduação oriundos de universidades estadunidenses em curso de PFOL em São Paulo.

Os estudantes envolvidos neste estudo de caso são alunos da disciplina “Advanced Portuguese”, ministrada em módulos acadêmicos de *study abroad* no CET Academic Programs, organização com sede em Washington, DC, cuja filial no Brasil opera em parceria acadêmica com a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Os estudantes dos quais se obtiveram os dados para o estudo são os que cursaram a disciplina entre 2016 e 2019. O ingresso na disciplina “Advanced Portuguese” efetuou-se após exame de nível de proficiência linguística no Brasil (elaborado pelo diretor acadêmico local), composto por duas partes: (1) prova escrita, com exercícios de verificação do domínio do léxico e da sintaxe do português brasileiro em contextos formais (redação sobre tema proposto), compreensão dos discursos em diferentes gêneros e habilidade de interação em situações conversacionais cotidianas; e (2) entrevista oral individual. O aluno era classificado como apto a cursar a disciplina se, ao final da avaliação, estivesse em algum nível entre “Advanced Low” e “Superior” das Diretrizes de Proficiência do American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), cujo gráfico apresentamos abaixo:

Figura 1 – Níveis de proficiência linguística do ACTFL



Fonte: <https://www.actfl.org/> (2020).

A disciplina “Advanced Portuguese” é ministrada integralmente em língua portuguesa ao longo de um semestre (em caráter extensivo, nos semestres *Spring* e *Fall*) ou seis semanas (em caráter intensivo, nos cursos do *Summer*) e seus componentes curriculares visam ao desenvolvimento das seguintes competências:

Tabela 1 – Competências comunicativas a serem desenvolvidas em “Advanced Portuguese”

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA	Competências linguísticas		Competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.
	Competências sociolinguísticas		Conhecimento e capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua (relações sociais, polidez, sabedoria popular, registros, dialetos e sotaques).
	Competências pragmáticas	Competência discursiva	Construção de discursos coesos e coerentes, noção do princípio de cooperação de Grice; noção de modalidade discursiva capacidade de gestão da conversação
		Competência funcional	Uso da língua para funções específicas, gestão da conversação, domínio de esquemas interacionais.

Fonte: Julião da Silva (2010)

O grupo de estudantes para o levantamento estatístico das informações relevantes ao nosso estudo de caso tinha como língua materna o inglês³ e compôs-se da seguinte forma:

³ Para fins de homogeneidade do corpo amostral dos sujeitos e análise mais específica, excluímos os estudantes cuja língua materna ou de herança era o espanhol. Acreditamos que um estudo de caso com tais aprendizes exija consideração de alguns fatores adicionais, dadas as suas particularidades.

Tabela 2 – Composição do número de estudantes que participaram do estudo de caso

	Estudantes de “Advanced Portuguese” por semestre		
	Spring	Summer	Fall
2016	4	16	2
2017	6	18	3
2018	5	16	4
2019	7	20	3
Total	104		

Fonte: elaboração do autor.

A questão norteadora da definição do problema foi: “Como uma abordagem funcionalista no ensino de PFOL pode propiciar o desenvolvimento das competências funcionais em aprendizes de nível avançado, em especial quanto à aprendizagem de MD?”. O recorte nos MD se deu pelas seguintes razões:

- a) Segundo Halliday e Hasan (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004), o texto vai além dos limites da unidade gramatical e deve ser interpretado como uma unidade semântica obtida a partir de um contexto no qual seus constituintes se relacionam como um todo.
- b) Observando o texto pelo viés funcionalista, ganham relevância os fenômenos interacionais nos diferentes contextos comunicativos em que as frases são utilizadas, relacionando-se enunciados e textos à função que desempenham na comunicação interpessoal.
- c) Os MD podem ser analisados como elementos determinantes e gerenciadores de forças de construção do sentido do texto da conversação em um determinado contexto, exercendo influência sobre o próprio rumo da conversação.
- d) Para o desenvolvimento das competências pragmáticas (discursiva e funcional) em um curso de PFOL, faz-se necessário, na abordagem do texto falado, tomar postura semelhante à de Barros (1997) quando define o texto como um todo de sentido a ser estudado tanto por uma análise de suas características internas ou estruturais como pela análise de seus elementos externos (o texto como objeto de comunicação).
- e) Os MD não se enquadram nas tradicionais classificações gramaticais, devendo ser estudados no âmbito do discurso e da enunciação, mostrando ao aprendiz as marcas discursivas de coerência no fluxo conversacional. A coerência é estabelecida dentro de um princípio de interpretabilidade e dependerá da situação comunicativa. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

- f) Os MD podem apresentar marcas morfossintáticas que, no contexto da interação conversacional, não ativarão, necessariamente, estruturas previstas pela gramática prescritiva.

Para fins de recorte na apuração dos dados, elegemos os seguintes MD: *sabe, olha, viu* e *entendeu*. A razão para a escolha de tais MD baseou-se em alguns de seus traços: (a) seu foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto; (b) operam no plano da atividade enunciativa e não no plano do conteúdo (são exteriores ao conteúdo proposicional); (c) realizam-se normalmente com o acompanhamento de uma pauta prosódica demarcativa bem definida e perceptível; (d) possuem marcas de subjetividade; (e) mantêm sua transparência semântica; e (f) como MD, são elementos lexicais invariáveis, mas têm como base verbos também frequentemente utilizados como não-MD (*saber, olhar, ver, entender*) e que são, nesse contexto, flexionáveis conforme os sujeitos da interação.

Metodologia

Com o desenvolvimento de métodos comunicativos no ensino de língua não-materna e o avanço dos estudos da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1989; HILGERT, 2008; CASTILHO, 2002; CASTILHO, 2003; RISSO, SILVA; URBANO, 2002; URBANO, 2015), as práticas conversacionais foram ganhando cada vez mais espaço no planejamento das aulas de PFOL, levando a um aumento significativo de interação aluno-aluno e aluno-instrutor em especial através da apresentação de áudios com diálogos naturais (os chamados “materiais autênticos”) e dramatizações em sala de aula. Em geral, a abordagem comunicativa promoveu ampla produção de materiais de PFOL sob a premissa de que competência linguística por si só não faria com que os aprendizes se tornassem comunicativamente competentes. Elevou-se a um patamar de significativa relevância o foco no uso da linguagem, levando-se em conta a situação na qual os atos de fala são produzidos por falantes inseridos em um contexto sociocultural específico.

Nesse percurso, alguns pressupostos teórico-metodológicos de percepção funcionalista impõem-se como determinantes na avaliação do sucesso no ensino de PFOL. Dentre tais pressupostos, ressaltamos: (a) a concepção de linguagem como forma de ação em um determinado contexto comunicativo; (b) a necessidade de se estudar o texto como um “produto linguístico marcado pela dinâmica da atuação interacional” (CASTILHO, 2015, p. 23); e (c) a pressuposição de que, na contingência da efetivação da atividade linguística entre sujeitos da enunciação, emergem à superfície suas competências pragmáticas (discursiva e funcional, v. Tabela 1).

Para tal, iniciamos por empreender em aula, junto aos alunos de nosso estudo de caso, uma revisão exaustiva das formas verbais de *saber*, *olhar*, *ver* e *entender*, em diversos tempos dos modos indicativo e subjuntivo. A revisão se deu aos moldes da gramática prescritiva tradicional, ou seja, desconectada de contexto comunicativo-interacional. O passo inicial foram tabelas a serem preenchidas com o tempo verbal indicado para determinada pessoa e, em seguida, frases com lacunas em branco nas quais o aprendiz deveria inserir um dos quatro verbos conforme o contexto restrito ao nível frasal. Posteriormente, aplicou-se um exercício do tipo múltipla escolha em que os alunos deveriam selecionar uma alternativa que satisfizesse às condições sintáticas e semânticas de uma determinada frase, agora em um contexto textual (passando-se, assim, a um nível superior ao da frase isolada). Por fim, concluímos apresentando um texto com formas inadequadas dos verbos *saber*, *olhar*, *ver* e *entender* em determinados contextos, cuja proposta era induzir o aluno a identificar a forma incorreta e substituí-la pela correta naquele dado contexto não interacional (por exemplo, corrigir “Ontem João me deu um abraço quando me vê” para “...quando me viu”).

Toda a revisão pautou-se, propositadamente e como já apontado, em práticas de ensino baseadas na gramática prescritiva tradicional com vistas a testar o possível surgimento de limitações dessa abordagem e para posterior contraste com a apresentação de situações conversacionais nas quais os verbos exaustivamente revisados surgiam também como MD e, portanto, agora sujeitos aos mecanismos interacionais. Elencamos, a seguir, alguns exemplos:

Tabela 3 – Competências comunicativas a serem desenvolvidas em “Advanced Portuguese”

	não-MD	MD
<i>saber</i>	“Você sabe onde fica a PUC?”	“Acho a PUC meio difícil, sabe? “Sabe de uma coisa? Acho a PUC meio difícil”
<i>olhar</i>	“Olha o que encontrei na rua!”	“Olha, não encontrei nada de bom lá.” “Vou te explicar, ó [=olha].” “Peraí, ó [=olha]!”
<i>ver</i>	“Você viu aonde ele foi?”	“Obrigado, viu?” “Vou me atrasar um pouquinho, viu?”
<i>entender</i>	“Entendeu como chega na PUC?”	“Não quero falar sobre isso agora, entendeu?”

Fonte: elaboração do autor.

Os diálogos foram concebidos através de proposta de tema para livre conversação a brasileiros voluntários para a gravação. Ao solicitarmos as gravações, apontou-se a obrigatoriedade de uso dos verbos *saber*, *olhar*, *ver* e *entender*, embora sem explicitar a forma (não-MD ou MD), visto que tal instrução poderia artificializar sua inserção na interação oral. Esses diálogos foram posteriormente apresentados como arquivos de áudio em sala de aula sem nenhuma edição, mantendo-se, assim, todos os desafios à compreensão por parte dos

alunos de PFOL (ruídos externos, hesitações, autocorrekções, repetições, truncamento de unidades enunciativas para reelaboração, digressões, parafraseamentos etc.). Se os MD se prestam exatamente à organização textual-interativa em instâncias discursivas repletas desses fenômenos tão naturais à interação conversacional, não faria o menor sentido editar ou “limpar” os diálogos para facilitar a compreensão dos aprendizes de PFOL. Ademais, era justamente nosso propósito apresentar-lhes o desafio da contextualização discursiva e do uso da língua portuguesa em uma situação real de comunicação e de mútua (re)construção de significados entre falantes.

Particularidades dos verbos utilizados no estudo de caso

Segundo a gramática prescritiva tradicional, os verbos *olhar* e *entender* são regulares. Possuem marcas morfológicas prototípicas de sua respectiva conjugação, o que orienta o aluno, geralmente a partir de paradigmas ensinados ao longo do curso, a flexioná-los e utilizá-los em situações de interação nas quais eles não figurem como MD, através da combinação harmônica dos elementos flexivos associados ao radical (vogal temática, sufixo modo-temporal e desinência número-pessoal), observando-se os tempos em que algum desses elementos pode ser Ø⁴. Exemplos: “Entendeu o que eu disse?” / “Entendi.” e “Você olha para os dois lados antes de atravessar a rua?” / “Olho, sim.”.

Por serem transitivos, exigem objetos (direto para *entender*; indireto para *olhar* – ou respectivas orações subordinadas) que, no caso do português, podem ser nulos mantendo a sua função anafórica no contexto. Como não-MD, mantêm intacta sua carga semântica (*entender* = *compreender*; *olhar* = *dirigir os olhos com atenção*) e exigem resposta com o mesmo verbo ou com um advérbio a ele alusivo por elipse. Exemplos: “Entendeu como chega lá?” / “Entendi.” ou “Sim [, entendi]. / Não [entendi].” e “Olhou direitinho antes de pegar a comida?” / “Olhei.” ou “Sim [, olhei]. / Não [olhei].”.

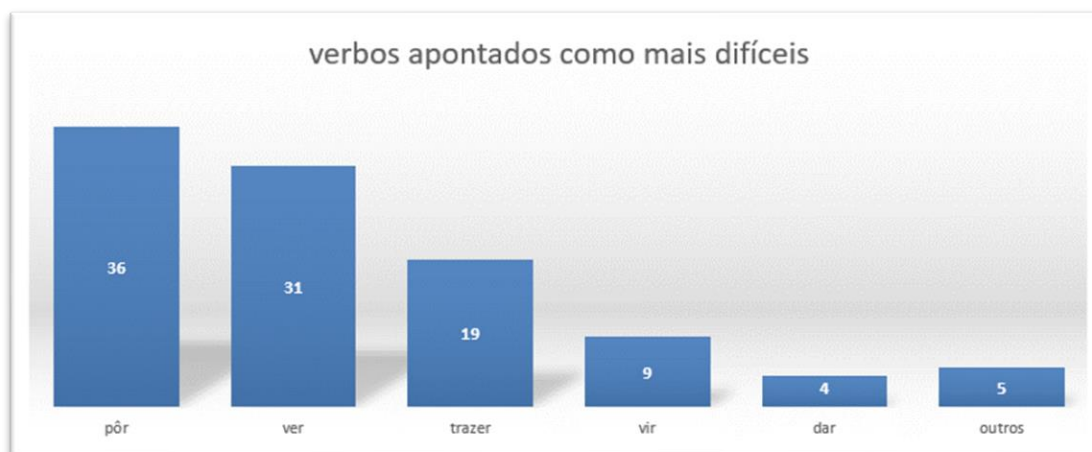
Os dois outros verbos apresentam irregularidades e, por consequência, um desafio maior aos aprendizes de PFOL. O verbo *saber* é irregular na primeira pessoa do singular do presente do indicativo; em todas as pessoas dos pretéritos perfeito e mais-que-perfeito do indicativo; em todas as pessoas do presente, pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo; e em

⁴ Vogal temática, no presente do subjuntivo e nas formas do imperativo dele derivadas; sufixo modo-temporal, no presente, no pretérito do indicativo e nas formas do imperativo dele derivadas; e desinência número-pessoa, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, primeira e terceira pessoas do singular do imperfeito, do mais-que-perfeito e do futuro do pretérito do indicativo e nessas mesmas pessoas do presente, do imperfeito e do futuro do subjuntivo, assim como nas do infinitivo pessoal. Cumpre lembrar que raros são os casos em que instrutores de PFOL explicitam estas regras, atendo-se, por questões práticas e metodológicas, aos paradigmas verbais.

algumas pessoas do modo imperativo. Como não-MD, possui o sentido de *ter conhecimento de*, podendo ser usado como transitivo direto, transitivo indireto ou pronominal⁵ (descartamos, aqui, sua aceção como *ter gosto de*, dado o uso incomum nesse sentido no português brasileiro). Já o verbo *ver* é irregular na maioria das pessoas e dos tempos, apresentando grande dificuldade aos aprendizes de PFOL e deles exigindo prática intensa e contínua. Sua similaridade morfológica com o verbo *vir* aumenta ainda mais o desafio de aprendizagem a alunos cuja língua materna não seja o português.

Aos 104 alunos de nosso estudo, perguntou-se qual verbo do português lhes parecia mais difícil de entender. A pergunta foi genérica e não restringiu a resposta ao universo amostral dos quatro verbos ora analisados. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 1

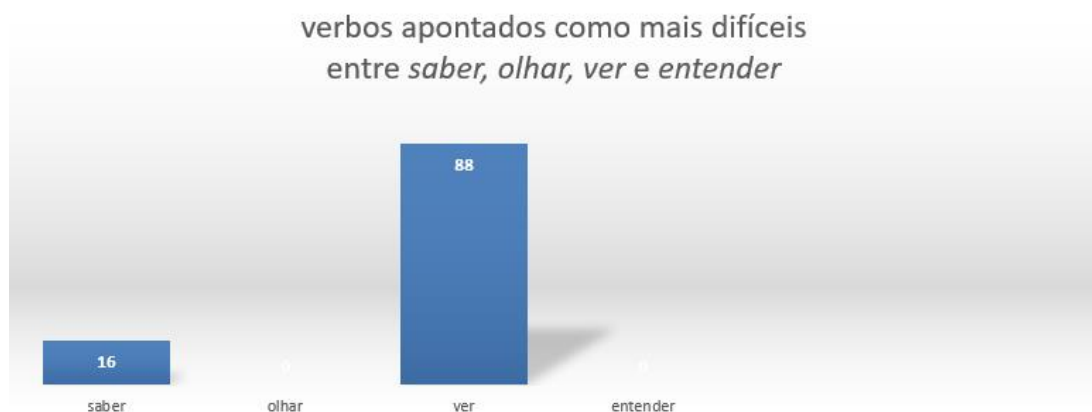


Fonte: elaboração do autor.

A próxima pergunta manteve-se a mesma, oferecendo, porém, somente as quatro opções de verbos: *saber*, *olhar*, *ver* e *entender*. As respostas distribuíram-se conforme o gráfico abaixo:

⁵ Diversos dicionários e gramáticas classificam *saber* também como intransitivo, com exemplos como “Foram viajar, mas a família não sabia”. Com base nas discussões mais recentes da Linguística Textual, discordamos dessa classificação por entendermos, em construções como a do exemplo, haver um objeto nulo elíptico (“... não sabia [disso]”) com função anafórica no contexto.

Gráfico 2



Fonte: elaboração do autor.

Observamos, aqui, que o verbo *ver* constitui uma preocupação bastante relevante entre os alunos de nossa pesquisa. As justificativas mais comuns foram que esse verbo “não tem lógica nenhuma”, “confunde com *vir*”, “é difícil de lembrar” e “tem formas parecidas que não dá pra distinguir”. Uma pequena discussão seguiu-se após o levantamento dessas respostas, com interessante retorno por parte dos aprendizes.

A suposta “falta de lógica” foi facilmente rebatida mediante exemplos da própria língua inglesa com verbos que também não seguem os paradigmas, como *see*, *go*, *take* etc. Não adentramos nas questões de variação e mudança linguística, pois nem o curso nem o público se destinam a tal discussão, mas explicitamos os fatos de que a irregularidade é fruto de evolução histórica das línguas, que a variação é o potencial para a mudança e que formas variantes concomitantes e concorrentes normalmente resultam no desaparecimento de uma delas e adoção da outra.

A confusão com *vir* e a dificuldade de trazer à memória certas formas verbais de *ver* sinalizou a necessidade de um estudo dirigido com foco na fonética contrastiva (por ex.: *vêm* x *veem*, *vê* x *vêm* etc.), com a devida contextualização discursiva. Essa contextualização por meio de práticas discursivas em sala de aula também auxiliaria na problemática da similaridade de formas.

Cruzando a ponte para uma abordagem funcionalista

Como aponta Neves (2018), uma análise de cunho funcionalista deve assumir que a forma dos enunciados está diretamente relacionada a suas funções à luz de um conjunto de regras que governam a interação verbal. As sequências linguísticas e seus usos estratégicos pelos falantes em interação fazem emergir a língua como um sistema semântico, um “sistema de meios apropriados a um fim” (na visão funcional da Escola de Praga).

Para o funcionalismo, a informação pragmática compartilhada, processada e mutuamente modificada pelos interactantes determina as formas utilizadas na interação. Tais formas são passíveis de análise em cada instância discursiva. Dik (*apud* NEVES, 2018) afirma que a interação verbal é estruturada, cooperativa e governada por regras. Nesse contexto de cooperação, os MD exercem papel fundamental na dinâmica da conversação, carregando informação pragmática culturalmente compartilhada por aqueles que os utilizam. Aos aprendizes de PFOL impõem-se, assim, obstáculos de natureza cultural (por ignorarem determinados códigos tacitamente compartilhados) e interacional (por lançarem mão de falsos paralelismos e equivalências com sua L1). Some-se a isso o fato de que aprendizes de PFOL necessitam de treinamento e direcionamento para discernirem quando uma estrutura é utilizada no contexto semântico da frase ou quando se destitui, em diversos graus, de sua carga semântica para atuar como instrumento interacional.

Nosso estudo de caso, com seu caráter longitudinal e espectro amostral significativo de mais de 100 sujeitos, permite-nos prever alguns problemas quando a prática em sala de aula passa a expor os aprendizes a situações nas quais os verbos selecionados operam como MD. Com isso, espera-se que o curso instrumentalize os alunos (principalmente os de nível avançado) a utilizar o português de maneira similar à dos brasileiros nos contextos de interação do dia a dia.

Nesse plano de uso da língua (em que emergem no ato do discurso estratégias e procedimentos de gerenciamento do ato interacional), os verbos selecionados passam a um outro paradigma. Embora nada se modifique com relação a seus traços morfológicos ao operarem como MD, *saber*, *olhar*, *ver* e *entender* não mais exigirão, como descrito anteriormente, resposta com o mesmo verbo ou com um advérbio a ele alusivo por elipse. A isso se correlaciona a questão da transparência semântica dos MD:

Os MD parecem, assim, surgir como fruto de opções de uso de determinadas estruturas em contextos comunicativos que tendem a regularizar-se sob a coerção de forças externas ao sistema da língua, determinando significados mais ou menos atrelados ao sentido dicionarizado (a chamada transparência semântica). MD como *né*, por exemplo, ainda apresentam um traço formal e semântico de pedido de confirmação de informação através do sintagma “não é verdade?”, embora forças imanentes da regularidade e do uso pareçam estar estendendo seu sentido e sua função para além de tal confirmação e, por vezes, anulando-a [...]. (JULIÃO DA SILVA, 2010, p. 42)

Retomemos a tabela 3, reconfigurada com possíveis respostas/reações do interlocutor, para melhor ilustrar a questão da transparência semântica nos verbos elencados para nosso estudo de caso (as respostas com tachado [*resposta*] são consideradas inaceitáveis):

Tabela 4 – Tabela 3 reconfigurada, com adição das respostas às proposições

	não-MD	MD
<i>saber</i>	“Você sabe onde fica a PUC?” “Sei.”	“Acho a PUC meio difícil, sabe?” “Sabe de uma coisa? Acho a PUC meio difícil.” “Sei.” (possível se equivalente a “Entendi.”)
<i>olhar</i>	“Olha o que encontrei na rua!” “Estou olhando, mas não vejo nada interessante!”	“Olha, não encontrei nada de bom lá.” “Vou te explicar, ó [=olha].” “Peraí, ó [=olha]!” “Olho.” / “Estou olhando”
<i>ver</i>	“Você viu aonde ele foi?” “Vi... Foi pra cantina.”	“Obrigado, viu?” “Vou me atrasar um pouquinho, viu?” “Vi.”
<i>entender</i>	“Entendeu como chega na PUC?” “Entendi, sim.”	“Não quero falar sobre isso agora, entendeu?” “Entendi, sim.” / “OK.” / “Sem problema.”

Fonte: elaboração do autor.

À exceção de *entender*, ao operarem discursivamente como MD, os demais verbos possuem menor transparência semântica, menor relação sintática com a estrutura gramatical da oração e uma relação mais pragmático-discursiva do que sintático-semântica com o conteúdo proposicional, alguns entre os traços definidores dos MD elencados por Risso, Silva e Urbano (2002). Em consequência disso, a abordagem puramente gramatical dos verbos de nosso estudo de caso causaria estranhamento e confusão aos aprendizes de PFOL, que poderiam, por exemplo, envolver-se em questionamentos como “então nem sempre tenho que responder *vi* quando me fazem uma pergunta com *viu*?” ou “ó pode ser *olha*, mas nem sempre ‘quer dizer’ *olha* e, portanto, não posso responder *olho*...” etc.

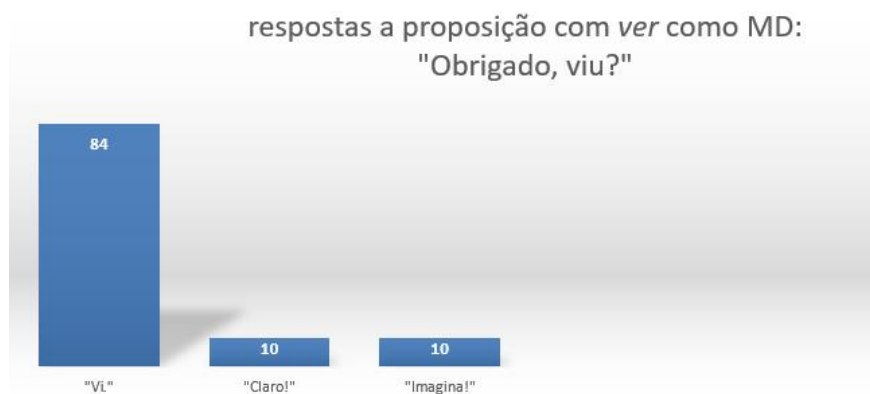
Para obter dados tangíveis quanto a esse suposto questionamento, distribuímos um exercício com várias expressões comunicativas do dia a dia do tipo “par pergunta-resposta”, devendo a resposta ser selecionada entre três alternativas. Alguns exemplos:

- a) “Alô, gostaria de falar com o Dr. Pedro, por favor.”
 - a. “Ele não está.” (*resposta correta*)
 - b. “Pode, sim.”
 - c. “Por favor.”
- b) “E aí, tudo certo?”
 - a. “Certo.”
 - b. “Pois não.”

- c. “Tranquilo.” (*resposta correta*)
- c) “Obrigado, viu?”
- a. “Vi.”
- b. “Claro!”
- c. “Imagina!” (*resposta correta*)

A pergunta (c) nos induziu a mais uma pesquisa com nosso público: quantos aprendizes prendem-se ao que aprenderam com base na gramática prescritiva (conjugam corretamente o verbo *ver*, neste caso) e ignoram situações discursivas em que isso não se aplica? Testamos a incidência de respostas corretas à pergunta (c) e obtivemos o seguinte panorama:

Gráfico 3



Fonte: elaboração do autor.

Observamos que a significativa maioria dos alunos (80,76%) respondeu à proposição com o MD “*viu?*” com “*Vi.*”, ignorando o aspecto discursivo e o relativo esvaziamento semântico do verbo *ver* neste caso e prendendo-se ao que haviam praticado à exaustão com relação à morfologia do verbo. Estrategicamente, não incluímos entre as alternativas as respostas “De nada!”, pois, devido à sua alta ocorrência como resposta a “Obrigado!”, possivelmente anulava a presença e a análise de “*viu?*” por parte dos alunos. Pretendemos, com tal estratégia, induzir os aprendizes a analisar a pertinência das demais alternativas e, ao observarem sua inaplicabilidade, perceberem a existência de *ver* na proposição a ser respondida. Além disso, essa metodologia também propicia uma excelente diagnose dos problemas enfrentados pelo falante de português como L2, no que tange ao uso do português em situações cotidianas.

Uma proposta funcionalista para a sala de aula de PFOL

Nosso estudo de caso evidencia-nos que não basta somente ensinar o significado, a morfologia e a regência do verbo *ver*. O instrutor deve, pois sim, explorar uma gama de contextos de uso desse verbo nos quais ele venha a atuar ora como MD, ora como não-MD. A função de *ver* dependerá desses contextos e terá reflexo na construção do texto (respostas a proposições, por exemplo), cuja percepção é vital ao desenvolvimento das competências linguísticas e pragmáticas do aprendiz de PFOL. Tal evidência nos mostra a importância e a necessidade de aliar às regras gramaticais de paradigmas verbais uma série sistemática de práticas de viés funcionalista, como diálogos reais em que determinadas estruturas podem variar de categoria e/ou comportamento conforme seu uso (um pressuposto funcionalista).

Ao ampliarmos o universo estudado em nosso caso específico, delineamos uma proposta para responder à nossa pergunta inicial: “como uma abordagem funcionalista no ensino de PFOL pode propiciar o desenvolvimento das competências funcionais em aprendizes de nível avançado, em especial quanto à aprendizagem de MD?”. Sugerimos, assim, as seguintes etapas:

- a) Certificar-se de que os aprendizes de PFOL dominam as competências linguísticas do português e já estão equipados com os paradigmas da gramática prescritiva.
- b) Apresentar em sala de aula situações interacionais, de preferência “autênticas” (vídeos e/ou conversas naturais, espontâneas, não atuadas) para desenvolver no aprendiz a percepção dos processos socioculturais de interação (relações sociais, polidez, códigos sociais tácitos etc.).
- c) Utilizar essas situações para evidenciar os processos linguísticos através dos quais os falantes nativos interagem e gerenciam suas conversações, passando-se ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas. Isso será tão mais importante quanto mais contrastantes com a cultura brasileira forem os códigos culturais dos alunos.
- d) Não eliminar, em hipótese alguma, os recursos de interação que emergirem no discurso (hesitações, mudanças de tópico, interrupções, assaltos e cessões de turno etc). Ações aparentemente simples como “quando e como eu posso interromper alguém no Brasil?” podem parecer naturais e insignificantes ao instrutor, mas extremamente caras aos aprendizes.
- e) Induzir os aprendizes a identificarem MD, principalmente aqueles cuja forma incluir palavras que nem sempre se prestam como instrumentos de interação (como o verbo *ver*, aqui explorado em nossa discussão de caso).

- f) Propor dramatizações em que um objetivo social deva ser atingido (abordar alguém na rua para pedir informações, discutir um assunto polêmico, discordar polidamente de seu interlocutor etc.).
- g) Fornecer *feedback* imediato sobre a interação não somente em termos linguísticos, mas também nos termos das competências pragmáticas.

Uma sugestão para fins de planejamento didático é adotar a Tabela 1 como guia de prática em sala de aula e avaliação da internalização das diferentes competências. Incorporar as práticas acima de forma sistemática e orgânica aos cursos de PFOL resultará em falantes cientes dos diversos mecanismos interacionais, aliando de forma eficiente a percepção da cultura ao uso efetivo da língua em suas múltiplas instâncias discursivas.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos demonstrar, através de um estudo de caso, como uma abordagem funcionalista no ensino de PFOL pode propiciar o desenvolvimento das competências funcionais em aprendizes de nível avançado, em especial quanto ao uso dos MD. Os resultados evidenciaram que a inserção de abordagens funcionalistas no ensino de PFOL pode mitigar problemas que invariavelmente surgem na aprendizagem quando o instrutor somente se atém a práticas da gramática prescritiva.

Não defendemos, aqui, que modelos paradigmáticos há décadas utilizados nas práticas de ensino de língua não materna sejam abandonados. Ressaltamos, pois sim, a necessidade mais do que premente de se dar maior atenção a abordagens de cunho funcionalista, sublinhando-se nos métodos de ensino e no treinamento de instrutores aspectos fulcrais do funcionalismo, como, dentre outros, a natureza sociocultural da língua, o reconhecimento das exceções, a fluidez de categorias, a gramaticalização, a dependência contextual dos sentidos e a possibilidade de o uso determinar a forma. Os estudos da pragmática e da Análise da Conversação, com sua proficuidade de descobertas em relação aos MD, impõem-se como poderosa ferramenta pedagógica no âmbito de um ensino não somente voltado a regras gramaticais, mas também preocupado com a formação de um falante em suas diversas competências.

No caso particular do ensino e da aprendizagem de PFOL, foco deste nosso estudo, a adoção de propostas funcionalistas pode decerto ajudar a transpor barreiras e desafios que venham a resultar de um *approach* precipuamente baseado na gramática tradicional prescritiva.

Referências

- BARROS, D. L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 1, 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1997.
- BECHARA, E. **Moderna gramática brasileira**. Rio de Janeiro: Lucerna & Nova Fronteira, 2009.
- CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CASTILHO, A. T. Apresentação da coleção. In: JUBRAN, C. S. (Org.). **A construção do texto falado**. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- DIRVEN, R.; FRIED, V. **Functionalism in linguistics**. Amsterdã: John Benjamins, 1987.
- FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.
- HILGERT, J. G. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETI, D. (Org.). **Oralidade em diferentes discursos**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 8. São Paulo: Humanitas, 2008.
- JULIÃO DA SILVA, S. D. **Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- JULIÃO DA SILVA, S. D. Ensino da gramática em Português Segunda Língua: propostas funcionalistas. In: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (Orgs.). **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.
- KATO, M. As formas de funcionalismo na sintaxe. **Delta**, v. 14, n. esp., p. 145-168, 1998.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- LEITE, M. Q. **O nascimento da gramática portuguesa – uso & norma**. São Paulo: Humanitas, 2007.
- LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística – uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**, 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

MARTELOTTA, M. E. *et al.* Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-71.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional** – interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of language teaching & Applied linguistics**. 3. ed. Essex: Longman, 1992.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**. vol. VI: Desenvolvimentos, 2. ed. revista. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em 21 jun. 2020.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, C. S. (Org.). **A construção do texto falado**. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (Org.). **Gramáticas brasileiras** – com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola, 2016.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

Sobre o autor

Sérgio Duarte Julião da Silva (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-3727-0031>)
Doutor e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); graduado em Letras pela mesma instituição. É diretor de Língua Portuguesa no CET Programas Acadêmicos Brasil em São Paulo, com sede em Washington, DC.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em setembro de 2020.