

CULTURA E GRAMÁTICA: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Laurianne Guimarães Mendes¹

Resumo: O Brasil possui uma vasta extensão territorial e, assim, é possível compreender a existência de uma não segmentação cultural. Cada região, com base em aspectos históricos, sociais e ambientais, desenvolve um olhar para o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, constrói um aspecto cultural único. Sabe-se que é a partir da cultura que ocorre a modulação do comportamento, em todos os seus aspectos, dos sujeitos inerentes a uma dada sociedade. Ou seja, os sujeitos se constituem tendo como guia a cultura na qual está inserido. Pensando nessas variedades linguísticas que afetam o modo de falar brasileiro, é relevante uma observação sobre a linguagem escrita aqui produzida. Afinal, mesmo com diferenças na formulação oral, é necessário que qualquer falante brasileiro seja capaz de ler um texto produzido em português. Desse modo, torna-se perceptível a importância da Gramática Tradicional ou Normativa para um melhor desenvolvimento comunicativo, seja na esfera oral ou escrita, entre falantes de português de diferentes regiões brasileiras. Assim, o objetivo deste texto é fazer uma breve análise do ensino gramatical em sala de aula, especificamente, da Baixada Cuiabana. Para tanto, nos baseamos nas discussões de Perini (1997) e Possenti (1996) sobre o funcionamento da gramática normativa em diálogo, bem como nas noções de Neves (2003) quanto ao funcionalismo e seu uso em sala de aula.

Palavras-Chave: Gramática funcional. Ensino de língua portuguesa. Dialeto cuiabano.

¹ Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Iporá. Atualmente, Pós-graduanda no curso de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Endereço eletrônico: laurianneguime@gmail.com.

CULTURE AND GRAMMAR: A FUNCTIONAL APPROACH IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Abstract: Brazil has a vast territorial extension and, thus, it is possible to understand the existence of a cultural non-segmentation. Each region, based on historical, social and environmental aspects, develops a look at the world around it and, consequently, builds a unique cultural aspect. It is known that it is from culture that there is the modulation of behavior, in all its aspects, of the subjects inherent in a given society. In other words, peoples are constituted having as a guide the culture in which he is inserted. Thinking about these linguistic varieties that affect the Brazilian way of speaking, an observation about the written language produced here is relevant. After all, even with differences in the oral formulation, it is necessary that any Brazilian speaker is able to read a text produced in Portuguese. In this way, the importance of Traditional or Normative Grammar for a better communicative development becomes noticeable, whether in the oral or written sphere, among Portuguese speakers from different Brazilian regions. Thus, the objective of this text is to provide a brief analysis of grammatical teaching in the classroom, specifically, those belonging to "Baixada Cuiabana". For that, we underscore the discussions of Perini (1997) and Possenti (1996) about the functioning of normative grammar in dialogue with the notions of Neves (2003) regarding functionalism and its use in the classroom.

Keywords: Functional grammar; Portuguese language teaching; Cuiabano dialect.

Considerações iniciais

O Brasil possui uma vasta extensão territorial e, desse modo, é possível compreender a existência de uma não segmentação cultural. Cada região, embasada em aspectos his-

tóricos, sociais e ambientais, desenvolve um olhar acerca do mundo que a rodeia e, conseqüentemente, constrói uma vertente cultural singular. Sabe-se que é a partir da cultura que há a modulação do comportamento, em todos os seus aspectos, dos sujeitos inerentes de uma dada sociedade. Ou seja, o homem irá se constituir tendo como norte a cultura na qual ele está inserido.

Levando isso em consideração, pode-se compreender que a língua portuguesa é perpassada por inúmeras mudanças em cada contingente regional. Visto que, cada região irá alterar a língua para se aproximar da realidade em que seus falantes estão inseridos. Ademais, o fato da colonização brasileira não ter tido uma unificação étnica contribui para que a língua “brasileira” não seja homogênea. Assim, não seria equivocado entender que há uma variedade linguística no que se refere à língua portuguesa que emerge no Brasil.

Pensando nessas variedades linguísticas que atingem o modo de falar dos brasileiros é relevante uma observação acerca da linguagem escrita aqui produzida. Afinal, mesmo com diferenças na formulação oral, é necessário que qualquer falante brasileiro seja capaz de ler um texto produzido em língua portuguesa. Desse modo, torna-se perceptível a importância da Gramática Tradicional ou Normativa para um melhor desenvolvimento comunicativo, seja na esfera oral ou escrita, entre os falantes da língua portuguesa de diferentes regiões brasileiras.

Todavia, como o processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido em sala de aula de modo a respeitar as nuances culturais pertencentes aos alunos? Esse é um questionamento extremamente válido ao pensarmos que a sala de aula deve ser um ambiente em que haja respeito pelas diversidades e singularidades dos discentes. Assim, objetiva-se com esse texto uma breve análise a respeito do ensino gramatical em sala de aula, especificamente, as pertencentes

a “baixada cuiabana”. Para tanto, acorar-nos-emos nas noções de Perini (1997) e Possenti (1996) acerca do funcionamento da gramática normativa em diálogo com as noções de Neves (2003) a respeito do *funcionalismo* e de seu uso em sala de aula.

Trajetos linguísticos

Ao decurso dos anos, muitos entraves teóricos e indagações emanaram a partir da publicação do Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1999). Como se bem sabe, essa obra eclode dos manuscritos de aulas de Ferdinand de Saussure, contudo, os preceitos que se encontram ali são resultados das percepções que os alunos tiveram acerca das falas e dos pensamentos perpassados durante a classe, o que acaba conferindo ao livro uma atmosfera de estímulo às questões de certas noções que se encontram no mesmo. Desse modo, objetiva-se aqui uma explanação a respeito de análises evidenciadas em dois capítulos da obra *Convite a Linguística* (NORMAND, 2014).

A *priori* é importante salientar os entremeios que embasam a obra supracitada. Normand (2014) tem como ponto norteador buscar um maior entendimento em relação a certas lacunas presente no Curso de Linguística Geral (doravante CLG). Assim, a autora busca trabalhar sob um viés diacrônico e analisar a obra com base em teses e em postulados que a antecederam e também que se formularam após ela, porém, ela também realiza um recorte sincrônico ao evidenciar, durante sua obra, as facetas que faziam parte do contexto da publicação do CLG (SAUSSURE, 1999). Sem mais delongas, buscar-se-á aqui uma súmula com referência aos pontos altos de dois capítulos de *Convite a Linguística*: Proposições e notas para uma leitura de F. de Saussure e O Curso de Linguística Geral, Metáforas e Metalinguagem.

Em suma, o capítulo *Proposições e notas para uma leitura de F. de Saussure*, busca estabelecer uma crítica às ambiguidades e incoerências que surgem a partir da construção de suas ideias. Assim, a autora elabora pontos-chaves que perpetuam a inconsistência de certas prerrogativas que são sistematizadas na obra. Em seus apontamentos ela demonstra, ao se utilizar de recortes pontuais presentes no CLG, a forma como Saussure (1999)² recorre a artifícios assíduos para balizar “percursos de pensamentos, que são contraditórios, sem que a contradição jamais seja explicitamente denunciada” (NORMAND, 2014, p. 26). Ademais, cabe se apontar de que forma as inconsistências aludidas são formatadas.

Em um primeiro momento, a autora evidencia a forma como Saussure consegue conceber certos ideais sem, de fato, apresentar registros congruentes. O exemplo ao qual ela recorre para a demonstração disso é o da noção de língua como sistema. Em seu ponto de vista, ele não pode de fato comprovar essa ideia e, sendo assim, utiliza-se de afirmações e repetições para conceder legitimidade a essa percepção. De modo geral, ele articula as informações sob o mirante de apresentação, para que, assim, ele as apresente como conclusões. É a partir desse ponto que a autora também projeta a institucionalização do procedimento empírico como manobra de conferência de validade a certas noções.

Contudo, a autora, em seguida, demonstra que, paralelamente a esse recurso, Saussure dispõe de outro para instaurar uma crítica ao primeiro. A partir de sua perspectiva, ela aponta que ele se utilizou de diversas hipóteses que se apresentam no CLG de modo sucessivo para desencadear uma crítica ao procedimento empírico. Ao nomear o procedimento dedutivo pode-se perceber que a autora salienta que as hipóteses referidas têm como principal objetivo lançar

² É interessante ressaltar mais uma vez que a obra é composta por discentes e não pelo autor a quem se dá a autoria da obra.

e apresentar noções fundamentais que vão endossar a crítica implementada por Saussure ao procedimento empírico. Adiante, a autora deixa claro que todas as críticas são veiculadas sem que isso seja demonstrado explicitamente, o que confere, mais uma vez, o teor de volubilidade apontado por ela.

É significativo observar que, apesar da crítica realizada ao procedimento e o seu abandono, não se pode perceber de forma nítida a adoção do segundo método em detrimento do primeiro. É, a partir desse momento, que a autora fomenta mais uma vez a articulação das contradições não sendo aparentes ou, em suas palavras, “tudo acontece como se a contradição não fosse vista” (NORMAND, 2014, p. 29). Com isso, ela busca focalizar a presença da vaporosidade no emprego e no projeto de noções e termos que são entendidos como ambíguos. Fundando nisso, ela desenvolve o parecer de que Saussure estabelece em sua escrita uma necessidade de recorrer, mesmo sem querer, ao pensamento dedutivo, contudo, ele realiza isso de um modo defensivo e incomodado. A seu ver, na estruturação de seu postulado, o autor demonstra uma insatisfação em relação ao uso de um vocabulário permeado pelo tradicional e, principalmente, contraditório à orientação da corrente de pensamento que guia suas aspirações teóricas.

Para concluir o capítulo, Normand (2014) reforça a concepção da autoria e, principalmente, da localização sincrônica da obra. Assim, ela estabelece que, apesar de não apresentar respostas relevantes ou coesas acerca de certos termos, Saussure consolida-se com essa obra por apresentar noções que quebram com o que estava/tinha se apresentado enquanto um possível objeto da linguística. A autora também demonstra que ele tinha plena consciência de que apresentava noções que iam radicalmente de encontro com o que era postulado por seus contemporâneos.

Pode-se, por sua vez, condensar os preceitos que fluem do capítulo O curso de linguística geral, metáforas e metalinguagem em uma crítica específica. Na visão de Normand (2014) apesar de buscar se distanciar de metáforas, Saussure é impelido a se utilizar dessa figura de linguagem para condensar seus dizeres a algo mais próximo do que ele pensava. Afinal, ele necessitou construir uma terminologia para abarcar respostas mais concretas e conseguir resoluções de ordem maior, pois, é notório que seria de uma dificuldade imensa usar de vocabulário e de palavras de ordem tão simples para organizar a construção do objeto de uma nova ciência. Assim, a autora se utiliza, novamente, de exemplificações para dissertar no tocante ao uso das metáforas.

O ponto chave, em sua visão, é perceber que Saussure buscava apresentar resultados provisórios de uma nova ciência aos alunos. Desse modo, o uso de metáforas ou analogias serviu para construir e fortalecer a ponte entre as informações que eram transpassadas e aquilo que era apreendido e compreendido pelos alunos. O que se cabe perceber é que o uso de tantas ferramentas “linguísticas” confere uma demonstração das dificuldades provenientes ao objeto língua e sobre a realização de um trabalho reflexivo. Ao longo de seus apontamentos, ela chega à conclusão que o uso de metáforas é desencadeado pela falta de vocabulário e pela inconsistência do objeto, afinal, ao contrário do que se pensa, Saussure estava no percurso para a construção de seus postulados.

O Estruturalismo é considerado o grande precursor das abordagens linguísticas. Desse modo, não é nenhuma surpresa que ele seja alvo de debates e de questionamentos acerca de sua metodologia. É um fato que suas contribuições foram de fundamental importância para a formação de outras abordagens, afinal, partindo das suas lacunas teóricas foi possível outras formas de se pensar a linguagem em suas diversas facetas, principalmente, em relação à língua. Assim,

partindo das noções propostas por Costa (2016) e Neto (2004), objetiva-se nesse texto uma explanação acerca de como o Estruturalismo ordenou-se enquanto uma abordagem linguística e de que forma ele consolidou os estudos linguísticos.

De antemão é necessário relembrar algumas das noções desenvolvidas por Saussure, visto que é a partir de seus estudos que se originam novas interpelações linguísticas. Antes de tudo, é preciso perceber que Saussure jamais se intitulou enquanto estruturalista, ele só angaria esse título ao pensar a língua enquanto um sistema e, como se bem sabe, sistema é compreendido enquanto um agrupamento estrutural de dado objeto. Assim, ao pensarmos na noção de que “o estruturalismo é um ‘método’, ou uma ‘atitude’, que consiste em proceder à explicação científica em termos de *estruturas*” (NETO, 2004 p. 96), podemos o considerar pertencente a essa linha teórica, essencialmente, em relação a alguns de seus preceitos essenciais que veremos a seguir.

Costa (2016) aponta algumas ideias de Saussure consideradas como embrionárias para se pensar a linguística moderna. Levando em consideração que o pensamento do autor supracitado norteia-se por meio de dicotomias é relevante observar a maneira como as mais significativas se comportam. Cabe se pensar que dicotomia será entendido aqui como a capacidade de um dado objeto ser dividido em dois de forma lógica para que, assim, ocorra a concepção de um par opositivo. São as dicotomias saussurianas que fornecem embasamento para todos os outros mirantes teóricos que tem como centro a linguística.

Uma das dicotomias mais importantes é a da língua e da fala. De um ponto de vista saussuriano é necessário que se enxergue a *linguagem* como um objeto que tem um aspecto duplo, mas que mesmo tendo nuances específicas e diferentes entre si não podem existir sozinhas. O primeiro aspecto é

o da língua que é compreendida como o lado social da linguagem e o segundo é o de fala que é entendido como o lado individual da linguagem. Ou seja, a língua pode ser pensada como o sistema macro pelo qual os sujeitos de uma mesma comunidade se comunicam e que é formado a partir de um contrato social implícito em que se garante o caráter social da mesma. Por outro lado, a fala é constituída das vontades e desejos do falante, afinal, é ele que irá combinar os elementos presentes na língua. Assim, podemos perceber que é impossível se conceber uma sem a outra.

A segunda dicotomia faz referência à sincronia e diacronia. Em linhas gerais, elas podem se dividir em linguística estática e linguística evolutiva, respectivamente. Isso ocorre porque a sincronia é entendida como a descrição de um determinado estado da língua em um recorte de tempo e a diacronia, por sua vez, trabalha como observar a língua durante todo seu percurso ou, simplesmente, por meio de comparação entre dois tempos. Saussure estimula, contudo, a utilização do estudo sincrônico em detrimento do diacrônico, uma vez que os falantes de uma língua não conhecem e nem precisam conhecer sua história para a colocar em uso.

A terceira e, talvez, mais famosa é a de signo linguístico. Em sua visão, a língua é um sistema de signos e eles se estruturam por meio de um significante e um significado. Para exemplificar a dicotomia dessa ideia, ele se utiliza de uma de suas famosas metáforas para demonstrar que um não pode ser entendido sem o outro: a das faces da folha de papel. Significante também pode ser chamado de imagem acústica e, nada mais é, do que a impressão psíquica de um dado fonema. Significado, por sua vez, é chamado também de conceito e é compreendido como o sentido atribuído ao significante.

A quarta dicotomia é a do motivado e arbitrário. Partindo de um pressuposto saussuriano devemos pensar que o

signo linguístico é arbitrário em um primeiro momento, pois, os signos linguísticos são convencionados culturalmente por meio de um contrato social implícito entre os falantes de uma dada língua. Contudo, ele também prevê graus de motivação nas derivações de certos signos linguísticos, sempre evidenciando que nenhum signo é nomeado em primeira instância levando em consideração uma característica.

A última e, possivelmente, a desencadeadora de uma visão estruturalista dos estudos de Saussure é a das relações sintagmáticas e paradigmáticas. Para começar a se pensar acerca dessas relações devemos compreender que a linguagem articulada tem um caráter linear. Iremos chamar de sintagmática as relações entre dois ou mais termos que estão em um mesmo nível contextual sintático. E as relações serão paradigmáticas a partir do momento em que ocorre a associação de um termo que está presente em um contexto sintático com outros que estão ausentes desse contexto. Ou seja, ao considerar que a linguagem e, conseqüentemente, a língua e a fala devem apresentar uma linearidade, ele subentende-se que é preciso uma estrutura para que elas se consolidem.

Baseado nas ideias mencionadas ocorre o surgimento de escolas europeias que buscaram desenvolver o estruturalismo de modo consistente. Três ganham celebre destaque nessa corrente teórica: a Escola de Genebra, a Escola de Praga e a Escola de Copenhague. As duas primeiras se assemelham ao não se limitarem ao estudo formal da linguagem, ou seja, buscaram trabalhar com a ideia da linguagem em seu funcionamento real de comunicação. Já a terceira partiu do ponto de se analisar apenas o aspecto formal da língua e, assim, desencadeou o pensamento de forma e substância, ou simplesmente, de expressão e conteúdo.

Todavia, a partir de um viés americano temos como destaque dois nomes: Bloomfield e Sapir. Neto (2004) consi-

dera que Bloomfield em sua teoria se separa de um ideal estruturalista, contudo, Costa (2016) evidencia algumas noções que incluem o autor supracitado na abordagem linguística estrutural. Bloomfield designa que cada língua irá apresentar uma estrutura individual que seguirá o nível fonológico, morfológico e sintático. Ademais, ele aponta a noção de arranjos que são necessários na língua e, ao mesmo tempo, são delimitados por ela. Afinal, o processo de combinação de unidades para formar frases segue os preceitos das leis do sistema linguístico da língua alvo. Ou seja, algumas construções são permitidas enquanto outras são coibidas de ocorrerem. É graças a esse caráter estrutural que Costa (2016) o considera estruturalista.

Já Sapir rompe com os ideais saussurianos a partir do momento em que concebe que ao se observar a análise estrutural de uma língua devemos comparar esses resultados com uma análise estrutural da cultura do povo que adota a língua em estudo. Assim, em sua visão, cada língua irá se formar a partir da realidade de mundo dos falantes que a adotam. Desse modo, as distinções que existem entre as línguas são fundamentadas por meio dos modelos socioculturais de cada uma, afinal, as diferenças existentes entre as culturas incidem nas diferenças de se representar o mundo.

Logo, podemos perceber por meio dessa retomada histórica da concepção da abordagem linguística estruturalista, que, apesar de apresentar algumas “falhas” e omissões em relação a alguns pontos, ela contribui e muito para formar o olhar teórico atual acerca da linguagem.

Ensino gramatical tradicional

Pode-se perceber que, em sala de aula, existe uma adoção da gramática normativa como o eixo norteador das produções e do direcionamento do que é língua portuguesa.

Assim, qualquer construção que fuja dos postulados da gramática supracitada é encarada como erro e como um modo inadequado de se utilizar a língua. Contudo, percebe-se que isso acaba por gerar desconforto nos alunos durante a produção de texto ou simplesmente em análises sintáticas. A partir disso é interessante observar de que modo ocorre o ensino gramatical normativo que é tido como tradicional em sala de aula.

Ao longo do tempo a escola transformou seu modo de atuar. Há um tempo o principal objetivo era de que os alunos dominassem os conteúdos e absorvessem as matérias para que conseguissem atingir uma média e, assim, conseguirem o certificado de aprovação no Ensino Básico e Médio, contudo, com o processo de globalização os alunos atuais estão em contato com um número imenso de informações dos mais variados tipos e, assim, a perspectiva a respeito do aprendizado tomou uma nova forma. Não basta ensinar álgebra ou gramática, o aluno atual requer um conhecimento crítico-reflexivo para que ele consiga atuar em sociedade.

Uma das abordagens do Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é que o professor trabalhe com metodologias que visem o aprender a aprender, ou seja, que transforme o processo de aprendizado dos alunos em algo independente, para que eles consigam refletir a respeito das inúmeras informações que eles têm contato. Para o aluno atual não basta apenas transpor conteúdos e teorias desanexas com sua realidade. É preciso que o Ensino Médio explore a criticidade do aluno para que ele consiga refletir sobre sua realidade e se atentar sobre seu posicionamento social, conseguindo dessa forma que ele se sobressaia no mercado de trabalho ou em um curso superior, por exemplo. É necessário reformular o Ensino Médio porque os alunos foram reformulados.

Todavia, apesar de na teoria o ensino de língua portuguesa ter se tornado mais contextualizado e menos mecâni-

co, na prática a situação é outra. Não é raro adentrar em uma aula de língua portuguesa e se deparar com o professor passando uma série de listas com frases soltas para ensinar análise sintática ou morfológica. Isso acaba por fortalecer no aluno o aprendizado individual das noções e, desse modo, ao ter que unir todas as construções sintáticas que aprendeu em uma produção textual, por exemplo, o aluno apresenta uma série de dificuldades por não conseguir enxergar o todo.

Outro ponto e falha do ensino gramatical tradicional é a separação que muitas vezes ocorre entre gramática e produção de texto. Unificar o ensino de sentenças ou até mesmo de classe de palavras com seu uso situacional pode fortalecer o aprendizado em ambos os casos. Afinal, dentro de cada gênero textual existe uma forma de se moldar a língua para que a função textual a qual ele objetiva seja concretizada. Isso fortalece o ideal de que a gramática é somente decorar e realizar listas de exercício que fora da sala de aula não terá o menor sentido.

É importante se ter em mente que o sujeito constrói linguagem e, assim, é inconcebível se descrever o que é certo e o que errado. Contudo, é evidente que a língua escrita tem regras concebidas para facilitar a compreensão de qualquer sujeito durante a leitura de qualquer texto. Assim, o que deve se levar em consideração não é uma aniquilação da gramática normativa em sala de aula e sim uma mudança metodológica na forma de perpassar as regras e os ensinamentos inerentes a elas para os alunos. Haja vista que, o ensino deve partir da bagagem que o aluno já possui para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais fácil e concreto.

Nuances do falar mato-grossense

Como já mencionado, cada região brasileira irá moldar a língua portuguesa de acordo com aspectos sociais, históri-

cos e ambientais. Na região de Mato Grosso não é diferente, contudo, percebe-se que dentro do “modo” de falar mato-grossense existem peculiaridades no que se refere à baixada cuiabana. É preciso, primeiramente, elucidar o que se tomará enquanto “baixada cuiabana” no presente texto. Entende-se que ela é a região que cerceia Cuiabá, ou seja, as cidades que se concentram próximas ou conurbadas com a capital. Outro fator que é utilizado para delimitar o que se considera enquanto baixada cuiabana é observar os municípios ou comunidades que devem sua origem ao rio Cuiabá e seus afluentes. Cidades como Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Santo Antônio do Leverger possuem um léxico similar e as mesmas variações em relação à construção de “gírias” e interjeições muito utilizadas.

A *priori* é interessante realizar uma retomada histórica para compreender as exterioridades que balizaram o modo de falar da baixada cuiabana. Como se bem sabe, Mato Grosso durante muito tempo teve somente a presença de grupos indígenas, assim, alguns feítios culturais desses povos são remanescentes até hoje. Visto que, foi por meio do imbricamento entre indígenas e bandeirantes que se constituiu o primeiro dialeto entendido como pertencente à Mato Grosso.

Contudo, pode se notar que a localização geográfica também influenciou no dialeto constituído aqui. A proximidade com o Paraguai e a Bolívia, por exemplo, fortificaram certas construções fonológicas que não são encontradas em nenhuma outra região. Saindo um pouco do aspecto de fonemas, ao pensarmos no léxico vemos a forte influência de palavras espanholas no repertório linguístico dos falantes de Mato Grosso. Não é raro, por exemplo, ouvir a troca do “l” pelo “r”, herança oriunda dos colonizadores e desbravadores bolivianos que buscaram a conquista de território.

Outra grande influência adveio com a corrida aurífera. Graças ao tratado de Tordesilhas, durante muito tempo Mato

Grosso esteve à mercê da Espanha, contudo, segundo Coelho (1976), a partir da institucionalização das Capitânicas, a região mato-grossense passou a ser governada por São Paulo. Percebe-se que graças a influência dos bandeirantes paulistas o vocabulário da baixada cuiabana foi remodelado no que se refere ao léxico, contudo, a pronúncia das palavras continuou seguindo os critérios inerentes a mescla indígena e espanhola.

Ademais, por pertencer a uma região onde há um forte domínio de comunidades quilombolas é importante observar que há a influência africana presente no vocabulário “cuiabano”. Assim, não seria errado entender que há uma mescla de léxico e fonemas pertencentes a índios, africanos, bandeirantes paulistas e ao castelhano boliviano e paraguaio que forneceram as bases do falar cuiabano e de toda baixada cuiabana.

Gramática funcionalista em sala de aula

Antes de qualquer coisa, é importante contextualizarmos de que forma se instaura os primeiros passos da gramática funcionalista. Concebe-se que os primeiros pensamentos sobre o que viria a ser conhecido como *funcionalismo* inicia-se na Escola de Praga. Afinal, são a partir das discussões institucionalizadas por esse grupo que se dá início as primeiras análises funcionalistas. Apesar de não excluírem completamente os postulados estruturalistas, eles realizam uma crítica ao ponto de vista saussuriano no que concerne à distinção entre a sincronia e a diacronia. Outro ponto que também é criticado e repensado por eles é a questão da homogeneidade. Contudo, a culminância da importância desses teóricos é construída no uso dos termos função e funcional ao estabelecer fundamentos teóricos básicos do funcionalismo. Ademais, em suas análises eles abarcam noções dos parâmetros pragmáticos e discursivos.

É impossível pensarmos em funcionalismo e não evidenciarmos os conceitos de tema e rema, pois, entende-se que a partir dessas noções as sentenças são pensadas em seu caráter informacional. Jan Firbas (CUNHA, 2012) inicia os pensamentos a respeito de um modelo de estrutura informacional de sentença que busca analisar sentenças efetivamente enunciadas para determinar sua função comunicativa. Toda informação que se apresenta na sentença e é conhecida do ouvinte será intitulada de *tema*, observa-se que nessa parte há um menor grau de dinamismo comunicativo, afinal, a quantidade de informação que ela comunica aos interlocutores em um dado contexto é a menor possível. A parte que contém a informação nova é conhecida como *rema* e irá apresentar um maior ou máximo grau de dinamismo. Na maioria das vezes a parte que tiver um menor dinamismo virá no início da sentença e aquelas que apresentarem um maior grau de dinamismo serão posicionadas na parte final da sentença. Todavia, isso não é definido como via de “regra”, pois a partir do momento em que as sentenças se estruturam em processos comunicativos com falantes reais não existe uma previsão do que deve ocorrer.

Outra manifestação funcionalista que tem grande relevância e embasa grande parte dos postulados pertencentes à abordagem linguística em análise surge em 1970. É na Escola de Londres que eclodem as noções de Halliday (CUNHA, 2012). Para o teórico há um conceito amplo de função que irá incluir tanto as funções de enunciados e textos em seus contextos reais quanto às funções de unidades dentro de uma estrutura. Por ter boa parte dos seus estudos balizados pela tradição etnográfica, ele compreende que a linguagem deve ser estudada levando em consideração o contexto dos papéis sociais que os indivíduos desempenham. É a partir dele que se concebe a ideia de que a linguagem deve ser considerada parte de um processo social.

É preciso compreender que essa abordagem linguística difere-se das formalistas ao conceber a linguagem como um instrumento de interação social e seu interesse de investigação irá além da estrutura gramatical. Afinal, ela partirá de um contexto discursivo que irá motivar os fatos da língua. Além disso, podemos perceber que um dos objetivos da abordagem *funcionalista* é explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, sempre realizando uma análise das condições discursivas em que se verifica esse uso. É importante que se perceba que a gramática e o discurso continuarão juntos no *funcionalismo*, pois é a gramática que delimita o discurso e, ao mesmo tempo, é o discurso que delimita a gramática.

Em resumo, podemos definir o *funcionalismo* como a corrente linguística que se opõe ao estruturalismo e ao gerativismo ao estudar a relação da estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Além disso, ela concebe a linguagem como um instrumento de interação social e, assim, se alinha a uma análise entre linguagem e sociedade. Levando isso em consideração, ao pensarmos no uso da gramática funcionalista em sala de aula, especificamente nas que pertencem a baixada cuiabana, devemos ter em vista alguns critérios.

A primeira coisa a se ter em mente é a de que a maior parte das dificuldades que os alunos possuem em relação à língua portuguesa advém do uso da gramática normativa como a norteadora do que seria o uso correto da língua. Uma vez que, ao estarmos em sala de aula podemos perceber que, muitas vezes, o ensino em torno da língua é só o de repasse de regras e de frases soltas que, por estarem em um contexto, acabam fugindo da realidade dos alunos. Assim, percebe-se que muitas vezes o uso da gramática normativa em detrimento de outros mirantes gramaticais acaba estigmatizando e dificultando o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Não é raro observar, em salas de aula pertencentes à baixada cuiabana, a dificuldade dos discentes na escolha de vocábulos para inserirem em sua produção escrita. Afinal, ao se acostumarem que escolhas lexicais “erradas” geram “desvios” as regras gramaticais normativas, eles se sentem coagidos e coibidos a produzirem qualquer tipo de texto. Isso demonstra que, ter como base para as aulas somente regras gramaticais, dificulta o processo de aquisição da norma escrita pelos alunos. Assim, certas interpelações mediadas pela abordagem *funcionalista* podem mediar e facilitar.

A primeira coisa a se pensar é de que modo à variação linguística dos alunos podem contribuir para a aprendizagem de gêneros textuais, por exemplo. Assim, aos termos em vista que os gêneros textuais são representações do processo comunicativo torna-se mais coerente o uso de textos que expressam as situações reais de modo concreto para exemplificar normas do que simplesmente utilizar frases soltas. Ao se usar um artigo pertencente a um blog mato-grossense para demonstrar as regras inerentes as características do referido gênero, por exemplo, tornam-se mais fáceis para o aluno perceber que tipo de linguagem ele pode adotar ou a que fica incoerente ao contexto.

Outro ponto que faz com que o *funcionalismo* se torne um forte aliado no ensino da língua portuguesa é o fato de que textos reais fazem com que os alunos sejam compelidos a pensarem acerca do uso que eles fazem da língua. Afinal, grande parte dos discentes pertencentes às escolas da baixada cuiabana pertencem a um contexto social em que o uso de palavras que beiram ao formal é escasso ou nulo, pois, devido as grandes taxas de analfabetismo poucos responsáveis conseguem ter proximidade com as regras da gramática normativa. Assim, ao estudarem o uso das conjugações verbais, por exemplo, com um texto ao invés de sentenças soltas eles

conseguirão perceber que existem escolhas que serão mais adequadas do que outras para certos contextos.

O *funcionalismo* deve ser abordado em sala de aula para apresentar os alunos novos contextos comunicativos. Visto que, por muitas vezes eles estão condicionados a somente um âmbito social que acaba por dificultar a visão de que a língua deve ser remodulada de acordo com o ambiente em que o processo comunicativo se dá. Assim, ao ser condicionado durante a infância a se habituar a somente um modelo de falar-ouvir dificilmente o aluno conseguirá escrever e ler tendo como base novos parâmetros sem precisar passar por um processo tortuoso. Isso demonstra que o professor ao introduzir um conteúdo gramatical parta daquilo que o aluno já conhece para tornar o processo mais fácil e mais possível de ser internalizado.

Considerações finais

Observando tudo que foi discutido, podemos ter em mente que o funcionalismo em sala de aula deve ser utilizado para reforçar e apresentar novos contextos comunicacionais aos alunos. Dado que, é necessário que ele perceba como a gramática normativa irá o auxiliar em situações interativas de comunicação para que, assim, ele consiga nortear seu léxico e, principalmente, suas escolhas frasais, pois, ao se deparar com novos contextos ele dará conta que certas construções de sentenças apesar de serem passíveis de ocorrerem não são permitidas em qualquer contexto.

Ao não trabalhar com frases soltas e desconexas o professor permite que o aluno seja capaz de se tornar autônomo em situações comunicativas reais sem apresentar desvios. Demonstrar por meio de textos as diversas formas de interação faz com que o aluno tenha base para aprender o porquê de existirem certas normas e quando fazer uso das mesmas.

Oportunizar o encontro da gramática com textos faz com que fique mais claro a forma como o discurso a molda e o modo como ela molda o discurso.

Dessa forma, podemos constatar que usar a gramática *funcionalista* seja nos primeiros anos do fundamental ou do ensino médio contribuem para o aluno fundamentar seu aparato vocabular e para que fique mais fácil dele moldar suas sentenças as suas intenções.

Refêrencias

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

COELHO, F. N. *Memórias cronológicas da capitania de Mato Grosso*. Cuiabá: editora UFMT, 1976.

COSTA, M. A. O estruturalismo. In: Martelota, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed., 1. reimpressão — São Paulo: Contexto, 2016. p. 113-126.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: Martelota, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed., 1. reimpressão — São Paulo: Contexto, 2012. p. 157-176.

NETO, J. B. Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em linguística. In: Neto, J. B. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 95-115.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NORMAND, Claudine. Proposições e notas para uma leitura de F. de Saussure. In: NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 23-46.

NORMAND, Claudine. O Curso de Linguística Geral, metáforas e metalinguagem. In: NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-96

POSSENTI, Sírio. *Porque (Não) ensinar gramática na escola?* Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

PERINI, Mario. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo. Ática, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1999.

[Recebido: 23 jun. 2020 — Aceito: 10 ago. 2020]