

Produção de texto: uma visão funcionalista*

Gilda Maria Lins de Araújo**
Maria José de Matos Luna***
Universidade Federal de Pernambuco

O texto é uma unidade discursiva situada em contextos de uso
Luís Antonio Marcuschi

Resumo

Neste ensaio, faz-se uma discussão da maneira como estudantes de Letras organizam sintaticamente seus textos e com quais estratégias discursivas operam para alcançarem seus objetivos interlocutivos. Para isso, foram tomados como suporte teórico os estudos sobre a noção de escrita como trabalho lingüístico, elaborados por Geraldi (1991; 1997; 1997), algumas categorias tomadas de empréstimo do funcionalismo, discutidas por Neves (1977), Cunha *et al.* (2003) sobre a relação forma e função dentro do princípio da Iconicidade e nele os subprincípios da quantidade, da integração, e da ordenação linear.

Palavras-chave: funcionalismo; subprincípios; sintaxe.

Abstract

In this essay, it is discussed how students from Language Courses of Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) and Faculdade de Letras of Universidade do Porto (FLUP) organize their texts syntactically and which discursive strategies they use in order to reach their interlocutory aims. As theoretical support, it is used studies about the notion of writing as linguistics work, developed by Geraldi (1991; 1997; 1997) and some categories about the relation between form and function in the

* Recebido em 17 de outubro de 2008. Aprovado em 21 de outubro de 2008.

** É doutora em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo. Professor associado I (UFPE), preside a Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara/CAC/UFPE, atua no Núcleo de Estudos Indigenistas, coordena o Projeto VITAE/PE na área de língua portuguesa, e dirige a Editora Universitária/UFPE.

*** Possui doutorado, em regime de co-tutela, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é editora executiva da Editora Universitária da UFPE.

iconicity principle, borrowed from functionalism and discussed by Neves (1977) and Cunha *et al* (2003). The focus relies on the subprinciples of quantity, integration and linear ordering.

Key words: functionalism; subprinciples; syntax.

Résumé

Dans cet essai, on fait une discussion sur la façon comment les étudiants du Cours de Lettres de l'Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Brésil) et de la Faculté de Lettres de l'Universidade do Porto (FLUP) (Portugal) organisent syntactiquement leurs textes et avec quelles stratégies discursives ils travaillent pour atteindre leurs objectifs interlocutifs. Pour cela, ils ont été pris comme suport théorique les études sur la notion de l'écriture comme travail linguistique, élaboré par Geraldí (1991; 1997; 1997), quelques catégories prises d'emprunt du foncionalisme, discuté par Neves (1977), Cunha et all (2003) sur la relation forme et fonction dans le principe de l'iconicité et chez lui les sous-principes de la quantité, de l'intégration, et de l'ordenation linéaire ainsi que les relations entre grammaire et discours.

Mots-clé: foncionalisme; sous-principes; syntaxe

1. Tendências Funcionalistas

Definir função não é uma tarefa fácil. Vários autores a utilizaram para caracterizar suas análises, mas com características diferentes. Todos os sentidos do termo de certa forma se relacionam, por um lado, à dependência de um elemento estrutural com elementos de outra ordem ou domínio (estrutural ou não estrutural) e, por outro lado, ao papel desempenhado por um elemento estrutural no processo comunicativo, ou seja, a função comunicativa do elemento.

A Escola de Praga utilizou uma variante *função/relação*, na medida em que focalizou a relação do elemento com o sistema lingüístico como um todo. A noção de função como relação, assim proposto, prevê a relação de um elemento estrutural com ou dentro de uma unidade maior. O status de função/relação opõe-se ao status categorial, não fazendo este último referência a uma ordem maior, mas simplesmente caracterizando a entidade como um portador de propriedades.

Além de ser visto em algumas escolas pós-saussurianas da Europa no século XX, o pólo funcionalista deixa suas marcas nas escolas de Londres, em que, por meio de Halliday, desenvolveu-se uma tendência a estudar as línguas de um ponto de vista funcional.

Nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, lingüistas como Sandra Thompson e Talmy Givón passaram a advogar uma lingüística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto e da situação extralingüística, e, conseqüentemente, **a sintaxe** é uma estrutura em constante mutação em conseqüência das vicissitudes do discurso, ou seja, **a sintaxe** tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. Dessa maneira, para compreender o **fenômeno sintático**, seria preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é constituída. A sintaxe existe, afirmam esses estudiosos, para desempenhar uma certa função, e é esta função que determina sua maneira de ser.

O estruturalismo não foi, portanto, um movimento unificado, ao contrário, apresentou aspectos distintos de acordo com diferentes autores.

Pretendemos, pois, a partir de pressupostos do funcionalismo, oferecer alguns subsídios à investigação do ensino de português em termos de instrumental de reflexão e de ação da linguagem. Isto porque acreditamos que a proposta funcionalista, assim como outras correntes de análise lingüística, pode trazer contribuições ao ensino de Língua Portuguesa, seja na análise de textos, seja na produção de textos.

2. Princípios Básicos do Funcionalismo.

O funcionalismo concebe a linguagem como instrumento de interação social, daí seu interesse de investigação lingüística ir além da estrutura gramatical, ele busca **no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua**. Na sua abordagem procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas que envolvem as estruturas lingüísticas e seus contextos específicos de uso. A estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema. Daí por que, ao lado da descrição sintática, cabe-se investigar as *circunstâncias discursivas* que envolvem as estruturas lingüísticas e seus contextos específicos de uso.

3. Descrição Morfossintática da Língua

A noção de iconicidade definida como a correlação natural entre **forma e função**, entre o código lingüístico (expressão) e seu *designatum* (conteúdo) respalda-se em Peirce (1940). Esse estudioso denomina a

iconicidade de imagética e diagramática e ambos esses tipos de relação icônica têm interessado a pesquisadores de orientação funcionalista que, no campo da **sintaxe**, consideram mais aceitável a idéia da não-arbitrariedade, posição contrária à concepção convencionalista adotada por F. Saussure.

Em sua versão mais branda, o princípio de iconicidade manifesta-se em três subprincípios, que se relacionam à quantidade de informação, ao grau de integração dos constituintes da expressão e do conteúdo, e à ordenação linear dos segmentos.

Subprincípio da quantidade — quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa. Isso significa que a complexidade de pensamento tende a refletir-se na complexidade de expressão (Slobin 1980): aquilo que é mais simples e esperado expressa-se com o mecanismo **morfológico e gramatical menos complexo**.

Subprincípio da integração — prevê que os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação — o que está mentalmente junto coloca-se **sintaticamente junto**.

Subprincípio da ordenação linear — diz que a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado revela a sua ordem de importância para o falante/escritor. Para ilustrar esse caso temos o famoso exemplo, “Vim, vi, venci”, cuja distribuição das palavras na oração corresponde à seqüência cronológica das ações descritas

Nesse trabalho interpretamos os subprincípios da quantidade, da integração e da ordenação linear em textos (modalidade de provas/exercícios de verificação de aprendizagem) de alunos do Curso de Letras, na Universidade Federal de Pernambuco/Brasil e na Faculdade de Letras/Porto/Portugal, em períodos iniciais do Curso, disciplinas Língua Portuguesa 3 e Língua e Comunicação, respectivamente.

4. Da análise e interpretação

Na língua que usamos diariamente, especialmente na escrita, existem por certo muitos casos em que não há uma relação clara, transparente, entre forma e conteúdo. Há contextos comunicativos em que a codificação morfossintática é opaca em termos da função que desempenha.

A escolha do princípio da iconicidade como objeto de estudo dá-se pela observação de que a língua não é um mapeamento arbitrário de idéias e enunciados; razões estritamente humanas de importância e

complexidade refletem-se nos traços estruturais das línguas. As estruturas sintáticas não devem ser muito diferentes, na forma e organização, das estruturas semântico-cognitivas subjacentes. Como opção teórica, o princípio da iconicidade, em sua formulação atenuada, permite uma investigação detalhada das condições que governam o uso dos recursos de codificação morfossintática da língua.

No Brasil, a aplicabilidade do aparato teórico do funcionalismo segundo o ensino de língua materna deu-se, em diversos níveis, especialmente, nos níveis fundamental e médio. Houve uma mediação entre teorização lingüística e prática pedagógica, uma das concepções epistemológicas da lingüística aplicada.

Em prosseguimento, pretende-se, a partir de pressupostos do funcionalismo, oferecer alguns subsídios à investigação do ensino de português em termos de instrumental de reflexão e de ação da linguagem.

Em seu contexto de produção e de circulação, a prova atende a exigências, necessidades ou propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados. Dessas condições interacionais, decorre, muito claramente, a relativa estabilidade desse gênero textual, apontada por Bakhtin (1997). A função sócio-comunicativa principal que exerce é a de dar testemunho de um determinado conhecimento. No seu processo de produção, está sujeita a algumas restrições quanto à estrutura lingüística que comporta; essa mesma estrutura oferece, para os leitores inseridos em um espaço social específico, um horizonte de expectativas no decorrer da leitura o que permite expressar certos conteúdos e conhecimentos com mais propriedade.

Apresentaremos os subprincípios funcionalistas (Halliday, Dik, Neves) reincidentes nos textos de respostas, embora mais importante seja o processo de reconhecimento e interpretação das ocorrências como constituintes da questão examinadas sob os pontos de vista morfossintáticos das relações argumentais e discursivo-textual.

A orientação funcionalista presente na Gramática Funcional (Neves 1997), cujas bases têm sido as mesmas para explicitar os procedimentos que norteiam a Gramática de Usos do Português e o Dicionário de Usos do Português (Borba; Neves 1996), (Oliveira e Coelho; Martelotta 2003), os estudos sobre a noção de escrita como trabalho lingüístico, elaborados por Geraldi (1991; 1997; 1997), Cunha *et al.* (2003) sobre a relação forma e função dentro do princípio e dos subprincípios bem descritos como as relações entre gramática e discurso, conduzem a análise dos textos.

Noutros termos, pode-se dizer que a sintaxe é reveladora dos aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos que orientam a produção

de textos e tem papel fundamental no trabalho de interpretação realizado pelo leitor.

Assim, ao considerarmos esses textos como evento (cf. Marcuschi 1999; Beaugrande 1977), entendemos que as sentenças dispostas intencionalmente sobre o papel por um escritor são resultado de um trabalho lingüístico empreendido por esse sujeito. Essa noção insere-se na perspectiva sócio-interacionista da linguagem que vê o processo de elaboração de textos, falados ou escritos, como atividade “intra-inter-individual” (cf. Geraldi 1996).

A partir dessas formulações teóricas, poderíamos considerar que as questões de prova analisadas na pesquisa constituem-se também como um gênero discursivo dentro de uma determinada esfera, que seria a dos textos produzidos no contexto escolar, já que esses textos possuem uma estrutura composicional reconhecível, organizam-se semanticamente de acordo com os objetivos que lhe são próprios, e são estruturados com base nas escolhas sintáticas e lexicais feitas por seus autores, dentro de um universo de escolhas possíveis para esse gênero, que se instaura numa instância pública de uso da linguagem.

O que se propõe é a investigação dos usos lingüísticos como um contínuo, é a concepção maleável e relativamente instável da gramática, tal como o faz a abordagem funcionalista. Nela, a relação forma-função é uma relação em que alteração de configuração implica alteração de conteúdo, em dizer de outra maneira passa a significar de outra maneira. Ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções em termos da seqüência textual, os alunos estão aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos por ela veiculados, desenvolvendo individual e coletivamente sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade lingüística.

Nos textos dos alunos de Letras nos interessam que os gêneros escritos públicos devem apresentar uma organização sintática específica, naturalmente diferente da sintaxe dos gêneros falados coloquiais, já que devem atender a certas exigências daquele modo de utilização da linguagem.

Por se tratar de questões de provas, espera-se que os alunos dominem certas habilidades no uso dos recursos da língua escrita em situações mais formais, pois se, na língua falada, dispomos de recursos paralingüísticos que ajudam a construir o significado do nosso discurso, na compreensão do texto escrito-produzido e lido fisicamente longe do interlocutor — o apoio se dá não somente na estruturação interna dos enunciados, nas relações que se estabelecem entre eles, mas também nos objetivos que tem o escritor, numa dada situação de interlocução, ou resumindo, nas condições de produção do texto.

Assim, os textos produzidos para responder às questões de prova não são meros acidentes do acaso, mas, sim, resultados de elaborações e re-elaborações constantes das imagens dos sujeitos sobre si, sobre o outro e sobre o espaço universitário. Os alunos, ao responderem às questões propostas, não o fizeram utilizando apenas suas impressões e conhecimentos evocados por aquela questão específica, mas colocaram em funcionamento toda uma bagagem de informações, não necessariamente sobre conteúdos, acumulados nos meses de freqüência à universidade: o lugar do aluno, que deve mostrar a alguém que assimilou o conteúdo cobrado; o lugar privilegiado do professor, no espaço acadêmico, como aquele que, por saber a resposta, pode aplicar penas aos que não responderem adequadamente (o que implica notas baixas, reprovações). De experiências anteriores, o aluno elabora suas representações sobre como o professor gosta das respostas (elaboradas ou objetivas, com repetição de parte do enunciado da pergunta ou cópia fiel do que está no livro) e, ainda, sobre a melhor maneira de 'enrolar' o professor.

Trata-se, portanto, de um evento interacional que, usualmente, tem um objetivo definido, os contextos caracterizados por normas convencionalizadas; os participantes nem sempre se conhecem: nem o aluno conhece o professor, nem o professor conhece o aluno, especialmente quando se trata da primeira avaliação do semestre. O professor representa, em princípio, um papel específico e predominante derivado de sua posição institucional, havendo, aqui, uma relação assimétrica e desigual, geradora de poder e fontes de controle dos mais diversos tipos. R. Fowler e G. Kress (1979:63) sugerem que "as relações comunicativas são geralmente assimétricas no sentido de que um participante tem mais autoridade que o outro".

Diante desse quadro, poderíamos levantar a hipótese de que a sintaxe de que se utilizam os alunos em questões de provas é uma sintaxe "utilitária", por atender à necessidade de sair-se bem nessa situação específica, difícil e incômoda, que é a avaliação escolar. Por um lado, há a dificuldade da exigência de discutir, em um pequeno espaço de papel, questões complexas que foram trabalhadas dias e dias em sala de aula, e formular sua resposta, condensando as informações, utilizando padrão culto de linguagem, pouco usual noutras situações. Por outro lado, para debelar esses obstáculos, existem as estratégias desenvolvidas ao longo da experiência escolar, a partir das imagens formuladas quanto à natureza da tarefa, às expectativas do professor, e à melhor maneira de satisfazê-las.

Para exemplificar a natureza das análises feitas nesse trabalho, e para que possamos discutir algumas estratégias empregadas na

construção das respostas, vejamos, a seguir, alguns textos produzidos pelos alunos.

Questões da Avaliação do Curso de Letras, Língua Portuguesa — Universidade Federal de Pernambuco — Brasil.

Leia com atenção as citações abaixo:

"... a linguagem constitui o arame farpado, mais poderoso para bloquear o acesso ao poder". Gnerre, Maurício. In: *Linguagem, escrita e poder* (1991:22)

"O domínio da técnica acaba por produzir poder. E a escrita, 'que guarda recordações de tudo e é a mãe das musas', acumula registros, guarda história, é sabedoria armazenada". Geraldini, J.W. In: *Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação*. (1999:22).

"É possível que o surgimento de um número muito grande de pronomes de tratamento, como, por exemplo, Vossa Excelência, Vossa Majestade, Vossa Alteza, no período do absolutismo monárquico, esteja ligado ao aparecimento de uma sociedade rigorosamente hierarquizada e governada por um protocolo muito rígido". Fiorin, J.L. In: *Linguagem e ideologia* (1995:15).

1. Explícite a idéia central que subjaz às afirmações acima e discorra sobre suas implicações para o ensino de língua materna.
2. Sabendo que é papel da escola ensinar o Português Padrão, em que consiste fazer o aluno dominar essa variante da Língua Portuguesa?

Quanto às questões da avaliação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, coincidentemente, o professor solicitou, na disciplina "Língua e Comunicação", dentro do texto "o complexo de Peter Pan", de autoria de José Eduardo Agualusa, que o aluno apresentasse qual o tema do texto abaixo sintetizado.

Sinto que estou a mentir quando revelo a alguém a minha verdadeira idade. Não, não posso ter nascido há tantos anos sou ainda um menino, apenas um pouco mais velho do que o meu filho de três anos e meio, que gosta de subir às árvores e de

brincar com formigas ajoelhados no chão. (José Eduardo Agualusa)

Outras questões de interesse da nossa análise são da ordem de interpretações de algumas passagens como, por exemplo, "quando lhe perguntaram a idade, muda de assunto" — ou "Uma pessoa tem de ter mais futuro que passado. Quando acontece o contrário acabou", de Almeida Faria.

Assim como na avaliação da UFPE, analisamos, apenas, a resposta de duas questões da FLUP, embora a prova, nessa última instituição, contemplasse outras questões.

A reflexão inicial, é que a leitura da questão faz prever que, da maneira como foi formulada, tenderá a propiciar o aparecimento de respostas que copiam ou parafraseiam seu enunciado, o que respalda a indissociabilidade — discurso e sintaxe. Essa estratégia tem-se mostrado eficiente para conseguir os pontos da questão, pois não apresenta problemas quando analisada sob a ótica do padrão formal de organização sintática e semântica, o que contribui para o subprincípio da ordenação linear.

Ao parafrasear o texto da pergunta, os alunos utilizam construções formais, precisas, e de acordo com as regras da gramática tradicional.

(Prova – 4 – UFPE)

"A idéia central das citações dadas é o domínio da norma culta (português padrão) em detrimento da norma não-culta (português não-padrão)". ...

"O domínio do português padrão é importante para o aluno quando este precisar usar a norma padrão".

(Prova – 7 – FLUP)

"O tema do texto é o complexo de Peter Pan. Ou seja, o desejo de permanecer sempre jovem". ...

(Prova – 17–FLUP)

"O tema do texto é o medo da velhice, o receio que ultrapassar a barra dos 40 anos origina o chamado 'Complexo de Peter Pan'".

Por outro lado, a formulação da ordem da questão "explícite e discorra" em 1-, e "em que consiste fazer o aluno dominar essa variante da Língua Portuguesa" em 2-(prova, UFPE-Brasil), exige do aluno inferências de leitura que, se direcionadas de uma forma mais objetiva, contribuiria para uma melhor compreensão, facilitando a resposta ao enunciado. Porém, mais importante que isso é que o texto formulado pelo professor tem, nesse contexto, a força de um modelo a ser seguido, funcionando como parâmetro do grau de formalidade e de correspondência à língua padrão, o esperado nessa situação.

Assim, entendemos que o próprio enunciado da pergunta convida os alunos a produzirem respostas como as transcritas abaixo: seguem os três subprincípios, a idéia central está totalmente adequada e o desenvolvimento bem trabalhado. Naturalmente, isso acontece em função de perguntas inferenciais que são as mais complexas, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.

(Prova 2-UFPE)

“Existe em nossa sociedade, ainda, a disseminação de falsas idéias fundadas numa certa ignorância em relação ao caráter científico da língua.

Desse modo, a língua que deveria servir como instrumento de interação entre indivíduos acaba sendo exatamente o contrário: instrumento de discriminação.

Ora, a norma culta nada mais é do que um dialeto entre outros que por ser falado por uma camada social e economicamente privilegiada tornou-se oficial. E não por qualidades intrínsecas à ela”.

(Prova 19- FLUP)

“O tema deste texto, desta crônica, de José Eduardo Agualusa acaba por ser a velhice. Ele toma a velhice como algo que não quer, que não pretende passar. O autor utiliza este tema a partir do momento em que não conseguem encarar o facto de fazer quarenta anos. Ele procura encontrar uma razão para a qual envelhecer tão depressa, mas não consegue, porque, o tempo é mesmo, passa e nós nem demos por ele. O cronista procura encontrar razões para o seu envelhecimento “repentino” ao dialogar com jovens universitários, que muitas vezes não o entendem. Hoje em dia, com o natural envelhecimento populacional, é difícil encontrar razões plausíveis para o envelhecimento, mas a mais comum, é o fato de os adultos

considerarem que queriam continuar a ser crianças porque não aproveitaram ao máximo esse estatuto. O enunciador, para explicar todo este processo natural, chama-lhe de “O complexo de Peter Pan”.

Abaixo, observamos nitidamente os subprincípios 1 e 2 — O autor retoma o enunciado da questão, diz do que se trata e constrói com duas estruturas coordenadas o que seria o tema do texto (Prova 1- FLUP). Seguem os subprincípios da ordenação linear e da integração, mas não o da quantidade. (Prova 1-UFPE), compreendeu bem a idéia principal, porém, o desenvolvimento poderia ter sido melhor adequado ao contexto da pergunta. Nesta prova o princípio da ordenação linear é habilmente trabalhado com a progressão temática através das injunções. “E, o falante que não se utiliza... E por esse motivo... E para que o ensino...”.

(Prova — 1-FLUP)

“O tema do texto “O complexo de Peter Pan” refere-se a um emissor que no ano 2000 está “Às vésperas de completar 40 anos...”, **mas que**, no entanto, a sua personalidade é como se fosse ainda uma criança de três anos e meio”, tal como seu filho. O emissor gosta da personagem Peter Pan, símbolo de juventude, alegria, **mas também** sabe que um dia “voará” como ele, ou seja, chegará a hora da sua morte.”

(Prova-1 — UFPE)

“Vivemos em uma sociedade onde a norma padrão é vista como o modelo ideal de língua. E, o falante que não se utiliza de uma linguagem culta, com palavras eruditas que dêem um aspecto mais nobre a linguagem sofre discriminação, sendo visto como “inculto”, “ignorante”, àquele que não sabe falar corretamente. E por esse motivo não conseguirá ocupar uma posição privilegiada perante a sociedade.

É importante que o aluno domine a escrita e a leitura de modo mínimo. Deixando de ver o PNP (Português não padrão) como uma língua “errada”, usada apenas por pessoas pobres, e sim como uma língua “enxuta”, mais dinâmica, ágil e atualizada com as novas tendências. Nós como futuros educadores devemos ter a consciência que a linguagem não-padrão é diferente da linguagem padrão, e para que o ensino de língua materna mude é necessário mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola.”

O subprincípio da ordenação linear está presente na quase totalidade dos textos e o recurso utilizado é a cadeia sintática composta de expressões explicativas, da retomada do texto, seguida de comentário. Essa estratégia está presente nas provas abaixo onde a informação mais importante ocupa o primeiro lugar na cadeia sintática, ou seja - o tema do texto apresentado.

(Prova 3 — FLUP)

O tema do texto “O complexo de Peter Pan” fala-nos sobre o envelhecimento, ou seja, o narrador tenta explicar que não acredita que está a envelhecer porque ainda se sente muito jovem, “na maior parte do tempo sou ainda um menino, apenas um pouco mais velho do que o meu filho de três anos, e meio, que gosta de subir em árvores e de brincar com formigas ajoelhado no chão. Através desta afirmação podemos verificar que o narrador sente-se muito jovem e o que lhe custa ainda mais é revelar a sua verdadeira idade porque sente que está a mentir, pelo facto de simplesmente não acreditar que nasceu a tantos anos. Também não acredita que está prestes a dobrar o cabo dos 50 anos que a este fenómeno deram o nome complexo de Peter Pan.

(Prova- 4 — FLUP)

“O tema do texto é o facto de o autor já estar quase na casa dos quarenta anos e ter ainda um espírito jovem, (daí o título do complexo de Peter pan) vivendo assim um conflito interno entre a sua idade real e a sua idade “espiritual”.

As circunstâncias que actualizam este tema são igualmente o facto do autor estar a ficar mais velho e não se sentir ainda, como ele diz, preparado para enfrentar o mundo dos adultos, visto que ele interiormente sente-se ainda um menino, apenas um pouco mais velho que o seu filho de três anos e meio que gosta de subir ás árvores e de brincar com formigas ajoelhado no chão.

São estas as circunstâncias que actualizam o tema do texto”.

O fato é que cada vez que escrevemos, criamos um novo enunciado para uma nova circunstância. É por essa razão que o ato de escrever é tão difícil; cada vez que escrevemos, temos que pensar em palavras novas, apropriadas e efetivas num turno extensivo como parte

de uma **interação** que não está imediatamente visível para nós, uma interação que temos de imaginar.

(Prova – 4 — FLUP)

“Eu também partilho da opinião de Almeida Faria quando este diz que uma pessoa tende a ter mais futuro que passado. Quando acontece o contrário acabou”. Ou seja, ninguém pode viver no passado, de recordações, de nostalgias porque corre o sério risco de ficar retido(a) no passado, tem que olhar para o futuro e tudo fazer para que ele seja o melhor possível.

.....
Penso, realmente, que Almeida Faria teve uma saída muito feliz quando proferiu, ou melhor constatou que em cada um de nós tem de haver necessariamente mais futuro que passado, porque na verdade quando acontece o contrário e o passado sobrepõe-se ao futuro, acabou.

(Prova-8 — FLUP)

“Na minha opinião, a frase quer demonstrar o carácter inquieto dessa fase da vida que é a juventude”.

Em algumas provas da UFPE, observamos os subprincípios da ordenação linear e da integração sob o desenvolvimento da idéia central pautada nos conceitos (língua x poder), mas, na prova 13 abaixo, a forma apresentada é bastante confusa, o que ocasiona dificuldade de adequação ao subprincípio da quantidade, sendo este, prejudicado pelo erro de extrapolação na interpretação dos textos que compõem a questão. Desenvolvimento confuso, que apresenta algumas afirmações bastante deterministas e não embasadas.

(Prova 13 — UFPE)

“O domínio da norma culta, ou melhor, da norma-padrão da língua é um instrumento de obtenção de poder. E quando o indivíduo não conhece essa norma, sofre preconceitos ou é ridicularizado pela classe social de mais prestígio. Então, a língua é objeto de dominação, assim, bloqueando a melhora na qualidade de vida de cidadãos discriminados por serem de classe social baixa e, logo, não terem acesso ao estudo do Português Padrão. É importante que se estude Português (a norma-padrão)

e se aprenda a escrever porque é através da escrita que os valores, os costumes, os hábitos, enfim, as histórias são registradas, isso implica na conservação da sabedoria e na valorização da aprendizagem. A própria sociedade, ou melhor, alta sociedade francesa com o absolutismo monárquico inspirou a criação de vários pronomes de tratamento em Português, isto significa que além da língua estar associada ao poder, ela reflete o momento histórico (e explica-o) que a sociedade se encontra”..

Até agora vimos exemplos específicos dos subprincípios da ordenação linear e da integração sob o prisma da compreensão de linguagem e poder. Passemos, na seqüência da análise, a investigá-los no contexto de coesão e coerência textual tomando por âncora Costa Val (1991), ao afirmar que a coesão “é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. “Os fatores de coesão dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto e os da coerência dão conta do processamento cognitivo do mesmo”.

A coerência é considerada, mesmo pelos leigos, o fator fundamental da textualidade, porque responsável pelo sentido do texto, por sua inteligibilidade. Todos nós já formulamos julgamentos, diante de textos que escapam a algum esforço de compreensão, “não é coerente”.

Do ponto de vista teórico (Charroles 1988), a coerência consiste no conjunto de maneiras pelas quais os componentes do mundo textual — conceitos e relações subjacentes à superfície do texto — são acessíveis e relevantes aos leitores. Isso nos leva a concluir que, apesar de centrada no texto, a coerência também resulta do esforço interpretativo do usuário sobre o texto, o qual não faz sentido por ele mesmo, mas pela interação da informação nele apresentada com o conhecimento de mundo e o universo de expectativas das pessoas. A simples justaposição de eventos e situações pode ativar operações que recuperam e criam coerência, e essa contribuição que o conhecimento do leitor traz para o texto denomina-se inferência. Assim, como nem sempre as relações e os conceitos encontram-se explícitos num texto, o leitor pode inferi-los a fim de atribuir sentido ao que lê.

É possível que o subprincípio mais utilizado por alunos iniciantes de Letras seja o subprincípio da ordenação linear com a ênfase na informação mais importante ocupando o primeiro lugar na cadeia sintática e a sintaxe utilizada seja, portanto, a sintaxe do convencimento, porque o aluno tem por objetivo demonstrar competência e conhecimento. Nessa análise de produção textual a relevância, o status da informação provavelmente implicará seleção lexical com a implicação, também, da correlação sintaxe/morfologia. Lembramos que nosso

objetivo é oferecer uma abordagem que trabalhe a gramática no discurso, que dê caráter mais global e motivado ao ensino de conteúdos de língua portuguesa.

Quanto aos subprincípios, 90% dos informantes situaram adequadamente a ordenação linear já ilustrada. No que diz respeito à linguagem usada nas provas, observamos que a maior parte dos alunos utilizaram uma sintaxe elaborada. A linguagem é formal e, por vezes rebuscada, mesmo que contenha “erros” de ortografia e acentuação gráfica como “ascensão” com “ç”, e “Água”, “tambem” sem acento; de concordância verbal/nominal etc.

(Prova- 7 — UFPE)

“O objetivo da escola em ensinar o Português padrão é passar para os alunos um conhecimento e treino de leitura e escrita de diferentes textos e autores; é prepará-los para o que cobra a sociedade governada pela rigidez do mercado de trabalho; é evitar que eles tenham problemas maiores com fala e escrita em situações formais; e fazê-los crer que o domínio do Português padrão não é o único caminho válido, mas uma alternativa de **ascensão** social (arrumar emprego, por exemplo) e interação com os demais falantes da variedade padrão”.

(Prova- 8 — UFPE)

“O uso da língua e da escrita mediante **aos** parâmetros da norma culta, sempre foi algo delimitado **as** classes sociais abastadas”.

(Prova- 7 — FLUP)

“ **Aguas** passadas não movem moinhos”

(Prova – 6 — FLUP)

“O autor **tambem** exprime o desgosto que sente ao ver que está a envelhecer e tenta demonstrar as razões **por as quais** ele continua a sentir-se menino;...”.

(Prova- 13 — FLUP)

“O autor não se confronta consigo próprio, mas com as pessoas que o rodeiam e o **vê** de uma forma diferente, julgando-o velho”.

Concluimos esse trabalho enfatizando que não é bom perder de vista o fato de que o objetivo principal dos alunos ao elaborarem seus textos é convencer o professor da pertinência de suas respostas, aquilo que chamamos de “sintaxe utilitária”, independente dos subprincípios utilizados.

Assim, mesmo quando não sabem responder ao que foi perguntado, os alunos tendem a escrever, talvez acreditando que o professor possa ler nas estrelinhas dos seus textos e considerar pelo menos parte daquilo que eles escreveram, o subprincípio da quantidade está presente enquanto estratégia de convencimento.

Ao optarem por uma outra organização sintática, ainda que não deliberadamente, os alunos estão lançando mão de todo o conhecimento adquirido, selecionando formas e estruturas convencionais que aprenderam ao longo de sua formação e que justifica o subprincípio da ordenação linear. As estratégias podem ser diferentes, variando em função da situação (para qual disciplina estão escrevendo, para qual professor, com qual objetivo), o que vem demonstrar que “são as condições de exigência do uso que moldam a estrutura. Esta existe para cumprir funções essencialmente comunicativas” (cf. Berlinck *et al.* 2000:239).

Ao longo dessa pesquisa, pudemos verificar que os alunos de período inicial de Curso de Letras, tanto do FLUP quanto da UFPE, sabem relacionar informações apresentadas de variadas formas em situações concretas, para a construção de argumentação consistente. E aqui se faz ver o subprincípio da integração.

Ao finalizar este ensaio, gostaríamos de dizer que não é possível fazer observações nem análises considerando a imensa complexidade de fatores intervenientes nos objetos aqui trabalhados sem incorrer em algum tipo de imprecisão conceitual. Esperamos, também, não ter caído no erro do reducionismo do fenômeno tratado. Porém em se tratando de uma pesquisa deve-se permitir uma visão multifacetada do funcionamento da língua dentro de um paradigma sem olhares preconcebidos, mas na visão de um *continuum*.

Enfim, uma avaliação da problemática desses estudos em face de novos marcos teóricos da contemporaneidade, responde aos objetivos a que nos propusemos: chamar atenção para o ensino de português como instrumento de reflexão e de ação da linguagem.

Referência Bibliográfica

- ANASTASIOU, L.G.C. 1998. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX.
- ARAUJO, G. M. L. 2004. Ação da UFPE no Aperfeiçoamento de Professores, *Revista Linha D'Água*, n. 16, Humanitas, FFLCH/USP, jan.
- ARRUDA, J. E. C. 2000. *O Projeto Vitae e a formação do Professor de Língua Portuguesa: História, Avaliação e resultados*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, Recife.
- AZEREDO, J. C. de. 1997. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAKHTIN, V. 1986. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência na linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARTHES, R.; MARTY, E. 1987. "Oral/Escrito". In: *Enciclopédia Einaudi*, vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional, p. 32-57.
- BASILIO, M. 1980. *Estruturas lexicais de português: uma abordagem gerativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- BATISTA, A. A.; ROJO, R. 2005. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, pp. inicial e final.
- BEAUGRANDE, R. 1977. *New Foundations for a Science and Discourse*. Norwood: Ablex.
- _____. 1997. *New Foundation for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex.
- BECHARA, E. 1976. *Lições de Português pela Análise Sintática*. Rio de Janeiro: LPAS.
- _____. 1991. Gramática funcional: naturezas, funções e tarefas. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Descrição do Português II*. Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: UNESP. Ano V. n 1, p 1-97.
- BERLINCK, R. A. et al. 2000. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, vol. 1, p.207-244.
- BORBA, F. S. 1979. *Teoria Sintática*. São Paulo: P. A. Queiroz, Ed. USP.
- BRAIT, B. 2000. PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, p.13-23.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: Ed. da PUC-SP, EDUC.
- CAMACHO, R. G. 1993. Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português falado. *Alfa*, 37: p.111-116.
- _____. 1994. O papel do contexto social na teoria lingüística. *Alfa*. 38: pp. 19-36.
- CÂMARA JR., J. M. 1955. Morfologia e Sintaxe. *Jornal de Filologia*, 3. São Paulo: Saraiva, p. 177-182.
- _____. 1971. *Princípios de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1994. *Estrutura da língua portuguesa*. 22ª edição. Petrópolis: Vozes.
- CARONE, F. B. 1995. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática.
- CARVALHO, J. A. 1993. *A competência comunicativa em língua portuguesa de alunos universitários: estratégias para uso no ciclo geral, área 1*, UFPE. Recife.
- CASTILHO, A. T. 1966. A sintaxe do verbo e os tempos do passado em português. *Alfa* 9, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Marília, p. 105-153.
- CHARROLES, M. 1997. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. et al. (org). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- _____.; PEÖFI, J; SÖZER, E. (eds). 1983. *Research in text connexity and text coherence*. Hamburgo: Survey.
- CHAUI, M. 2001. *O que é ideologia*. São Paulo: UNESP.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. Haya: Mouton.
- _____. (1965). 1975. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. J.A. Meireles & E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado.
- CORBLIN, F.. 1988. Savoir la grammaire et faire de La grammaire. In: HUOT, H. et al.. *De la Grammaire Scientifique à la Grammaire Scolaire*. Paris: Université Paris 7.
- COSTA, C. et al. 1985. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- COSTA, M.A. 2000. Procedimentos de manifestação do sujeito. In: CUNHA, M. A. F. (org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal. Uma abordagem funcionalista*. Natal: Ed. UFRN.
- COSTA VAL, M. G. 1991. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. 2000. Repensando a Textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua Portuguesa em Debate*. Petrópolis: Vozes.
- CUNHA, C. F. 1976. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fename.
- CUNHA, M. A. F. et al. 1967. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-38.
- DIRVEN, R.; FRIED, V. (eds.). 1987. *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam: J. Benjamins.
- DUBOIS, J. et al. 1998. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- FAVERO, L. ; KOCH, I. V. 1983. *Lingüística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez.
- _____. 1991. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática.
- FIORIN, J. L. 1998. Teorias do texto e ensino: a coerência. In: VALENTE, A. *Língua, lingüística e Literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- _____. 1995. *Linguagem e ideologia*. 4.ed. São Paulo: Ática.
- _____ (org). 2002. *Introdução à Lingüística. II. Princípios de Análise*. São Paulo: Contexto.
- _____; FONSECA, J. 1977. *Pragmática lingüística e ensino de português*. Coimbra: Almedina.
- FRANCHI, C. 1976. *Hipóteses para uma Teoria funcional da Linguagem*. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas.
- GALVES C.; OTONI, P.; ORLANDI, E.P. 1977. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- GERALDI, J. W. 1991. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1996. *Linguagem e ensino*. Campinas: ALB/Mercado Aberto de Letras.
- GIVON, T. (org.). 1979a. *Syntax and Semantics, 12: discourse and Syntax*. Nova York: Academic Press.
- _____. 1979b. From discourse to syntax; grammar as a processing strategy. In —: (ed.). *Syntax and semantics, 12: discourse and syntax*. Nova York: Academic Press, vol.12, p.81-112
- GLEASON, H. A. Jr. 1961. *An introduction to descriptive linguistics*. New York: Holt, Rinehart Winston
- GNERRE, M. 1991. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GRICE, H. Paul. 1975. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (eds). *Syntax and semantics, vol. 3, Speech acts*. New York: Academic Press, p. 41-58.
- GUIMARÃES, E. R. 2001. *O processo de construção da sintaxe frasal em textos escritos por alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Belo Horizonte: FALE/UFMG.

- HALLIDAY, M.; HASAN, R. 1976b. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- _____.; _____. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- KATO, M. 1998. As formas de funcionalismo na sintaxe. *Delta*, 14 (n. esp.), p. 145-168.
- KOCH, I. G. V. 1992. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- _____. 1997. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____. 2002. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- LEMLE, M. 1987. *Análise sintática; teoria geral e descrição do português*. São Paulo: Ática.
- LEVY, D. 1979. Communicative goals and strategies. In: GIVON, T, (org.). *Syntax and Semantics 12: discourse and Syntax*. New York: Academic Press.
- LUNA, M. J. M. 2004. *A redação no vestibular: a elipse e a textualidade*. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária UFPE.
- _____. 2007. *Produção de Texto do Profissional de Letras: Um estudo morfossintático comparativo entre a UFPE/Brasil e a FLUP/Portugal*. Tese de doutoramento. Porto, Portugal.
- MARCUSCHI, L. A. 1999a. Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. Conferência pronunciada no III ELFE — Encontro de língua falada e ensino. Maceió: UFAL.
- _____. 1999b. Linearização, cognição e referência: o desafio do intertexto. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, abril.
- MARTELOTTA, M. S.; VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M. M. 1996. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MATEUS, M. H. M. et al. 1983. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- MESERANI, S. 2002. *O intertexto escolar sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez.
- NYSTRAND, M. 1987. The role of context in written communication. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (eds). *Comprehending oral and written language*. San Diego: Academic Press, p. 197-214.
- ORLANDI, E. 1983. "A produção da leitura e suas condições". In: *Leitura: Teoria e Prática*, ano 2, n.1, abril, p. 20-5.
- OTTICICA, J. 1958. *Manual de Análise (léxica e sintática)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- PÉCORA, A. 1983. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. 1980. *Problemas de redação na universidade*. Tese de Mestrado. Campinas, Unicamp.
- PONTES, E. 1986. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, S. 2002. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- ROCHA, L.C. 1998. *Estruturas morfológicas do Português*. Belo Horizonte: UFMG.
- ROSA, M. C. 2002. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto.
- SAUSSURE, F. 1974. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- TARDELLI, M.C. 2002. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. (Coleção Aprender e Ensinar com textos; coord. geral: L. Chiappini e A. Citelli). São Paulo: Cortez.
- _____. ; VASCONCELOS, M.L. (orgs.). 2003. *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- VILELA, M. ; KOCH, I. V. G. 2001. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra-Portugal: Almedina,
- VOGT, C.A. 1980. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec.
- VOTRE, S. J. ; NARO, A. J. 1989. Mecanismos funcionais dos usos da língua. *D.E.L.T.A.* v. 7, n.2, p. 169-184.