

GRAMÁTICA DE USO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DE CONECTORES DE CAUSA E DE OPOSIÇÃO

Isabel Cristina Carvalho¹

Sídnei Cursino Guimarães Romão²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre dificuldades no uso de conectores de causa e de oposição e do uso de anafóricos, bem como propor formas de, à luz das considerações de Travaglia (1995), tentar amenizá-las.

Palavras-chave: Texto. Conectores. Anafóricos. Incoerência. Reestruturações.

ABSTRACT: The present study looking for presents the results of search about difficulty in use of connection of cause and opposition and use anaphora's, yonder to suggest forms of try to soften them, through of consideration of Travaglia (1995).

KEY-WORDS: Text. Connector. Anaphora. Incoherence. Reorganization.

1 INTRODUÇÃO

A orientação do objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual, acreditando, assim, que o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua; enquanto, num outro extremo, a orientação do subjetivismo idealista prioriza o falante. Por essa razão, Bakhtin (1929) encara as duas linhas mestras do pensamento filosófico voltadas para o estudo da linguagem como tese e antítese uma da outra e propõe o que ele chama de “síntese dialética”. Nesta “síntese”, ele considera o *ato de fala* (ou “a enunciação”) como o “produto de interação do locutor e do ouvinte” (p.113) e, por essa razão, de natureza social. O autor afirma, assim, que “a verdadeira substância da língua (...) é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (p.123).

¹ Aluna do 6º Período de Letras (noturno- 2006) do UNIPAM.

² Mestre em lingüística pela UFU e professora do UNIPAM.

É, pois, no **uso** que a língua realmente se manifesta e, no momento de ensiná-la, os professores muitas vezes nos esquecemos de que, ao descontextualizá-la, não estamos criando para nossos alunos as condições de adequação para a comunicação ideal.

Ensinar apenas o sistema não é ensinar a “língua viva”. Entretanto, o ensino da língua padrão transformou-se em sinônimo de teorização. Há, sem dúvida, nas pessoas que estudaram por métodos tradicionais, um domínio maior da língua (mesmo a escrita).

O abandono de procedimentos produtivos em termos de ensino de língua, como as atividades de “estruturações de períodos”, atividade que Travaglia (1995) situa entre práticas do que ele denomina “gramática de uso”, manifesta-se negativamente a curto e a longo prazo, pois os alunos não têm noção dos erros que cometem na elaboração de períodos: além de não saberem estruturá-los, não conseguem também descobrir as incoerências que cometeram, terminando por produzirem textos incoerentes, sem terem noção dos fatores que levam a isso. Tal problema ocorre em textos de alunos do ensino fundamental e do superior, o que se revela um fato preocupante.

Visando a corrigir essa situação problemática no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, propomo-nos a estudar mais profundamente as dificuldades relacionadas ao uso indevido de conectores de causa e de consequência e, também, relacionadas às consequências textuais com esses conectores, verificar dificuldades referentes ao uso de anafóricos, bem como propor formas de amenizá-las, adotando as considerações de Travaglia (1995). Para isso, realizamos uma pesquisa de pequeno vulto com alunos do último ano de Letras noturno do UNIPAM (2006), através de aplicação de um teste para detectar os problemas acima citados, experiência que o presente artigo expõe e comenta.

Com essa iniciativa, tentamos, enfim, começar a demolir a “montanha” da incoerência que permeia os textos de nossos alunos a partir da demolição de pequenos grãos de sua base. Estamos conscientes de que é uma proposta que – embora ainda modesta – justifica a ambição de mudança que moveu este estudo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Em sua obra “Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus”, Travaglia (1995, p. 109) propõe quatro formas de focalizar o ensino gramatical: uma gramática de uso, uma gramática reflexiva, uma gramática teórica e uma gramática normativa. Em obra posterior (TRAVAGLIA, 2003, p. 57), o autor destaca que sua intenção é que aquela proposta anterior (1995) seja “capaz de atuar para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, por isso mesmo, promover um ensino de gramática pertinente para a vida das pessoas”.

Adotamos a sugestão de Travaglia (1995), sobretudo, no que se refere à gramática de uso e à gramática reflexiva e, ainda assim, submetendo sua proposta a orientações da Lingüística Textual. Citamos, a seguir, as definições que o autor apresenta para esses dois tipos de gramática e, na seqüência, a forma de ensino que ele propõe para os dois casos:

A *gramática de uso* é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. (...) A *gramática reflexiva*, segundo Soares (1979: capítulo 9), é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. (TRAVAGLIA, 1995:, p. 111, 142)

Citamos, a seguir, as sugestões de aplicação que o autor dá para as duas formas de gramática no ensino. Com relação à aplicação da gramática de uso, Travaglia (1995, p. 111) observa que “ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua”. O autor lembra que “as atividades mais bem montadas e conhecidas para esse fim são os exercícios estruturais”, mas há ainda a considerar: “atividades de produção / compreensão textual; alguns exercícios de vocabulário; atividades com variedades da língua”.

Travaglia (1995) aponta um tipo de exercício (que já considerávamos uma estratégia básica, porque eficaz, de antigas formas de ensino) que nos interessa especialmente:

Um tipo de exercício de gramática de uso que se faz tradicionalmente são os exercícios em que o professor dá uma construção e pede para o aluno fazer alterações nela seguindo um modelo ou instruções dadas (...) exemplos calcados nos tradicionais exercícios de variação de estruturas que eram recomendados para as quatro primeiras séries do primeiro grau ou para o antigo primário e são na verdade uma espécie de exercício de transformação em que não se tem um modelo, mas se conta com a intuição lingüística do aluno. (TRAVAGLIA, 1995, p. 130-131).

É justamente devido a esse tipo de exercício que nos interessamos pelo ensino voltado, num primeiro momento, para a gramática de uso. Denominaremos esse tipo de atividade “exercícios de reestruturação de períodos” (ou simplesmente “exercícios de estruturação”, dependendo de ser uma primeira produção ou um exercício de refazer o texto, após a reflexão sobre as incoerências detectadas).

Com relação à aplicação da gramática reflexiva, Travaglia (1995, p. 143) comenta que “é possível fazer dois tipos de trabalho de gramática reflexiva. O primeiro é representado por atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua”, fatos que o autor exemplifica com diversas atividades que aparecem em manuais didáticos (e que, embora troquem a abordagem dedutiva de se partir

da gramática teórica e tentar aplicar as prescrições ou descrições que esta apresenta, adota-se uma abordagem indutiva, partindo-se dos exercícios para a compreensão da teoria – nenhuma das quais coincide com nossa proposta nesta pesquisa). O segundo tipo de ensino voltado para a gramática reflexiva – que também nos interessa – é assim esclarecido pelo autor:

O segundo tipo de gramática reflexiva que propomos é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática (...). É uma atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos lingüísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação. (...) Portanto o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso lingüístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação. (TRAVAGLIA, 1995, p. 150-151).

A proposta de Travaglia encontra eco nos PCNs (1998) no item 1.4. (“Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola”) que, ao referirem-se à articulação de três variáveis (o aluno, a língua e o ensino) que resulta no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, aconselham: “para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de **ação e reflexão** do aluno” (grifos nossos).

Para qualquer um dos quatro tipos de gramática, Travaglia (Idem) propõe, para seu respectivo ensino, dois tipos de entrada: uma primeira forma, pelos tipos de recursos³ e fatos da língua, e uma segunda, pelas instruções de sentido, que são a abordagem que pretendemos adotar, seguindo ainda a orientação do autor:

Na forma de abordagem pela instrução de sentido o que se faz é estudar de que recursos a língua dispõe para expressar uma determinada instrução de sentido básica, e como cada recurso a exprime, que diferenças há entre um tipo e outro de recurso usado para expressar tal sentido. (TRAVAGLIA, 2003, p. 67)

Entre as várias instruções de sentido propostas pelo autor (instrução de sentido sobre ordem, quantidade, comparação, desejo, ênfase etc.), centralizamos nosso estudo em apenas duas delas: a relação causa-conseqüência e a relação de oposição (contrajunção), a serem trabalhadas na estruturação de um único período.

³ Em nota de rodapé Travaglia (2003, p. 58) esclarece “*Consideramos recursos da língua todos os tipos de elementos que temos em sua constituição e funcionamento: unidades (morfemas, palavras, orações, frases, textos etc.), tipos de unidades, categorias, flexões, colocações de elementos na cadeia lingüística, concordâncias, mecanismos, princípios etc*”. (Grifos nossos)

Neste ponto de nosso trabalho, recorreremos a noções da Lingüística Textual, entre as quais encontra-se o que Travaglia denomina acima (em relação à gramática) “instruções de sentido” – e que Koch (1996) atribui aos *mecanismos de seqüenciação frástica*, no caso, os conectores. Há ainda outro tipo de mecanismo ao qual vamos recorrer em nosso trabalho: os *mecanismos de coesão referencial* (cf. KOCH, idem) e que Bronckart (1999) situa, de forma geral, entre os mecanismos de coesão, especificamente aquele caso que o autor denomina “função de retomada”, e que “consiste em reformular uma unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto” (p. 268) – trabalhando, neste caso, especialmente com o conceito de “anáfora” (“mecanismos que consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática”⁴, p. 122). Deixamos claro que, pela intenção de desviarmo-nos de teorizações, não é nosso propósito entrar em categorizações que não ajudem o aluno a “compreender” os aspectos semânticos dos períodos, aspectos sobre os quais pretendemos levá-lo a refletir.

3 O TESTE

Nossa proposta foi a de fazer – em relação ao problema detectado – uma experiência de pequeno vulto, com alunos das séries finais da graduação em Letras, da Faculdade de Filosofia do UNIPAM, do ano de 2006.

Consideramos pequena a experiência em questão, porque nos propusemos a trabalhar a produção de textos mínimos (períodos) na estruturação do período (em que privilegiamos a “gramática de uso”). Os dois enunciados apresentados aos informantes como base para as estruturações foram buscados no que consideramos “notícias mínimas” – textos como manchetes de jornais ou revistas, que pudessem ser “fatiados” em duas idéias distintas cada um. Os enunciados foram extraídos da revista *Veja*, e, dentre os trinta levantados, somente oito foram selecionados para a elaboração do teste. Tais enunciados estão relacionados uns com os outros (ainda que implicitamente) para, no exercício, permitirem serem agrupados numa estruturação coerente – em um único período. A princípio, havíamos planejado selecionar manchetes que apresentassem, no mínimo, três idéias e elaborar blocos com três enunciados em cada caso. Mas, ao submeter os exemplos do *corpus* a exercícios feitos (a título de experiência e de teste) pela própria pesquisadora, consideramos mais produtivo que os alunos informantes criassem uma das idéias (a

⁴ “Isotopia: Para Greimas e a maioria dos teóricos, a isotopia define os mecanismos reguladores que contribuem para fazer de um enunciado ou de um texto ‘uma totalidade de significação’”. (GREIMAS 1966, p. 53, apud CHARAUDEAU et MAINGUENEAU).

terceira), relacionando-a com as outras duas já apresentadas em cada bloco. Foi preciso fazer pequenas modificações nas manchetes originais para que se adequassem ao nosso propósito de que elas tivessem apenas duas orações. Essa medida resultou da seguinte reflexão duas conseqüências que, embora paradoxais, pareceram mais adequadas: o informante teria, por um lado, a sensação de estar exercendo certa liberdade de escolha, para inserir essa terceira idéia e, por outro, teria de submeter-se a coerções lingüísticas, ao criar uma nova oração que ficasse coerente com as duas idéias anteriores. A mudança teve como resultado (positivo) direcionar melhor o informante para a presença dos anafóricos, a serem considerados na formulação de uma terceira oração para cada período. Apresentamos abaixo as oito frases selecionadas:

(1) Olho de Rei não é um mau romance, mas o autor se dá melhor no conto. (Veja – 25/01/06, p. 105)

(2) O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor, mas pode contar com o incentivo intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita. (Veja – 25/01/06, p. 111)

(3) Lula volta a subir nas pesquisas, mas fica dependente do eleitor mais humilde do país num grau jamais visto na história. (Veja – 15/02/06, p. 43)

(4) Um novo estudo questiona os benefícios da dieta na prevenção de doenças como o câncer, mas ele é cheio de falhas.. (Veja – 15/02/06, p. 65)

(5) Pegamos o juiz ladrão, mas o futebol brasileiro ainda tem muitos problemas a enfrentar. (Veja – 28/12/05, p. 92)

(6) Ninguém devasta por maldade, mas por ignorância e impunidade. (Veja – 28/12/05, p. 179)

(7) Lula volta a brilhar nas pesquisas, mas começa a desenhar-se um divórcio entre ele e seu partido. (Veja – 22/02/06, p. 48)

(8) Juscelino Kubitscheck ganhou a aura da santidade política, mas seu governo teve um lado nada abonador. (Veja – 28/12/05, p. 190)

Dentre essas frases, a número um foi usada como exemplo nos testes, e, pela necessidade de manter um mesmo número de questões (a serem distribuídas em dois

grupos), a questão de número cinco foi excluída. Ficaram, assim, três frases para cada tipo de teste, cada uma delas com apenas duas idéias.

As frases de base foram distribuídas em dois testes distintos, de forma a criar dois grupos de questões: A e B. No grupo A, ficaram as questões 2, 3 e 4 mostradas acima e, no grupo B, ficaram as questões 6, 7 e 8. Cada frase, em ambos os testes, foi desmembrada em orações independentes, da seguinte maneira:

PROVA A

IDÉIAS-BASE PARA AS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS.

Bloco 2:

- (a) O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor.
- (b) O governador de São Paulo pode contar com o incentivo intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita. (VEJA, 25-01-2006, p. 111)

Bloco 3

- (a) Lula volta a subir nas pesquisas.
- (b) Lula fica dependente do eleitor mais humilde do país, num grau jamais visto na história. (VEJA, 22-02-2006, p. 48)

Bloco 4:

- (a) Um novo estudo questiona os benefícios da dieta na prevenção de doenças.
- (b) O novo estudo é cheio de falhas. (VEJA, 28-12-2006, p. 190)

PROVA B

IDÉIAS-BASE PARA AS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS.

Bloco 2:

- (a) Ninguém devasta por maldade.
- (b) Devasta-se por ignorância e impunidade. (VEJA – 28/12/05, p. 179)

Bloco 3:

- (a) Lula volta a brilhar nas pesquisas.
- (b) Começa a desenhar-se um divórcio entre Lula e seu partido. (VEJA – 22/02/06, p. 48)

Bloco 4:

- (a) Juscelino Kubitscheck ganhou a aura da santidade política.
- (b) O governo de JK teve um lado nada abonador. (VEJA – 28/12/05, p. 190)

Cada grupo de teste foi composto por três blocos, sendo que, em cada um deles, deveriam ser criados três exercícios com diferentes instruções de sentido, totalizando nove frases em cada bloco, com duas instruções de sentido para cada período a ser estruturado. Para a apuração dos dados, foram selecionados apenas os testes do grupo A, sendo escolhidos dez testes, dentre os trinta (quinze do grupo A e quinze do grupo B) aplicados nas salas do turno noturno do quarto período do curso de Letras do UNIPAM.

Trabalhamos com dois princípios reguladores na experiência: o uso dos anafóricos e o uso de conectores que servem a duas diferentes “instruções de sentidos”, princípios que os informantes foram convidados a levar em consideração, no momento da estruturação. Em relação aos anafóricos, os informantes foram convidados a verificar que elementos se repetem nos três enunciados e a refletir sobre a melhor forma de transportar todas as ocorrências para um único período, com os seguintes cuidados: evitar repetições e não alterar radicalmente as idéias originais de cada enunciado. As duas instruções de sentido focalizadas nesta proposta de “exercício” são: a instrução de oposição (que tem no conector “mas” um padrão) e a de causa-conseqüência (que é representada pelo conector padrão “porque”).

As instruções de sentido cobradas em ambos os testes estão relacionadas abaixo:

O Exercício 1 pedia a seguinte relação de sentido:

- (a) A 2ª oração deve apresentar uma causa (ou “conseqüência”) para a 1ª idéia;
- (b) A 3ª oração deve apresentar uma oposição para a 1ª idéia.

O Exercício 2 pedia a seguinte relação de sentido:

- (a) A 2ª oração deve apresentar uma oposição com a 1ª idéia;
- (b) A 3ª oração deve apresentar uma causa (ou “conseqüência”) para a 2ª idéia.

O Exercício 3 pedia a seguinte relação de sentido:

- (a) A 2ª oração deve apresentar uma causa (ou “conseqüência”) para a 1ª idéia;
- (b) A 3ª oração deve apresentar uma oposição para a 2ª idéia.

Para facilitar o entendimento da atividade proposta, elaboramos um exemplo para cada exercício.

MODELO: Bloco 1

1ª) Olho de Rei não é um mau romance.

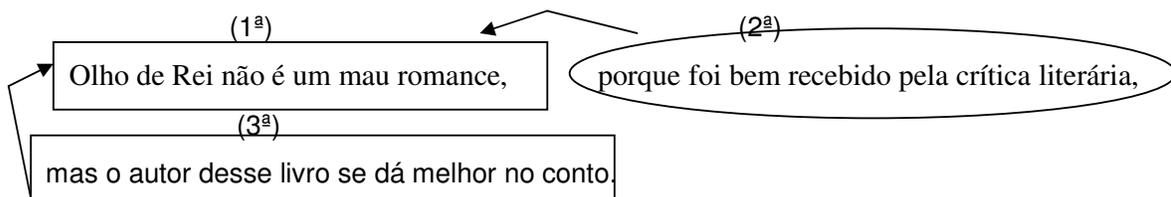
2ª) O autor de Olho de Rei se dá melhor no conto. (VEJA, 25-01-2006, p. 105)

MODELOS de EXERCÍCIOS (a partir do Bloco 1 de idéias)

(α) **PRIMEIRA IDÉIA:** Olho de Rei não é um mau romance.

(β) **SEGUNDA IDÉIA:** O autor do livro Olho de Rei se dá melhor no conto.

(χ) **TERCEIRA IDÉIA:** Olho de Rei foi bem recebido pela crítica literária (IDÉIA NOVA).

EXERCÍCIO 1:

Paráfrase das setas →

2ª causa da 1ª

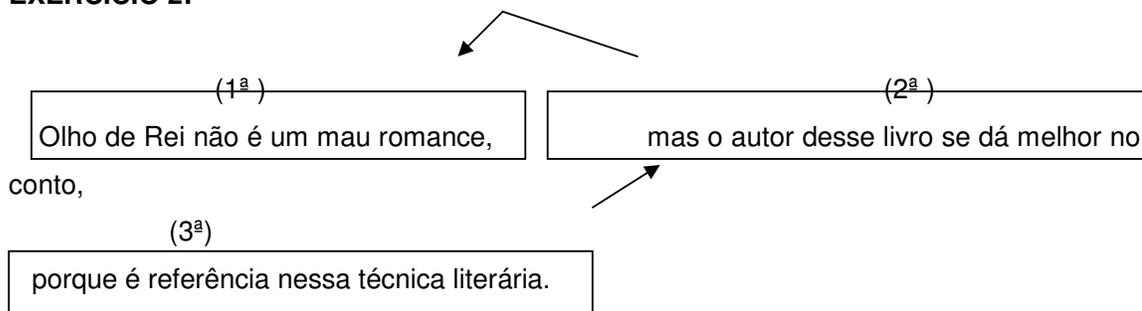
3ª oposição à 1ª

EXERCÍCIO 2:**IDÉIAS DE BASE do EXERCÍCIO 2:**

(a) **PRIMEIRA IDÉIA:** Olho de Rei não é um mau romance,

(b) **SEGUNDA IDÉIA:** O autor do livro Olho de Rei se dá melhor no conto.

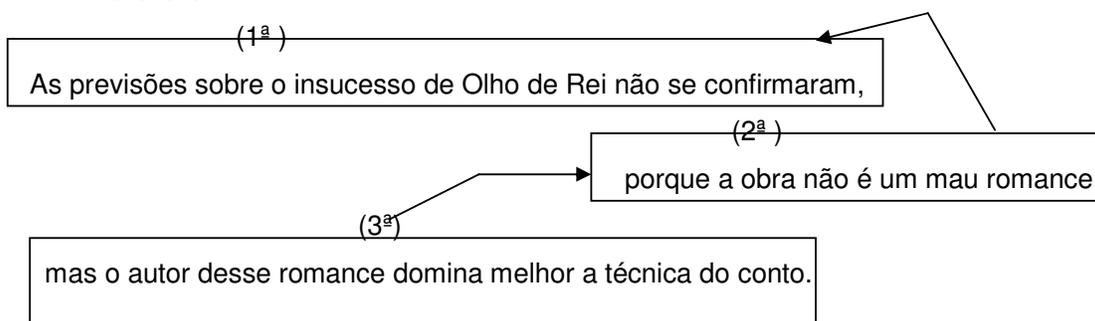
(c) **TERCEIRA IDÉIA:** O autor do livro Olho de Rei é referência na técnica literária do conto (NOVA IDÉIA).

EXERCÍCIO 2:

Paráfrase das setas →	2ª oposição à 1ª 3ª causa da 2ª
------------------------------	------------------------------------

EXERCÍCIO 3:**IDÉIAS DE BASE do EXERCÍCIO 3:**

- (δ) **PRIMEIRA IDÉIA:** Olho de Rei não é um mau romance,
- (ε) **SEGUNDA IDÉIA:** O autor do livro Olho de Rei se dá melhor no conto.
- (φ) **TERCEIRA IDÉIA:** As previsões sobre o insucesso do livro Olho de Rei não se confirmaram (NOVA IDÉIA).

EXERCÍCIO 3:

Paráfrase das setas →	2ª causa da 1ª 3ª oposição à 2ª
------------------------------	------------------------------------

Após a correção da atividade proposta, foram apuradas 180 relações de sentidos dos três blocos, ou seja, em cada bloco foram elaborados três períodos, estruturados três vezes cada um (totalizando nove períodos) tendo, cada período, dois tipos de relação (entre três orações). Recapitulando: três períodos reestruturados três vezes geraram nove períodos e, num total de dez alunos, significam noventa períodos – que, apresentando duas relações de conexão em cada um, geram, finalmente, um total de 180 relações de sentido nos testes selecionados para o levantamento dos dados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apuração dos resultados nos permitiu constatar que as orações com relações de causa foram as que os informantes mais tiveram dificuldades em estruturar, apresentando um total de 55,5% de erros, enquanto que as orações de oposição tiveram um percentual de 34,4% de erros.

Os dados levantados na correção dos testes, em relação ao uso dos conectores, foram agrupados numa tabela, onde separamos os resultados apurados das orações com relações de causa dos de consequência em cada um dos três exercícios, como se pode conferir abaixo:

TABELA: resultado dos testes

	TESTES>	TOTAL DOS 3 BLOCOS				Respondidas
		Relação de Causa		Relação de Oposição		
		Erros	Acertos	Erros	Acertos	
Exercício 1	(a) Da 2ª para 1ª (causa)	17	13			30
	(b) Da 3ª para 1ª (oposição)			10	20	30
Exercício 2	(a) Da 2ª para 1ª (oposição)			2	28	30
	(b) Da 3ª para 2ª (causa)	13	17			30
Exercício 3	(a) Da 2ª para 1ª (causa)	20	10			30
	(b) Da 3ª para 2ª (oposição)			19	11	30

	TOTAL	50 causas	40 causas	31 opos.	59 opos.	180 relações
	Percentagem	55,5%	44,5%	34,4%	65,6%	100 %

FONTE: testes elaborados pelas pesquisadoras.

Reproduzimos, abaixo, um exemplo de reestruturação adequada e um de inadequada, que fazem parte do bloco 2 do exercício 1, estruturadas pelos informantes:

O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor, porque não possui uma boa formação de leitura, mas pode contar com o incentivo intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita.

Essa frase obedeceu às instruções de sentido solicitadas, pois a 2ª oração *“porque não possui uma boa formação de leitura”* – oração criada por um dos informantes – apresenta uma relação de causa com a 1ª oração *“O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor”*, e a 3ª oração *“mas pode contar com o incentivo intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita”* estabelece uma relação de oposição com a 1ª oração. Dessa forma, esta frase foi estruturada corretamente, obedecendo ao que foi pedido no exercício 1.

A frase abaixo é um exemplo de oração estruturada de forma inadequada por um dos informantes:

O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor, porque pode contar com o incentivo intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita, mas sofre críticas por essa conduta.

Nesta frase, os informantes colocaram a 2ª oração *“porque pode contar com o incentivo intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita”* como sendo a causa da 1ª oração *“O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor”*. Entretanto, a relação semântica entre as duas orações não permite que a 2ª se oponha à 1ª oração, porque transmite a idéia de que o “incentivo” intelectual de Chalita é o fator responsável pelo governador de São Paulo “não ser um grande leitor”, aspecto que torna esta relação de sentido incoerente. Entretanto, se os informantes tivessem retirado o “não” da 1ª oração, essa estruturação teria ficado correta. A 3ª oração *“mas sofre críticas por essa conduta”* – criada pelo informante – não nos permite identificar a qual das duas orações anteriores está relacionada – se é Gabriel Chalita que sofre críticas por apoiar o governador de São Paulo ou se é este que é criticado por buscar o apoio do intelectual – sendo que deveria ser apenas com a 1ª oração.

Também foi pedido aos informantes que observassem o uso dos anafóricos, tanto para se valer do aspecto semântico no momento de ligar as idéias empregando os conectores em estudo, quanto para evitar repetições deselegantes nas estruturações. Registramos dezoito incoerências referentes ao uso inadequado dos anafóricos, e marcamos esses casos com o sinal (?), como nos exemplos abaixo, para apontar o local em que a incoerência ocorreu na oração. Observem-se os exemplos:

O governador de São Paulo não é exatamente um grande leitor, mas pode contar com a ajuda intelectual de um eminente representante do mundo das Letras: Gabriel Chalita, porque (?) Gabriel Chalita foi que escreveu seu último discurso.

O trecho assinalado com o sinal (?) aponta que o informante não usou um anafórico para retomar “Gabriel Chalita”, causando deselegância na oração ao repetir o nome do mesmo.

Observemos um outro exemplo de incoerência encontrada numa das orações reestruturadas por um dos informantes:

Um novo estudo questiona os benefícios da dieta na prevenção de doenças, porque houve uma suposta (?) melhora nos pacientes que fizeram o teste, mas o novo estudo é cheio de falhas.

A oração acima se mostra incoerente porque não há motivo para questionar os benefícios da dieta pelo fato de os pacientes apresentarem melhora com essa dieta. Essa oração ficou, portanto, sem sentido.

Em relação ao uso dos anafóricos, acreditamos que o número de erros (10%) foi relativamente pequeno, se comparado com a quantidade de orações estruturadas (180 orações), o que nos levou a considerar desnecessário colocar tais dados uma tabela.

5 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, pudemos notar que os alunos do 4ª ano de Letras (2006) do UNIPAM tiveram mais dificuldades em estruturar orações com instrução de sentido de causa (55,5% de erros) do que de oposição (34,4% de erros), embora tenham apresentado um desempenho satisfatório em relação ao uso dos anafóricos. Os dados obtidos nessa pesquisa mostram-se preocupantes, uma vez que se espera um melhor desempenho de alunos formandos e – o mais grave – futuros professores de Língua Portuguesa.

Ao analisar os resultados dos testes, chegamos à conclusão de que a maioria dos informantes ficou preocupada em realizar a atividade proposta sem observar a relação

de sentido entre as orações, para, então, ligá-las com os conectores adequados. Eles também não observaram que era preciso fazer pequenas adaptações no tempo e no modo verbal para que suas orações ficassem estruturadas coerentemente.

Essa constatação nos faz reafirmar a necessidade de se voltar o ensino para a “gramática de uso” e para a “gramática reflexiva”, seguindo as teorias apresentadas por Travaglia (idem) e cujo ponto de vista abraçamos nesta pesquisa. Ao que nos parece, os alunos não têm consciência dos erros cometidos em seus textos, sendo, portanto, necessário trabalhar com eles atividades que os levem a refletir sobre essas incoerências.

Por se esperar que um aluno de Letras saia do curso com melhor domínio de língua do que quando entrou, podemos levantar – entre outras – a hipótese de que o ensino de língua tem se mostrado insuficiente e uma das possíveis causas para isso poderia ser o reduzido número de aulas das matérias que ajudariam a sanar tais problemas. Esperamos com este trabalho – que não tem a pretensão de esgotar esse assunto, nem mesmo tecer críticas destrutivas – ter contribuído para que o ensino de Língua Portuguesa, em qualquer instituição de ensino, possa melhor ajudar seus alunos a construir textos mais bem estruturados e mais coerentes. E que os alunos-professores se tornem realmente habilitados para passar adiante os conhecimentos adquiridos e para terem segurança na profissão pela qual optaram.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Editora Hucitec. São Paulo, 1929.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1998). Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'Analyse du Discours**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.