

ANÁLISE LINGÜÍSTICA NUMA PERSPECTIVA FUNCIONAL: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Edvaldo Balduino BISPO*

ABSTRACT: In this paper, I present contributions of functional linguistics to Portuguese language teaching in elementary and high school levels, more specifically in relation to relative strategies and transitivity. I discuss the traditional grammar point of view about those questions and I show how this point of view can not afford the real usage of relative strategies and I show that it can not explain successfully the transitivity process. In addition, based on north American functionalist approach, mainly as stated by Givón (1990, 1995, 2001), Hopper and Traugott (1993, 2003), Furtado da Cunha, Oliveira and Martelotta (2003), I show an alternative approach to those phenomena in the way that is similar to Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) in order to improve the mother language teaching to Brazilian students.

KEYWORDS: relative strategies; transitivity; functionalism; Portuguese language teaching.

1. Introdução

Já se tornou lugar-comum questionar o trabalho desenvolvido com a língua portuguesa nas escolas de Educação Básica, o qual frequentemente tem sido alvo de críticas quanto à eficiência e qualidade bem como tem servido de mote para a realização de projetos e programas com vistas à melhoria do desempenho de alunos nas práticas de leitura e escrita. Isso porque exames oficiais do Ministério da Educação, como o Prova Brasil e o Enem, têm revelado um cenário preocupante quanto ao nível de desempenho de alunos com relação às habilidades de ler e escrever.

Entretanto, embora muitas sejam as críticas direcionadas ao ensino tradicional de língua portuguesa que, via de regra, ainda prevalece na maioria das escolas de ensino fundamental e médio, as mudanças ensejadas por professores da área parecem não ser suficientes para que se produzam resultados significativos em termos de melhoria no desempenho de estudantes e a fim de que se alcancem os objetivos consubstanciados nos documentos oficiais de referência curricular nacional, os PCN. E isso, naturalmente, se deve a fatores de natureza diversa.

Para que se promovam mudanças significativas na realidade do ensino de língua materna no país, considero que, pelo menos, três direcionamentos sejam fundamentais: a atualização dos docentes de língua portuguesa em relação às teorias linguísticas; um ensino reflexivo, que contemple a análise da língua em situações efetivas de uso; e o respeito à diversidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas linguísticas, a meu ver, têm grande contribuição a dar em prol da melhoria da qualidade do ensino oferecido aos educandos dos níveis fundamental e médio, no sentido de subsidiar docentes em suas práticas pedagógicas. Esse subsídio pode dar-se tanto por meio do conhecimento acadêmico produzido por esses estudos/trabalhos em que se pode fundamentar a atuação docente quanto pelas implicações

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pesquisador do Grupo de Estudos Discurso e Gramática (D&G), da mesma instituição.

práticas deles emanadas em termos de proposições e encaminhamentos para o trabalho de sala de aula propriamente dito.

E é sob essa ótica que trabalham diversos estudiosos reunidos em vários grupos de pesquisa na área da linguística, como é o caso do *Grupo de Estudos Discurso & Gramática*, sediado em três instituições de ensino superior brasileiras: UFRN, UFRJ e UFF. Sob a perspectiva da Linguística Funcional de orientação norte-americana, o grupo se caracteriza por investigar variados fenômenos linguísticos a partir das condições reais de uso, consideradas assim as diversas motivações sociointeracionais (e até cognitivas) implicadas nos arranjos morfossintáticos que assumem as expressões linguísticas, tomando-se por assunção o fato de que a forma que essas estruturas possuem está intimamente ligada às funções que desempenham na interação comunicativa. O D&G/UFRN, em especial, vem refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos princípios e categorias funcionalistas no ensino de língua portuguesa. Com isso, foram produzidos vários trabalhos sobre diferentes aspectos gramaticais do português, nos quais se discutem a natureza, o alcance e as implicações da Linguística Funcional para a prática pedagógica.

Particularmente, discuto, neste trabalho, a perspectiva funcional de ensino de língua portuguesa e, em especial, possibilidades que essa abordagem oferece para o tratamento de diversos fenômenos linguísticos, muitos dos quais são foco das atividades de análise linguística desenvolvidas na educação básica. Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como aporte teórico o funcionalismo da vertente norte-americana, com base, sobretudo, em Givón (1990, 1995, 2001), Hopper e Traugott (1993, 2003), Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), apresento considerações sobre o tratamento de dois tópicos gramaticais, a saber, as orações relativas e a transitividade, levando em conta os contextos reais de uso e uma perspectiva escalar em termos de categorização/classificação desses elementos, com o objetivo de elucidar contribuições para o trabalho de ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio.

2. Funcionalismo e ensino de língua materna

Existem variadas e contrastivas (ou complementares) formas de abordagem do fenômeno linguístico, de pensá-lo e compreendê-lo, cada uma das quais com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Acontece que, conforme mostram Oliveira e Coelho (2008, p. 236),

Ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico e específico e a objetos de análise mais ou menos definidos.

Sendo assim, a cada enfoque adotado (estruturalista, gerativista, variacionista, funcionalista) correspondem visões distintas sobre a língua e concepções variadas sobre a linguagem. Isso, por sua vez, tem certas implicações para o ensino de língua materna ministrado em escolas da Educação Básica, em termos de diretrizes curriculares, metodologias e posturas pedagógicas.

Defendo aqui o tratamento da linguagem numa perspectiva funcionalista. Essa abordagem caracteriza-se por tomar o fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. Segundo tal concepção, os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em

termos daqueles. Isso posto, reconheço a importância, e por que não dizer, a necessidade, de o estudo da língua partir do contexto real de uso dela, da situação concreta de comunicação.

A proposta de ensino de língua numa vertente funcionalista vislumbra trabalhar com os alunos as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e discursivos de maior evidência, vinculados a seu contexto histórico-social. Essa prática consubstancia-se na atividade de análise e reflexão sobre a língua, através da qual se aprimora a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, ou seja, procura-se desenvolver-lhes a competência comunicativa. Nesse sentido, essa visão coincide com a proposta dos PCN de língua portuguesa que, na versão para o ensino fundamental, destacam como um dos objetivos desse ensino possibilitar ao aluno

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

O trabalho analítico e reflexivo sobre a língua, segundo mostram Oliveira e Coelho (2003), tem como ponto básico e inicial a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discursivo. Assim, o que se propõe é um trabalho que parta da investigação das estratégias recorrentes na expressão linguística, de modo a explicitar os princípios que regulam tais estratégias e que permitem a adequada interação entre os falantes da língua. Dessa forma, a orientação para o trabalho do professor, diferentemente da abordagem tradicional do ensino da língua, não seria oriunda da prescrição normativa, cuja intenção se traduz na atitude de ensinar o uso correto da língua, mas do ensino descritivo, como meio de demonstrar como funciona a língua em real situação de comunicação.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que, por interessar-se pela língua em uso, a perspectiva funcionalista dedica atenção especial à modalidade falada. Essa preocupação no ambiente escolar se justifica porque a fala, como forma primária e básica da comunicação humana, principalmente nas fases iniciais de escolarização, deve influenciar mais diretamente a produção escrita, o que implica a presença de marcas pragmáticas características da oralidade nos textos escritos dos alunos do ensino fundamental, sobretudo nos(as) anos/séries iniciais, podendo prolongar-se pelo nível médio e estender-se até o superior.

Nesse contexto, as produções orais adquirem outra dimensão, passando a serem encaradas como processos passíveis de investigação, de análise, tais como as consagradas produções escritas. Isso pode contribuir bastante no processo de ensino-aprendizagem da língua, visto que, entre outras coisas, aproxima a realidade linguística do aluno ao conteúdo sistematizado de que se ocupa a escola.

A abordagem funcionalista do tratamento da linguagem também prevê que as categorias linguísticas não possuem caráter discreto, como supõe a maioria dos manuais de gramática utilizados pelos professores de língua materna, mas que se constituem numa escalaridade, num *continuum*, em que feixes de traços estão mais ou menos presentes. Em outras palavras, isso significa que as fronteiras entre uma categoria e outra não seriam bem nítidas, conforme enfatiza o ensino tradicional de português.

À ideia de escalaridade acrescento as noções de prototipicidade e transitividade, além de outros princípios e categorias, tais como marcação, iconicidade, figura/fundo (centralidade/perifericidade), informatividade (FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2003). Apoiando-se neles, a perspectiva funcionalista muito tem contribuído para

dar conta de diversos fenômenos linguísticos que ocorrem nas situações de uso real da língua (ver FURTADO DA CUNHA, 2000).

Aproximando mais a questão para a sala de aula de língua portuguesa, o que pretendo mostrar é que, trazendo explicações para variadas questões de natureza linguística, muitas das quais não são arroladas ou satisfatoriamente esclarecidas por muitos compêndios gramaticais, como é o caso, por exemplo, das estratégias de relativização e da transitividade, essa abordagem proporciona ao professor a oportunidade de trabalhar com seus alunos uma gama cada vez maior de potencialidades de usos da língua, além de explorar as diversas possibilidades de funções que ela é chamada a desempenhar, dentro da comunidade a que serve.

Ainda vislumbrando a sala de aula, o ensino da língua numa perspectiva funcionalista partiria da descrição das expressões linguísticas de que se valem os usuários na interação comunicativa, de modo a perceber as regularidades que as governam, seguindo-se da demonstração da modalidade culta da língua, como uma das possibilidades de emprego da língua, como o é a variante de que os educandos são usuários potenciais. Por fim se chegaria a uma perspectiva de ensino produtivo, em que se procuraria oportunizar aos alunos o conhecimento e o domínio de uma vasta gama de possibilidades de emprego da língua, de sorte que eles possam adaptá-la às mais diversas situações comunicativas de que venham a participar.

Esse procedimento permite ao aluno não só o reconhecimento das diferentes possibilidades de usos da língua como formas legítimas, cada uma associada a uma situação comunicativa específica, como também e, em consequência, o respeito à diversidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala. Com isso, reitero a coincidência da perspectiva funcional com objetivos do ensino de língua portuguesa delineados nos PCN, quais sejam:

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática da análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.33).

3. Estratégias de relativização e transitividade: entre a norma e o uso

Nesta seção, apresento, de forma sucinta, o que registram compêndios gramaticais mais conservadores sobre as estratégias de relativização e sobre a transitividade e o que discutem os estudos linguísticos mais recentes, sobretudo de orientação funcionalista, a respeito desses fenômenos.

3.1 Tratamento das estratégias de relativização

Via de regra, as gramáticas tradicionais não discutem os processos de construção relativa. Limitam-se a conceituar/definir as orações relativas e a apresentar sua classificação prototípica em restritivas e explicativas (ver CUNHA; CINTRA, 1985; ROCHA LIMA, 1994; BECHARA, 2009, entre outros). Além disso, na definição a que procedem, esses manuais geralmente não utilizam uma abordagem unificada, confundindo, muitas vezes, critérios de naturezas distintas: ora sintáticos, ora semânticos e/ou pragmáticos, ora os três simultaneamente, conforme discuti em Bispo (2007a).

Em termos estruturais, os exemplares de orações relativas de que se ocupam os compêndios gramaticais correspondem ao modelo padrão, conforme descrito por Perini (1998) e caracterizado por apresentar:

- a) um pronome relativo;
- b) estrutura oracional aparentemente incompleta, logo após o relativo;
- c) articulação de um elemento nominal + relativo + estrutura oracional aparentemente incompleta.

Pode ilustrar essa estrutura a oração destacada em (1), na qual há: i) pronome relativo (**que**); ii) estrutura oracional aparentemente incompleta (**procurou você**), pois falta-lhe o sujeito (**a pessoa**); e iii) articulação de um elemento nominal + relativo + estrutura oracional aparentemente incompleta (**A pessoa que procurou você**) tudo isso representando o sujeito de **estava nervosa**.

(1) A pessoa **que procurou você** estava nervosa.

Também serve de ilustração o exemplo (2), em que, além da estrutura supracitada, ocorre uma preposição antes do relativo (**de**), exigida pelo verbo (**gostar**), conforme assinala a tradição gramatical, caracterizando a relativa padrão preposicionada (RPP, na denominação de BISPO, 2009a, b).

(2) O material **de que eu preciso** não está disponível.

Ocorre, porém, que, ao lado de construções relativas canônicas conforme exemplificadas em (1) e (2), o Português Brasileiro (PB) também exibe estruturas não-padrão, como as que ilustro em (1a), (2a) e (2b).

(1a) A pessoa **que ela procurou você** estava nervosa.

(2a) O material **que eu preciso** não está disponível.

(2b) O material **que eu preciso dele** não está disponível.

Em (1a) e (2b), as relativas divergem do padrão porque o antecedente do pronome relativo é copiado na oração subordinada, por meio dos anafóricos **ela** e **ele**, ao passo que, em (2a), ocorre a supressão (corte) da preposição **de**, regida pela forma verbal **preciso**. Essas relativas são denominadas, na literatura linguística, **copiadora** e **cortadora**, respectivamente.

Essas estratégias são tratadas, pela maioria dos manuais de gramática tradicional, como meros desvios da forma canônica e, por isso, devem ser evitadas. Entretanto, diversos estudos de orientação sociolinguística, como os de Tarallo (1983, 1985), Corrêa (1998), Barros (2000), Varejão (2006), e as pesquisas de cunho funcionalista por mim empreendidas (BISPO 2003; 2007a, b; 2009a, b) atestam que as relativas não-padrão são largamente empregadas por usuários da língua de diferentes níveis de escolaridade e em diferentes contextos comunicativos, inclusive alguns que envolvem maior formalidade.

Esses trabalhos apontam a predominância da ocorrência de estratégias de relativização não-padrão em contextos preposicionados, mais especificamente da relativa cortadora, que chega a apresentar uma média percentual acima dos 70%. Mesmo entre informantes com maior grau de escolaridade (pelo menos em alguns *corpora* analisados), o uso dessa estratégia superou a recorrência às demais. Foi o que constatei em minha pesquisa de doutoramento (BISPO, 2009a), com dados dos *corpora Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na

cidade do Natal e a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro¹, conforme sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1: Relativas nos *Corpora D&G Natal e D&G Rio de Janeiro* em ambiente preposicionado, por estratégia e nível de escolaridade, na modalidade falada

Nível	Ens. Fundamental		Ens. Médio		Ens. Superior		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estratégia								
RPP	6	11,3	2	1,3	10	10,6	18	6,0
Cortadora	44	83,0	146	96,7	78	83,0	268	90,0
Copiadora	3	5,7	3	2,0	6	6,4	12	4,0
TOTAL	53	100,0	151	100,0	94	100,0	298	100,0

Fonte: Adaptado de Bispo (2009a, p. 84)

Até mesmo na escrita, modalidade que envolve maior monitoramento no uso da língua, a média percentual do uso das relativas não-padrão praticamente se iguala às ocorrências da construção padrão, conforme verifiquei em minhas pesquisas e segundo apresento na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Relativas nos *Corpora D&G Natal e D&G Rio de Janeiro* em ambiente preposicionado, por estratégia e nível de escolaridade, na modalidade escrita

Nível	Ens. Fundamental		Ens. Médio		Ens. Superior		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estratégia								
RPP	18	50,0	17	44,7	21	67,8	56	53,3
Cortadora	18	50,0	21	55,3	9	29,0	48	45,7
Copiadora	-	-	-	-	1	3,2	1	1,0
TOTAL	36	100,0	38	100,0	31	100,0	105	100,0

Fonte: Adaptado de Bispo (2009a, p. 84)

Diante dessa realidade, parece-me clara a necessidade de se reconsiderar o tratamento dado às formas não-padrão de construção relativa no ambiente escolar, que, via de regra, segue orientações de tradição normativa, assumindo a cortadora e a copiadora como desvios da forma padrão, sendo assim consideradas “erro”.

3.2 Transitividade: entre o verbo e a oração

¹ Os *corpora Discurso & Gramática* (D&G) constituem um conjunto de bancos de dados coletados em cinco cidades brasileiras: Natal-RN, Rio de Janeiro, Niterói-RJ, Juiz de Fora-MG e Rio Grande-RS. Compõem-se de textos orais e escritos, representativos de cinco configurações textuais prototipicamente definidas (relato de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião), produzidos por informantes de diferentes níveis de escolaridade. Está disponível no sítio www.discursoeagramatica.ufrj.br.

A transitividade é tratada, pela maior parte dos compêndios gramaticais, como uma propriedade do verbo, e não da oração. São transitivos aqueles verbos cujo processo se transmite a outros elementos, que lhes completam o sentido. Em contrapartida, nos verbos intransitivos, “a ação não vai além do verbo” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 132). Em outras palavras, a classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo ancora-se em critérios sintático-semânticos: presença ou não de um sintagma nominal (SN) objeto (complemento verbal), exigido pelo significado do verbo.

Embora faça uma distinção formal rígida entre verbos transitivos e intransitivos, a tradição gramatical reconhece o fato de que essa classificação nem sempre pode ser tão rigorosa. A esse respeito, Bechara (2009, p. 415) faz notar que “um mesmo verbo pode ser usado transitiva ou intransitivamente, principalmente quando o processo verbal tem aplicação muito vaga”, e apresenta os seguintes exemplos:

- (3) Eles *comeram* maçãs (transitivo).
- (4) Eles não *comeram* (intransitivo).

Com isso, chega o autor à conclusão de que “a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta, e mais pertence ao léxico do que à gramática”.

Cunha e Cintra (1985, p. 134) registram a importância do contexto na definição da transitividade do verbo: “A análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora intransitivamente, ora transitivamente;”. Isso mostra, portanto, que a transitividade não é uma propriedade intrínseca do verbo, mas depende de fatores que extrapolam o âmbito do sintagma verbal (SV).

Num estudo sobre a transitividade e seus contextos de uso, Furtado da Cunha e Souza (2007) assinalam que o conceito desse fenômeno, tal como delineado pela gramática tradicional, apresenta pontos problemáticos. Segundo as autoras, “a transitividade não é uma propriedade inerente de um dado verbo” (p. 28), visto que, conforme o contexto de uso, um mesmo verbo pode oscilar entre uma classificação transitiva ou intransitiva. Além disso, acrescentam, “o SN que é sintaticamente analisado como objeto direto pela gramática tradicional nem sempre funciona semanticamente como paciente da ação verbal, afastando-se do caso característico, ou prototípico”. Por fim, elas destacam que, para a definição da transitividade, “interagem elementos tanto de natureza sintática (presença/ausência de SN complemento), quanto semântica (papel semântico do objeto) e pragmática (uso textual do verbo).”

Para a linguística funcional norte-americana, a transitividade é “uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento(s) – a gramática oração”(FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 29).

Segundo esse modelo teórico, o fenômeno da transitividade envolve um componente sintático e um componente semântico. Sintaticamente, uma oração transitiva descreve um evento que potencialmente implica, no mínimo, dois participantes: um agente (responsável pela ação), codificado como sujeito, e um paciente que é afetado por essa ação, codificado como objeto direto. Da perspectiva semântica, o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades do agente, do paciente e do verbo envolvidos na oração que codifica esse evento, quais sejam: agentividade (ter agente intencional, ativo), afetamento (ter um paciente concreto, afetado) e perfectividade (envolver um evento concluído, pontual) (GIVÓN, 2001). Em princípio, a delimitação das propriedades desses três elementos, conforme enfatiza Givón, é uma questão de grau.

Outra proposta funcionalista de abordagem da transitividade foi desenvolvida por Hopper e Thompson (1980), que, estudando a estrutura da narrativa e o modo pelo qual ela se identifica com determinadas formas gramaticais, formularam a transitividade como uma noção contínua, escalar, não categórica. Segundo esses autores, para que uma oração seja transitiva, não é necessária a ocorrência dos três elementos – sujeito, verbo, objeto. Para eles, a transitividade consiste de um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção distinta da oração.

Esses traços, conquanto sejam independentes, atuam em conjunto e articulados na língua, o que implica que nenhum deles isoladamente mostra-se suficiente para determinar a transitividade de uma oração. Os dez parâmetros dizem respeito à quantidade de participantes (um *vs* mais de um), à cinese (ação *vs* não ação), ao aspecto (perfectivo *vs* não perfectivo) e à pontualidade do verbo (pontual *vs* não pontual), à intencionalidade (intencional *vs* não intencional) e à agentividade do sujeito (agentivo *vs* não agentivo), à polaridade (afirmativa *vs* negativa) e à modalidade da oração (modo *realis vs* modo *irrealis*), ao afetamento (afetado *vs* não afetado) e à individuação do objeto (individuado *vs* não individuado). Quanto mais positivamente for marcada a oração (considerando-se os pares contrastivos de traços), mais alta ela se encontrará na escala da transitividade. Para melhor compreensão, apresento a seguir ocorrências extraídas do *corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998):

- (5) “aí eu não podia dizer que tinha sido eu que tinha trancado ele... né... que foi que eu fiz... **joguei a chave no lixo**... e saí feito uma louca... na escola... procurando o diretor...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p. 51)
- (6) “... eu tava com muita fome porque eu num tinha comido muito bem no avião... **então a Rodoviária de Porto Alegre tem umas lanchonetes assim super apetitosas**... umas tangerinas... uns... uns bolos super transados...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p. 101)
- (7) “... num era aquele momento de ficar em Porto Alegre... então **eu cheguei no aeroporto**... peguei... pela primeira vez eu vi minhas malas...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p. 101)

A oração destacada em (5) localiza-se no ponto mais alto da escala de transitividade (grau 10), pois apresenta todos os traços de alta transitividade, ou seja, é marcada positivamente quanto aos parâmetros de cinese, perfectividade e pontualidade do verbo, polaridade e modalidade da oração, agentividade e intencionalidade do sujeito, afetamento e individuação do objeto, além de conter dois participantes. Representa, pois, conforme a perspectiva givoniana, um evento transitivo prototípico. Em (6), a oração em destaque possui um grau 3 de transitividade, pois só apresenta os traços de polaridade afirmativa e modalidade *realis* da oração, além de dois participantes. Por fim, a oração destacada em (7) apresenta grau 9 na escala da transitividade, sendo marcada negativamente apenas para o traço afetamento do objeto.

Considerando-se a abordagem feita pela gramática tradicional sobre o fenômeno, os verbos das orações destacadas de (5) a (7) teriam a seguinte classificação: *jogar* e *ter* seriam tomados transitivos, ao passo que *chegar* seria classificado como intransitivo.

Como se pode ver, a transitividade é concebida, sob a ótica da linguística funcional norte-americana, como uma noção gradiente, escalar, diferentemente da visão dicotômica em que se baseia a gramática tradicional. Admite-se, naquela perspectiva, a existência de uma oração transitiva prototípica, que reflete o afetamento total do objeto ou a transferência completa da ação de um participante para outro, e a partir da qual são analisados outros

exemplares de orações com maior ou menor grau de transitividade, conforme se aproximem ou se distanciem do protótipo.

Assim, a abordagem funcional do fenômeno da transitividade apresenta outra dimensão para o estudo da oração e pode fornecer contribuições para o ensino de língua portuguesa no tocante à análise sintática, conforme discutirei na próxima seção.

4. Tratamento da análise linguística: algumas possibilidades

Discuto, nesta seção, possibilidades de abordagem de fenômenos linguísticos nos níveis fundamental e médio, mais especificamente as orações relativas e a transitividade, numa perspectiva funcional, conforme caracterizada na seção 2. Para tanto, analisarei dados reais de fala oriundos do *corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998).

Primeiramente, apresento quatro ocorrências de relativas (uma canônica e três não-padrão) para fazer algumas considerações.

- (8) “... aí tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... **que ela ... enrolava o povo sabe?** aí ... tem uma parte que ela tá ... falando assim ... tá com os clientes ... né?” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p.237)
- (9) “... tem um filme **que eu assisti que eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p. 53)
- (10) “Eu não via a hora de chegar em casa e tomar um belo de um banho, comer dignamente e cuidar dos meus calos, **os quais os meus pés estavam cheios.**” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, p. 316)
- (11) “O advogado **de quem vamos falar** era uma pessoa de renome, vinha de uma família tradicional e muito rica ...” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, p. 67)

As três primeiras ocorrências das orações destacadas, apesar de representarem desvios quanto ao modelo padrão da relativa, constituem exemplos vivos desse tipo oracional tão representativos quanto o item (11), que ilustra a RPP. Esse desvio está relacionado à “cópia” do antecedente do relativo (uma espírita), por meio de um elemento correferente (ela) em (8), e ao “corte”/supressão das preposições **a** e **de** na ocorrência (9) e **de** em (10), regidas, respectivamente, pelos verbos **assistir** e **gostar**, e pelo adjetivo **cheios**.

Levando a questão para a sala de aula, o professor precisa conceber que, paralelamente à forma padrão de organização da oração relativa, existem outros modelos de organização, dos quais a cortadora e a copiadora são exemplares. Também é necessário que ele leve em conta que a cada situação comunicativa corresponde o emprego desta ou daquela estratégia de construção relativa. Aliás, não precisa apenas ter essa consciência, mas, e sobretudo, fazê-la presente em sua ação pedagógica.

Para tanto, o professor pode inicialmente proceder à comparação das ocorrências das relativas não-padrão [como ilustrado de (8) a (10)] com a da RPP, exemplificada em (11), para observar a(s) diferença(s) entre elas, com o que os alunos perceberiam, entre outras coisas, a ausência da preposição nas cortadoras e a repetição do antecedente do relativo em (8). Isso feito, o professor levaria os alunos a entender o porquê da presença da preposição **de** na relativa do exemplo (11), com uma pequena explicação sobre o regime do verbo. De modo semelhante, levaria os alunos a refletirem se, no caso das ocorrências (7) e (8), haveria ou não necessidade de se colocar(em) preposição(ões) antes do(s) relativo(s) e, em caso positivo, qual(is) seria(m). Ao final desse procedimento, possivelmente os alunos chegariam à versão padrão dessas cortadoras, ou mesmo da copiadora, como posto a seguir:

- (8a) ... aí tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... **que ... enrolava o povo sabe?**
...
- (9a) ... tem um filme **a que eu assisti e de que eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ...
- (10a) Eu não via a hora de chegar em casa e tomar um belo de um banho, comer dignamente e cuidar dos meus calos, **dos quais os meus pés estavam cheios.**

O confronto das estratégias de relativização se daria essencialmente em atividades de reescritura de textos (inclusive os produzidos pelos próprios alunos), que constitui um campo bastante produtivo para a observação e fixação de estruturas regulares, bem como para o exercício da competência comunicativa.

Paralelamente, o professor trataria das relações entre fala e escrita, além da questão da variação linguística. Desse modo, associaria as ocorrências das relativas não-padrão e as da RPP às situações reais de uso, vislumbrando sempre a adequação da forma linguística ao contexto comunicativo em que ela será empregada. Com isso, os alunos poderiam perceber, por exemplo, que, num texto escrito formal, deva-se dar preferência ao modelo padrão, ao passo que, em situações de informalidade ou até mesmo na fala formal, o emprego da cortadora e até da copiadora seja comum e perfeitamente aceitável. Tanto é assim que, mesmo em contextos formais de língua escrita, encontramos a ocorrência da relativa cortadora, como no exemplo abaixo, extraído da página virtual da Universidade Federal de Viçosa:

- (12) Cursos a distância da UFV: educação de qualidade na hora e no lugar **que você precisa.**

É válido ressaltar que esse tipo de trabalho requer do professor uma postura não discriminatória, de modo a não emitir juízo de valor em relação a esta ou àquela forma de organização da oração relativa, mas, ao contrário, de mostrar aos alunos as diferentes possibilidades de recursos que a língua oferece ao usuário, incluindo nelas as formas disponíveis de construção relativa, mais particularmente as estratégias não-padrão.

Quanto à transitividade, conforme mostrei na seção 3, a classificação dicotômica dos verbos como transitivos e intransitivos parece não corresponder à (ou não dar conta da) diversidade de situações de usos dos verbos em variados contextos comunicativos. Casos há em que o verbo tomado como transitivo difere consideravelmente do exemplar prototípico, como acontece em (13).

- (13) “Quando chegamos ficamos em uma escola relativamente grande. Essa escola era amarela, com salas pintadas de branco por dentro e essas salas são bastantes grandes. **A escola possui dois banheiros individuais**, um masculino e outro feminino, e um banheiro coletivo masculino.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, p. 206)”

O verbo *possuir* está semanticamente mais próximo de um estado do que de uma ação, indicando uma propriedade/característica do sujeito e o objeto não se constitui paciente afetado, embora seja codificado como objeto direto prototípico por meio de um processo de extensão metafórica.

De outro modo, o verbo da oração destacada em (14), embora seja tomado pela gramática tradicional como intransitivo, participa da codificação de um evento que o aproxima mais da oração transitiva prototípica: envolve dois participantes, ação, perfectividade e pontualidade do verbo, agentividade e intencionalidade do sujeito, polaridade e modo realis da oração, individuação do objeto, situando-se, pois, no grau 9 da escala de transitividade.

- (14) “fui à alfândega... peguei minhas malas e tomei um táxi e **fui pra... rodoviária...** em Porto Alegre... no centro de Porto Alegre...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p. 101)”

Levando a questão para a sala de aula, essa abordagem fornece ao professor elementos que lhe permitem explicar mais satisfatoriamente ou, pelo menos, de forma mais consistente, os casos de orações com verbos que divergem do evento transitivo prototípico. Isso implica, naturalmente, o entendimento de que a transitividade, à semelhança de muitos outros fenômenos da língua, não consiste de uma categoria estanque, mas é melhor estudada/analisaada numa perspectiva gradual, escalar.

Desse modo, o professor pode mostrar aos alunos que a classificação dos verbos deve ser feita a partir de um item que exemplifica o protótipo, enquanto os outros elementos são classificados considerando suas características que mais se aproximam ou distanciam em relação ao exemplar prototípico. Com isso, os alunos podem ser levados a identificar, por exemplo, a ocorrência de verbos que figuram em orações mais prototipicamente transitivas e outros presentes em orações menos transitivas.

Além disso, o professor deve trabalhar com os alunos o papel do contexto discursivo-pragmático. Deve mostrar que ele é fundamental na aferição da transitividade oracional, pois, embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual que essa potencialidade se concretiza ou não. Segundo afirma Furtado da Cunha (2010, p. 14),

É a recorrência de uso de um verbo nos contextos cotidianos de interação que fixa ou regulariza sua estrutura argumental. Logo, o estudo da transitividade deve ser baseado em textos de gêneros variados, orais e escritos, formais e informais, para que o aluno possa refletir sobre a utilização de um dado verbo e que contribuições ele traz para o texto em termos de efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos.

Considerando isso, é possível fazer com que os alunos observem diferentes possibilidades de manifestação do fenômeno da transitividade, procurando correlacioná-las aos mais variados propósitos comunicativos dos usuários da língua. Também é possível ao professor fazer o contraponto com o que expressam muitos compêndios gramaticais, de modo a conduzir os alunos a perceberem que a combinação de um dado verbo com um ou dois participantes não se trata de uma propriedade inerente ao léxico, e sim um fato altamente variável em dados reais de fala e de escrita.

Em virtude disso, a análise da transitividade não deve se concentrar nos verbos de orações isoladas. Ao contrário, o contexto discursivo-pragmático é essencial quando se avalia a transitividade oracional porque é no funcionamento textual que um verbo potencialmente classificado como transitivo pode ou não ser usado com complemento, conforme se dá com o verbo *aceitar*, presente em (15).

- (15) “... o pessoal lá da polícia... eles ofereceram um dinheiro né... como uma oferta pra ajudar lá no... pra ajudar no convento né... e nas obras lá de caridade deles... então o padre... o padre não... o chefe lá da freira sabe?... que eu esqueci o nome... mas aí ele falou com ela e disse que tinham que **aceitar** né...tendo e vista que eles estavam oferecendo tanto dinheiro pra eles...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, p.277)

Embora seja classificado como transitivo, o verbo destacado foi empregado sem o complemento, pois o termo que desempenharia esse papel constitui informação velha,

fornecida no trecho anterior (dinheiro). Nesse caso, a omissão do complemento verbal foi motivada pelo contexto comunicativo/discursivo.

Um trabalho assim conduzido, a meu ver, pode obter mais êxito quanto à aprendizagem do conteúdo ministrado, uma vez que permite ao aluno refletir sobre o funcionamento da língua a partir da investigação de um fenômeno em particular. Também se mostra mais significativo porque toma como objeto de análise dados reais de uso da língua, o que aproxima o trabalho feito no ambiente escolar da realidade vivida pelo aluno.

5. Palavras finais

Por entender que a língua, como elemento dinâmico que é, permite ao usuário uma gama de possibilidades de construções morfosintáticas e de outras estruturas e que, para melhor compreendê-las é preciso observar suas manifestações em situações reais de interação verbal, procurei, neste trabalho, elucidar contribuições da abordagem funcional de tratamento de fenômenos linguísticos para o ensino de língua portuguesa na educação básica a partir da consideração de dois aspectos em particular: as orações relativas e a transitividade.

Conforme apresentei na seção 3, o tratamento dispensado pelos compêndios gramaticais mais conservadores a esses dois fenômenos não dá conta das variadas possibilidades de usos que se fazem das estratégias de relativização ou das diferentes manifestações da transitividade oracional nas mais diversas situações de comunicação. Isso porque é no uso que se forjam os distintos arranjos morfosintáticos com vistas a expressar determinados sentidos e a atender a propósitos comunicativos específicos.

Nesse sentido, discuti a importância do tratamento da análise linguística numa perspectiva funcional como forma de melhor compreender os diversos usos a que servem as estruturas linguísticas bem como garantir ao usuário (educando) o acesso a uma variedade de empregos que o sistema linguístico lhe permite.

Desse modo, embora compreenda que o tratamento aqui dado não encerra, de forma alguma, a questão das relativas (padrão ou não-padrão) e da transitividade, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico (considerando-se a abordagem em sala de aula), destaco a importância da exposição que aqui fiz, de modo a permitir-me fazer algumas considerações e, por consequência, deixar contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Referências

BARROS, A. L. de. *O uso da relativa cortadora na fala pessoense*. Dissertação de Mestrado orientada por Dermeval da Hora, UFPB, João Pessoa, 2000.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2009.

BISPO, E. B. *Relativa copiadora: uso, regularização e ensino*. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2003.

_____. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, 2007a, p. 163-186.

_____. Oações relativas não-padrão no ambiente escolar: algumas perspectivas. *Anais do V Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura* (SELIMEL). Campina Grande-PB: Bagagem, 2007b, p. 156-164.

- _____. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese de Doutorado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2009a.
- _____. Abordagens das estratégias de relativização no PB e ensino de língua materna: algumas implicações. In: *Anais do VI Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura – VI SELIMEL*. Campina Grande – PB: Bagagem, 2009b, p. 1-12.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CORRÊA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado orientada por Mary Aizawa Kato, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.
- CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.) *Corpus Discurso e Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- _____. (org.) *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN, 2000.
- _____. Transitividade e ensino de gramática. In: _____.; CONFESSOR, W. *Anais do XIV Seminário Nacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e II Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática*. Natal: EDUFRN, 2010, p. 1-18.
- _____. COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: _____.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.
- _____.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____.; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. II, Amsterdam: John Benjamins, 1990.
- _____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- _____. *Syntax*. v. I e II, Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, n. 2, jun. 1980.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- _____.; *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A., MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-121.
- _____. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania, Ph. D. dissertation, 1983.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

- _____. “The filling of the gap: pro-dop rules in Brazilian Portuguese”, In L. King & C. A. Mahley (eds.), *Selected Papers from the XIII Linguistic Symposium on Romance Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 1985.
- TOMASELLO, M. (ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.
- VAREJÃO, F. de O. A. *Variação das estratégias de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. Tese de Doutorado orientada por Maria Eugênia Lamoglia Duarte, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.