

A CONTRIBUIÇÃO DA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva
Universidade Potiguar – UnP

Nos campos da lingüística e da lingüística aplicada, a preocupação com o ensino de língua e, mais recentemente, com o ensino de língua materna, tem levado pesquisadores a discutir, refletir e sugerir ações que visem à melhoria das ações educacionais que envolvem o português na Educação Básica. Dentre as diversas vertentes de pesquisa, destacamos a contribuição que emana dos princípios teórico-metodológicos da lingüística funcional. Questões como relações entre discurso e gramática, distribuição de informação e relevância informativa, fluxo de informação e de atenção, gramaticalização e suas bases cognitivas, motivação icônica e competição de motivação, bem como fluidez de categorias e prototypicalidade estão no centro de investigações da lingüística funcional. Considerando que tais questões resultam nos conceitos operacionais de que dispõe a teoria funcional para suas análises, este trabalho tem por objetivo pensar de que forma a lingüística funcional pode contribuir para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para isso, faremos usos dos conceitos operacionais transitividade e prototypicalidade para explicar que, partindo do regular – o prototípico–, o fenômeno da transitividade pode ser trabalhado em sala de aula como um complexo escalar de traços sintático-semânticos, que parta do mais representativo dessa categoria, o protótipo, até o que se distancie deste. Por meio de alternativas que buscam, principalmente, explicar melhor os aspectos gramaticais da língua portuguesa, a partir da regularidade de suas estruturas comunicativas, os conceitos operacionais “transitividade” e “prototypicalidade” são apresentados como forma de tornar o ensino de língua materna menos enfadonho e mais próximo da realidade do aluno. Isso porque questões gramaticais passam a ser trabalhadas de forma que se leve em conta a diversidade lingüística presente em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística Funcional. Contribuições. Ensino de Português. Protótipo.

INTRODUÇÃO

No campo da lingüística e da lingüística aplicada, a preocupação com o ensino de língua e, mais recentemente, com o ensino de língua materna, tem levado pesquisadores a discutir, refletir e sugerir ações que visem à melhoria do ensino e da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica. Dentre as diversas vertentes de pesquisa, destacamos a contribuição que emana dos princípios teórico-metodológicos da lingüística funcional.

Na lingüística, o funcionalismo contemporâneo, constituindo-se num paradigma que vem sendo constantemente reformulado e aprofundado, incorpora alguns avanços da gramática formal e progressos teóricos, bem como interesses da sociolingüística e da etnografia da comunicação. De acordo com a lingüística funcional, a língua é usada para satisfazer as necessidades comunicativas e cognitivas de seus falantes. As estruturas lingüísticas devem ser explicadas com base no uso real a que elas

se prestam na situação da comunicação, pois a forma da língua reflete a função que exerce ou é por ela restringida.

Assim, sendo a língua concebida, primordialmente, como instrumento de comunicação, a tarefa de descrição lingüística deve alcançar o exame das circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas lingüísticas e seus contextos de uso. Isso porque questões como relações entre discurso e gramática, distribuição de informação e relevância informativa, fluxo de informação e de atenção, gramaticalização e suas bases cognitivas, motivação icônica e competição de motivação, bem como fluidez de categorias e prototipicalidade estão no centro de investigações da lingüística funcional. Tais questões resultam nos conceitos operacionais de que dispõe a teoria funcional para suas análises, a saber: iconicidade e marcação, transitividade, figura e fundo, prototipicalidade, informatividade, gramaticalização e discursivização.

Dentre eles, trabalharemos com os conceitos operacionais transitividade e prototipicalidade. Faremos uso desses dois conceitos para explicar que, partindo do regular – o prototípico, a transitividade é formulada como uma noção contínua, escalar, que compreende dez traços sintático-semânticos independentes, que compõem o complexo de transitividade. Dessa forma, procuraremos demonstrar que uma concepção de categoria gramatical, o fenômeno da transitividade, pode ser trabalhada em sala de aula como um complexo escalar de traços sintático-semânticos, que parta do mais representativo dessa categoria, o protótipo, até o que se distancia deste.

Para isso, iniciaremos falando sobre a lingüística funcional contemporânea, em que destacaremos os conceitos operacionais: as categorias analíticas prototipicalidade e transitividade. Em seguida, mostraremos quais as perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, bem como as contribuições da lingüística funcional a essa área.

Com isso, buscaremos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto os do Ensino Fundamental (PCNEF) como os do Ensino Médio (PCNEM), de que forma os conceitos operacionais do funcionalismo, prototipicalidade e transitividade, podem contribuir para o ensino de língua portuguesa, de maneira que, ao se estabelecer critérios que facilitam o entendimento de uma categoria gramatical, como a transitividade, possamos oferecer uma abordagem ao professor que parta das situações comunicativas tidas como prototípicas até aquelas que se afastam desse protótipo. Essas contribuições serão apresentadas na discussão e aplicação desses conceitos operacionais, através de uma amostragem, composta por textos retirados do **Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal** (FURTADO DA CUNHA, 1998) e de uma outra que contempla diversas situações reais de comunicação, extraídas de documentos veiculados por *e-mail*.

1 A LINGÜÍSTICA FUNCIONAL CONTEMPORÂNEA

Nos estudos lingüísticos modernos, pode-se destacar uma linha de pesquisa com suporte teórico no paradigma da Lingüística Funcional Contemporânea. De acordo com essa abordagem, a língua é usada para satisfazer as necessidades comunicativas e cognitivas de seus falantes. Conseqüentemente, o estudo da língua deve incluir o estudo da situação comunicativa, o qual envolve o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

Nessa linha de pesquisa, as estruturas lingüísticas devem ser explicadas com base no uso real a que elas se prestam na situação da comunicação, pois a forma da língua reflete a função que exerce ou é por ela restringida. Sendo a língua concebida, primordialmente, como instrumento de comunicação, a tarefa de descrição lingüística deve alcançar o exame das circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas lingüísticas e seus contextos de uso.

Assim, o funcionalismo se preocupa com o estudo da utilização da língua em situação comunicativa, priorizando o componente pragmático, ao qual estariam ligados os componentes sintático e semântico, segundo afirmam Furtado da Cunha e Oliveira (1994, p. 47):

Para o funcionalismo, todas as orações de um texto têm uma dupla função: semântica e pragmática. O que se comunica em cada porção não é só o conteúdo semântico da língua, mas também a natureza e o propósito do ato de fala visto como fenômeno cultural e cognitivo. O conteúdo semântico-proposicional de uma oração pode permanecer estável, ao passo que sua função discursivo-pragmática pode se modificar.

Dessa forma, a mudança na função discursivo-pragmática de uma oração está relacionada a transformações essenciais na sua estrutura sintática, principalmente em termos de ordenação das palavras. Os domínios da sintaxe, semântica e pragmática são relacionados e interdependentes.

Assim, para os funcionalistas, a língua não pode ser considerada totalmente independente de seus fatores externos, pois a gramática de uma língua é dinâmica e flexível:

[...] tomada sincronicamente, a gramática de qualquer língua exhibe, simultaneamente, padrões regulares, rígidos, e padrões que não são completamente fixos, mas fluidos. Por alguma razão, certos padrões novos se estabilizam, o que resulta numa reformulação da gramática (MARTELOTTA et al, 1996, p. 11).

Nesse contexto, a gramática é, como propõe Du Bois (1985), um “sistema adaptativo”, ou seja, parcialmente autônoma – por ser um sistema – e, ao mesmo tempo, parcialmente suscetível a pressões externas – portanto, adaptativa.

Nessa mesma linha, a gramática é caracterizada como “estrutura maleável” (BOLINGER, 1977), e “gramática emergente”, (HOPPER, 1987). Para este lingüista, a expressão “gramática emergente” deve-se ao fato de que ou não existe gramática, ou esta é sempre emergente, porém nunca presente. Vemos, pois, que a gramática é assim compreendida como o sistema constituído por regularidades decorrentes de pressões do uso, pressões essas que se relacionam aos propósitos comunicativos do falante, considerando as suas necessidades cognitivas e/ou interacionais.

1.1 CONCEITOS OPERACIONAIS

1.1.1 A categoria analítica transitividade

O termo “transitividade”, que se origina do latim *transitivus* (= que vai além, que se transmite), em seu sentido lato, denota a transferência de uma atividade de um agente para um paciente. Para a Gramática Tradicional, a transitividade é uma propriedade do verbo, e não da oração, na medida em que considera como transitivo aqueles verbos cujo processo se transmite a outros elementos que lhes completem o sentido. Nesse sentido, os verbos são classificados como transitivos, quando acompanhados de objeto direto ou indireto, ou intransitivos, quando não existe complemento.

Givón (1984) vê a transitividade como propriedade do verbo. Para ele, essa categoria gramatical é um metafenômeno responsável pela codificação sintática dos casos semânticos, em que tanto o sujeito quanto o objeto direto são categorias sintáticas que codificam um outro nível funcional da língua: o discursivo-pragmático. Dessa forma, o fato de que a codificação sintática dos casos semânticos gira em torno do fenômeno da transitividade é, segundo o autor, evidência da centralidade desse fenômeno na linguagem humana.

Para Hopper e Thompson¹ (1980), a transitividade é uma propriedade da oração. Eles propõem o conceito de transitividade como um universal discursivo, haja vista que o falante estrutura o seu discurso a fim de atingir seus propósitos comunicativos. Assim, a universalidade da transitividade leva em consideração a função básica da linguagem: *a comunicação entre os homens*.

HeT tratam a transitividade como um conjunto de parâmetros que compreende fatores sintáticos e semânticos. Esse complexo de traços está intrinsecamente relacionado à organização de planos no discurso: o plano da figura (*foreground*), cujos pontos principais expressam melhor os propósitos do falante na narrativa básica; e o plano de fundo (*background*), que apenas amplia, discute ou fundamenta a estrutura dessa narrativa.

Diferentemente do tratamento da Gramática Tradicional, a transitividade, tal como formulada por HeT, leva em consideração toda a oração, e não necessariamente devem co-existir sujeito, verbo e objeto para que esta seja transitiva. Por isso, esse fenômeno é concebido como uma noção contínua (não categórica), escalar, condicionada por dez parâmetros sintáticos e semânticos independentes, que compõem o complexo de transitividade. São eles: a) **transitividade alta**: participantes (dois ou mais), cinese (ação), aspecto do verbo (perfectivo), punctualidade do verbo (punctual), intencionalidade do sujeito (intencional), polaridade da oração (afirmativa), modalidade da oração (modo *realis*), agentividade do sujeito (agentivo), afetamento do objeto (afetado), individuação do objeto (individuado); b) **transitividade baixa**: participantes (um), cinese (não-ação), aspecto do verbo (não-perfectivo), punctualidade do verbo (não-punctual), intencionalidade do sujeito (não-intencional), polaridade da oração (negativa), modalidade da oração (modo *irrealis*), agentividade do sujeito (não-agentivo), afetamento do objeto (não-afetado), individuação do objeto (não-individuado).

Esses dez traços do complexo de transitividade, embora independentes, funcionam juntos e articulados na língua, o que significa que nenhum deles sozinho é suficiente para determinar a transitividade de uma oração. A existência deles está ligada

¹ Doravante HeT.

às necessidades de expressão dos usuários, dirigida pelos propósitos da comunicação. Isso implica dizer que o maior ou menor grau de transitividade reflete a maneira como o falante estrutura o seu discurso, a fim de orientar seu interlocutor para atingir tais propósitos comunicativos.

Considerando, pois, a visão de transitividade em HeT e Givón, entendemos a transitividade como um complexo **escalar de traços sintático-semânticos** que exhibe um **sujeito/agente** que **transfere intencionalmente**, por meio de **um verbo**, uma **ação** cujo **efeito** é um **objeto/efetuado**.

1.1.2 A categoria analítica prototipicidade

Segundo Cuenca e Hilferty (1999, p. 32), a categorização é um mecanismo de organização de uma informação obtida a partir da apreensão da realidade e que é, por si mesma, variada e uniforme. É uma das capacidades cognitivas fundamentais, na medida em que é o processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria. Mas como é que se categoriza a imensa variedade de entidades que constituem o mundo? Que estrutura apresentam as categorias conceptuais?

O filósofo Ludwig Wittgenstein (1953) propôs que as pessoas não organizam seus conceitos em tabelas nítidas de traços que se cruzam, mas que armazenam conhecimento de uma maneira menos sistemática – uma forma que apresente similaridades parciais e traços e dimensões que mostrem transvariação. Nesse caso, o melhor modo de expressar o que pensa o filósofo é citar sua famosa discussão sobre a questão de como definir a palavra *game*/jogo, haja vista que os vários membros dessa categoria não compartilham uma propriedade comum que os diferenciem do *non-game*/não/jogo, ou seja, alguns membros da categoria compartilham certos atributos, enquanto outros não. Isso significa que não há atributos comuns a todos os membros, de forma que alguns deles não mostram nada em comum entre si. Diante de tal observação, ele chega à conclusão de que o que acontece com a categoria *game* não se trata de uma particularidade. Ao contrário, a dificuldade de se ter categorias fechadas, com fronteiras bem definidas, acontece na maioria das vezes.

Labov (1973) ratifica tal entendimento, em uma série de experimentos empíricos, que permitiram ao autor tecer algumas conclusões sobre a natureza e a estrutura da categorização, tais como: as entidades são categorizadas com base nos seus atributos; existe um valor ideal ou conjunto de valores associado a cada categoria; os atributos são propriedades das entidades do mundo real; nenhum atributo é essencial para fazer a distinção entre categorias.

A psicolinguística Eleanor Rosch (1973, 1975) e seus discípulos ampliam essa noção em uma série de estudos teóricos e empíricos que eles denominaram de “protótipos”. Nesses estudos, observaram que informantes, quando colocados frente a uma categoria de objetos e de possíveis componentes dessa categoria, escolheram o que eles consideram como representante *exemplar* da categoria: o “protótipo”. Após essa escolha, classificaram os outros objetos pelo grau de distância daquele considerado “o melhor exemplar prototípico”, ou seja, que possui a maioria dos atributos em comum com outros membros da classe. Isso se deu, por exemplo, com a categoria *fruto*, a qual, na lista apresentada, teve *maçã* escolhida como o melhor exemplo da categoria, e *azeitona* como o componente mais distante ou periférico do protótipo.

Assim, diferentemente do que propõe Aristóteles², as categorias prototípicas possuem uma flexibilidade que permite encaixar dados novos e não-familiares, conforme observa Taylor (1992, p. 53):

Tendo apenas categorias aristotélicas à nossa disposição, dados novos freqüentemente exigiriam, para a sua categorização, a criação de categorias novas, ou uma redefinição de categorias existentes. Por outro lado, podem ser prontamente associadas novas entidades e novas experiências, talvez como membros periféricos, a uma categoria prototípica, sem necessariamente causar qualquer reestruturação fundamental do sistema da categoria.

Percebe-se, então, que uma nítida diferença entre a abordagem clássica e a categorização prototípica reside no fato de que a primeira permite somente dois graus de participação, ou seja, a entidade é ou não membro de uma categoria. Ao passo que a segunda, ao trabalhar com o modelo de protótipos distribuídos em um *continuum*, contempla a expectativa de que vários membros possam ser reunidos em uma mesma categoria.

Taylor (*Ibid.*, p.59) apresenta duas maneiras de se entender o termo *protótipo*. Primeiro, pode-se aplicá-lo ao membro central ou ao feixe de membros centrais, de uma categoria. Dessa forma, considera-se, por exemplo, um objeto particular como o protótipo de *xícara*. Segundo, pode-se entender o protótipo como uma representação esquemática do núcleo conceptual de uma categoria. Nesse caso, não se diz que uma entidade particular é o protótipo, mas que ela exemplifica o protótipo. O autor conclui que a segunda concepção, mais abstrata, é a que deve ser seguida e, mesmo assim, faz-se necessária uma representação mental do protótipo, a fim de que o falante possa identificar o protótipo em diferentes ocasiões.

Ao abordar a relevância funcional dos protótipos, Givón (1984, p. 22-23) afirma que tanto o uso da língua quanto sua mudança e evolução – bem como aquisição – em resposta ao desafio do meio ambiente e contexto, seja ele pessoal, social, cultural, comunicativo ou biológico, seriam impossíveis sem a flexibilidade imbuída na concepção de categorias e regras prototípicas. A única alternativa real para essa flexibilidade seria nomear uma categoria nova para cada novo contexto. No entanto, razões como o número potencialmente infinito de diferentes contextos, bem como a memória e a capacidade de armazenamento limitado do organismo humano são argumentos fortes que comprovam que tal alternativa não seria factível.

Givón (*Ibid.*, p 17) define, então, a noção de protótipo como o membro mais prototípico de uma categoria, isto é, o que exhibe o maior número das propriedades ou características dessa categoria. Todos os outros membros podem então ser classificados de acordo com seu grau de semelhança (ou de distância) com o prototípico.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 A PERSPECTIVA DOS PCN

² Para Aristóteles, as categorias possuem fronteiras nítidas e são definidas segundo um conjunto de traços necessários e suficientes, numa oposição binária.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNEF (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 22) caracterizam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como uma prática pedagógica que resulta da interação de três níveis variáveis: “o aluno; os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem; e a mediação do professor.” Essa tríade é, assim, explicada:

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCNEF, 1998, p. 22).

Os PCNEF enfatizam a utilização competente da língua portuguesa não só como meio de acesso e apropriação de bens culturais e participação ativa no mundo das letras, mas também, e nesse caso bem mais enfático, seu emprego na resolução e superação de situações e problemas do dia-a-dia. Vendo por esse lado, percebe-se que a idéia é que o aluno trabalhe as questões lingüísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, e que o ensino de língua portuguesa não esteja direcionado apenas a assuntos relacionados à gramática.

Os parâmetros resumem essa prática na atividade cujo objetivo busca a “análise e reflexão sobre a língua” (PCNEF, 1998, p. 78). Por meio dessa atividade, espera-se que os alunos aprimorem a sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita. Salieta-se, pois, que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua tem como ponto fundamental e inicial o exame das estruturas mais regulares percebido no desempenho discursivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL/MEC/SEMTEC, 1999) propõem competências e habilidades as quais permitem inferir que a disciplina Língua Portuguesa deve, entre seus principais objetivos, desenvolver no aluno seu potencial crítico, seu entendimento de ver o mundo e de expressar-se lingüisticamente acerca desse mundo e de diferentes representações, pois, só assim, ele adquirirá meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que o possibilitem atuar, de forma adequada, nas diversas situações de uso da língua.

A disciplina Língua Portuguesa encontra-se abrigada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na medida em que nessa área, de acordo com os PCNEM (1999, p. 105), estão:

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível.

Especificamente para a disciplina Língua Portuguesa, essa área visa à constituição de competências as quais deverão ser trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo de todo o Ensino Médio. Por meio dessas competências, não se pretende diminuir os conhecimentos a serem adquiridos, mas sim explicar os limites nos quais o aluno desse nível de ensino venha a ter dificuldades para dar continuidade a seus estudos e participar da vida social.

Nesse caso, o ensino de língua portuguesa deve procurar desenvolver no aluno do Ensino Médio uma competência lingüística, cuja essência não se pauta na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, em que se leva em consideração o contexto interativo. Para isso, estabelecem uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, acerca do processo ensino-aprendizagem da língua materna, bem como o papel que esse processo exerce. O que há de novo é a forma em tornar o eixo interdisciplinar viável na disciplina, pois “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua e a vida na sociedade” (PCNEM, 1999, p. 137).

Percebemos, portanto, que está mantida e reforçada a relevância de uma prática que se resume na atividade de “análise e reflexão sobre a língua”, já estabelecida no Ensino Fundamental. Vale salientar que, para o Ensino Médio, os conhecimentos da língua materna devem ser aprofundados, a fim de que o aluno continue aprendendo e cresça como pessoa e intelectualmente, levando em consideração questões como ética, estética e política as quais resultam na formação de valores sociais e culturais.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA LÍNGÜÍSTICA FUNCIONAL

Ao discorrermos sobre a percepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em relação ao ensino de língua portuguesa, verificamos que esses parâmetros, tanto os do Ensino Fundamental (PCNEF, 1998) como os do Ensino Médio (PCNEM, 1999), propõem que as questões lingüísticas sejam trabalhadas em sala de aula com vistas a atender aos propósitos pragmáticos e comunicativos do aluno, considerando o ambiente histórico-social em que ele está inserido. Em ambos os níveis de escolaridade, essa prática é sintetizada na atividade de “análise e reflexão sobre a língua”. Por meio dessa prática, espera-se que os alunos aprimorem a sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita.

Vale salientar que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua, proposto nos parâmetros, tem como ponto fundamental e inicial o exame das estruturas mais regulares percebido no desempenho discursivo. Há, nesse caso, uma preocupação em investigar os usos lingüísticos como um *continuum*, escalar, até chegar ao mais complexo, com vistas a facilitar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Vemos, pois, que, assim como na abordagem funcional, existe nos PCN a concepção de que a língua é concebida como uma estrutura maleável, sujeita a pressões de usos.

Tal concepção leva-nos a afirmar que a lingüística funcional tem muito a contribuir com ensino de língua portuguesa, uma vez que os encaminhamentos dados nos PCN são fundamentados nesse paradigma. Existe uma correlação desses fundamentos com aquilo que é proposto nos parâmetros, como a idéia de que os usos lingüísticos devem ser investigados a partir de suas regularidades, o representativo, o protótipo para o funcionalismo.

Neste artigo, essa contribuição será abordada através da discussão e aplicação dos conceitos operacionais “transitividade” e “prototipicidade”, na medida em que entendemos que um dos grandes subsídios da lingüística funcional para o ensino de língua portuguesa reside nos direcionamentos dados ao tratamento das categorias lingüísticas. Assim, considerando a categoria gramatical transitividade, mostraremos como por meio da representação exemplar dessa categoria, o protótipo, o aluno poderá compreender melhor os usos que aos poucos se distanciam desse protótipo.

Para discussão e aplicação desses conceitos operacionais, selecionamos uma amostragem composta por textos retirados do **Corpus Discurso & Gramática**: a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), compreendendo as modalidades oral e escrita, produzidas por alunos do Ensino Superior. Além de uma outra amostragem em situação real de comunicação, extraída de documentos enviados por *e-mail*.

Faz-se importante ressaltar que essa amostragem está focalizada nas manifestações discursivas que ocorrem com o verbo **fazer**, em uma escala de transitividade, tendo como ponto de partida seu significado prototípico. Nesse caso, o professor poderá perceber que o enfoque em **fazer** dá-se pelo fato de este servir de modelo para os verbos classificados categoricamente pela Gramática Tradicional como transitivos diretos, como **colocar**, **dar** e **encontrar**, que, no entanto, no funcionamento discursivo, freqüentemente têm seu objeto suprimido, o que resulta numa configuração intransitiva.

Dessa forma, por entender o fenômeno da transitividade como um complexo escalar de traços sintático-semânticos (do mais representativo – prototípico – ao que se distancia deste), procuramos demonstrar que o estudo do referido fenômeno deve partir da hipótese de que as categorias lingüísticas não são discretas ou binárias, pois se distribuem num *continuum*.

Ao trabalhar com a transitiva prototípica em orações com o verbo **fazer**, buscamos estabelecer critérios que possam facilitar o desenvolvimento da categoria gramatical transitividade em sala de aula, sugerindo ao professor que ele parta das situações comunicativas tidas como prototípicas até aquelas que se afastam desse protótipo. Assim, com base nos traços que determinam a transitiva prototípica em Givón (1984), Hopper e Thompson (1980), Thompson e Hopper (2001), estabelecemos os seguintes parâmetros para caracterizar a transitiva prototípica com o verbo **fazer**: a) participantes: 2 (dois) – um **sujeito/agente/humano** que produz, **intencionalmente**, um **objeto/efetuado**; b) significado base do verbo: “dar existência a, produzir, criar” (FERREIRA, 1986, p 763). No caso do verbo **fazer**, a idéia de “transferência de ação” é substituída por “produzir através de determinada ação; c) ação do verbo: **télica** ou **concluída** e **punctual**; d) oração: apresenta-se na **afirmativa** e é codificada no **modo realis**.

Os parâmetros acima compreendem um conjunto de fatores sintáticos e semânticos que co-ocorrem na oração. Isso significa dizer que nenhum deles sozinho é suficiente para determinar se esta é prototipicamente transitiva, pois dependerá do preenchimento de todos eles. A não-ocorrência de um desses critérios afastará a transitiva com o verbo **fazer** da transitiva prototípica. Tal afastamento será concebido

de forma contínua (não categórica), escalar, condicionado à existência (+1) ou não (-1) de parâmetros que caracterizam tal fenômeno.

As orações em (1) e (2) são exemplos de transitiva prototípica com **fazer**:

(1) ... era dia sete de setembro e a minha amiga Tâmara ... ela tinha um irmão que era taifeiro da marinha ... e cozinhava muito bem ... então ela chegou lá e disse ... “aí ... hoje ... **meu irmão fez um bolo de batata muito gostoso** e a gente vai lanchar lá ... lá em casa” ... porque ela morava perto ... (D&G, língua falada, terceiro grau, p. 52)

(2) Olga incomoda porque a Alemanha [...] foi poupada por Hollywood, apesar de ter feito a pior “limpeza étnica” da história, contra judeus, comunistas e cigana, e **quando Chaplin fez O grande ditador**, teve de sair dos EUA antes mesmo de o filme ser lançado. (Texto encaminhado por e-mail, adaptação do texto de Emir Sader, setembro de 2004 – slides de Lúcia Irene Reali Lemos)

Observem que, em (1), o **sujeito/agente/humano**, “meu irmão”, intencionalmente (ele gosta muito de cozinhar, e é taifeiro da marinha) produziu **um objeto/efetuado** - “um bolo de batata muito gostoso”. Observem também que na oração - **afirmativa** e codificada no modo *realis*, a ação do verbo **fazer** reflete a idéia de que para **produzir** o objeto, **inicialmente**, o sujeito/agente/humano teve que selecionar os ingredientes, misturá-los para, por fim, produzir algo cujo efeito resultou em “um bolo de batata muito gostoso”.

Em (2), o **sujeito/agente/humano**, “Chaplin”, intencionalmente (ele era um grande cineasta, e isso leva a acreditar que produzir um filme era a sua intenção) produziu algo – um **objeto/efetuado**, “O grande ditador”, o qual passa a ser a efetuação de seu desejo em produzir um filme. A ação de **fazer** na oração - **afirmativa** e codificada no modo *realis* - remete também à idéia de **conclusão** e *punctualidade*, na medida em que para **produzir** o objeto, **inicialmente**, o sujeito/agente/humano pesquisou acerca dos fatos para, por fim, produzir “O grande ditador”, objeto/efetuado, cujo efeito resume a sua versão sobre a ditadura imposta pelo governo de Hitler.

Analisaremos, agora, as orações (3) e (4):

(3) ... eu corto maçã picada ... eu pego passas ... eu pego abacaxi ... **eu** pego cebola ... tomate e **faço uma salada** dentro desta salada ... né ... coloco um pouquinho de azeite e coloco a maionese ... pouquinho ... depois eu pego um prato e:: cubro esse prato com alface e jogo essa salada por cima ... né...e ponho na geladeira... (D&G, língua escrita, terceiro grau, p. 60)

(4) “...que curso teria a ver comigo ... que curso eu teria ... eu teria como ... dizer ... meu Deus ... **eu fiz um bom curso** ... eu ... eu ... eu estou me realizando como um ... como um indivíduo da sociedade” ... mesmo que ... dentro do ... da nossa sociedade um curso de filosofia num ... num valha muita coisa né ... (D&G, língua falada, terceiro grau, p. 143-144).

Em (3), o **sujeito/agente/humano**, “eu”, **produz, intencionalmente** (o propósito em misturar os ingredientes é nitidamente percebido na oração), “uma

salada”, **objeto/efetuado**, resultado do efeito da ação do sujeito/agente em misturar frutas, verduras e legumes. Apesar desse efeito, não há precisão entre o início e o término da ação de **fazer** (**afirmativa** e codificada no modo *realis*), na medida em que esta reflete uma ação duradoura, não concluída, portanto **atética** e *não-punctual*.

A oração em (4) apresenta um **sujeito/agente/humano**, “eu”, que intencionalmente cursou filosofia (entende-se que este era o desejo do sujeito). Percebe-se que **fazer** adquire um outro significado, “cursar”, afastando-se do prototípico (“produzir através de determina ação”). Isso porque a combinação de **fazer** com o objeto, “um bom curso”, passa a ser uma lexicalização³, resultando em um objeto não-efetuado e em um verbo esvaziado de conteúdo, contaminado pelo sentido do objeto.

Embora o objeto⁴ não tenha sido efetuado, nessa oração – que se encontra na **afirmativa** e codificada no modo *realis* – a ação da combinação de **fazer + O** (cursei) reflete uma nítida idéia entre o seu início e término, *punctualidade*. Além disso, esta é vista do seu ponto final, uma vez que o entendimento em (4) remete logo “ao término de um curso superior”, **concluído**. Faz-se importante lembrar que sintaticamente “um bom curso” é codificado como objeto (THOMPSON; HOPPER, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, para a lingüística funcional, a língua é usada para satisfazer as necessidades comunicativas e cognitivas de seus falantes. Nesse caso, as estruturas lingüísticas devem ser explicadas com base no uso real a que elas se prestam na situação da comunicação, pois a forma da língua reflete a função que exerce ou é por ela restringida. Existe, portanto, a concepção de que a língua é concebida como uma estrutura maleável sujeita a pressões de usos.

Ao procurarmos demonstrar a contribuição da abordagem funcional para o ensino de língua portuguesa, verificamos que tal contribuição está diretamente ligada à análise das questões lingüísticas a partir de suas estruturas mais regulares observadas no desempenho discursivo. Isso porque os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, tanto os do Ensino Fundamental (PCNEF, 1998) como os do Ensino Médio (PCNEM, 1999), propõem que as questões lingüísticas sejam trabalhadas em sala de aula com vistas a atender aos propósitos pragmáticos e comunicativos do aluno, considerando o ambiente histórico-social em que ele está inserido. Percebemos que, assim como na abordagem funcional, existe nos PCN uma preocupação em investigar os usos lingüísticos como um *continuum*, escalar, até chegar ao mais complexo.

REFERÊNCIAS

BOLINGER, D. **Meaning and form**. London: Longmans, 1977.

³ Thompson e Hopper (2001, p. 33) usam o termo “compostos V-O” para se referir às combinações de verbo + substantivo que exibem um ou mais dos seguintes traços: “a combinação é altamente lexicalizada, o Objeto é não-referencial e o Verbo é ‘leve’ ou ‘baixo’ em conteúdo”. Conforme essa orientação, consideramos Fazer + O (lexicalizado), em (4), como construções que apresentam comportamento igual aos compostos V-O. O substantivo na combinação **Fazer + O** (**lexicalização**) se relaciona a um verbo semântica e morfológicamente correspondente por meio de um processo de derivação morfológica, do tipo derivação regressiva, em muitos casos.

⁴ Usaremos também “O”.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Ariel, 1999.
- DU BOIS, J. W. Competing Motivations. In: HAIMAN, J. (org). **Iconicity in syntax**. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1985, p. 343-365.
- FERREIRA, A . B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Corpus Discurso & Gramática**: a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.
- GIVÓN, T. **Syntax I**. New York: Academic Press, 1984.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. **Berkeley Linguistics Society**, v.13, 1987, p. 139-157.
- _____; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, v. 56, n. 2, 1980, p 251-299.
- LABOV, W. The boundaries of words and their meanings. In: BAILEY, C.; SHUY, R. W. (Orgs.). **New ways of analyzing variation in English**. Washington: Georgetown University Press, 1973.
- Stanford**. California: Stanford University Press, 1991, v2.
- MARTELOTTA, M. E.; CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. J (Orgs). **Gramaticalização no Português do Brasil**: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- ROSCH, E. Natural categories. In: **Cognitive psychology**, 1973, 4v.
- _____; MERVIS, C. B. Family resemblance: studies in the internal structures of categories. **Cognitive Psychology**, 1975, 7v.
- TAYLOR, J. R. **Linguistic categorization**. Prototypes in Linguistic Theory. GB: Larendon Paperbacks, 1992.
- THOMPSON, S. A.; HOPPER P. J. Transitivity, clause structure, and argument structure. In: BYBEE, J.; HOPPER P. J. (Orgs.) **Frequency and emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Oxford: Basil Blackwell, 1953.