

O ENSINO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NO NÍVEL MÉDIO: UMA PROPOSTA CENTRADA NO USO

S. P. T. S. COSTA^{1, 2*} e M. A. F. CUNHA²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

²Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
sheyla.costa@ifrn.edu.br*

Artigo submetido em janeiro/2015 e aceito em fevereiro/2016

DOI: 10.15628/holos.2016.2676

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de trabalho voltada para o nível médio, com o objetivo geral de promover o ensino-aprendizagem da transitividade verbal sob uma perspectiva da Linguística Centrada no Uso. Para desenvolver esta proposta, faz-se necessário o suporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU, um novo modelo teórico-metodológico, que absorve princípios, processos e categorias integrantes da linguística funcional norte-americana e da linguística cognitiva. Para a LFCU, a transitividade não implica uma dicotomia (transitivo x intransitivo), pois é um fenômeno gradiente, que diz respeito à gramática da oração como um todo e não apenas ao verbo. Quanto à metodologia, o tema será apresentado aos alunos pelo professor, em

aula expositiva dialogada que utilizará exemplos extraídos de textos reais, escritos e/ou falados. Em seguida, os alunos realizarão, com a assistência do professor, a partir de texto(s) por este proposto(s), atividade individual em sala, com o intuito de identificar e analisar as orações transitivas presentes nesse(s) texto(s). Depois os alunos realizarão, a título de avaliação, uma segunda atividade, semelhante à primeira, desta vez em duplas, sem o auxílio do professor e sem consulta a qualquer material. Para fechar o estudo do tema, professor e alunos sistematizarão as descobertas feitas a partir das atividades, atentando para cada um dos objetivos específicos apresentados inicialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Transitividade Verbal, Linguística Funcional Centrada no Uso.

THE TEACHING OF VERBAL TRANSITIVITY IN HIGH SCHOOL: A USAGE-BASED PROPOSAL

ABSTRACT

This paper presents a suggestion of work in the level of high school, aiming at the teaching and learning of verbal transitivity from the perspective of Usage-Based Linguistics. Usage-Based Functional Linguistics is a theoretical and methodological model, which follows principles, processes and categories of North American functional linguistics and cognitive linguistics. According to it, transitivity is not a dichotomic category (transitive vs intransitive clauses), rather it is a gradient phenomenon, that concerns to the clause as a whole and not only to the verb. In regard to methodology, the subject will be presented to the students by the teacher,

in dialogic lectures with examples from real texts, written and / or spoken. Then, students will perform individual activities in the classroom with the teacher's assistance. They will be asked to identify and analyze transitive clauses in suggested texts. After that, students will perform a second activity, similar to the first, this time in pairs, without the aid of the teacher and without consulting any material, as a kind of evaluation. To close the topic of study, teacher and students will systematize the findings from the activities, paying attention to each of the specific objectives initially presented.

KEYWORDS: Teaching, Verbal Transitivity, Usage-Based Functional Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta de trabalho voltada para o ensino da transitividade verbal para alunos da terceira série do nível médio, com o objetivo geral de promover o ensino-aprendizagem desse fenômeno sob a perspectiva da Linguística Centrada no Uso. Os objetivos específicos são: estabelecer a distinção entre os conceitos de regência e de transitividade verbal; identificar os padrões estruturais que podem ser classificados como transitivos; caracterizar morfosintática e semanticamente os elementos linguísticos que se relacionam ao verbo através do fenômeno da transitividade; analisar a adequação dos padrões oracionais à situação comunicativa.

Para desenvolver esta proposta de trabalho, faz-se necessário o suporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU, um novo modelo teórico-metodológico, que absorve princípios, processos e categorias integrantes da linguística funcional norte-americana e da linguística cognitiva. Segundo esse modelo, a língua é um sistema usado, sobretudo, para satisfazer necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, e a gramática é concebida como dinâmica, pois se encontra em contínuo processo de variação e mudança para atender às necessidades surgidas no discurso. O discurso e a gramática são compreendidos como determinados um pelo outro reciprocamente. Para a LFCU, a transitividade não implica uma dicotomia (transitivo x intransitivo), pois é um fenômeno gradiente, que diz respeito à gramática da oração como um todo e não apenas ao verbo. Isso quer dizer que, no discurso, os usuários da língua produzem grande número de orações transitivas prototípicas, mas também outras que podem se afastar, em menor ou maior grau, desse protótipo.

Quanto à metodologia, a proposta consiste no seguinte: o tema será apresentado aos alunos pelo professor, em aula expositiva dialogada que utilizará exemplos extraídos de textos reais, escritos e/ou falados. Em seguida, os alunos realizarão, com a assistência do professor, a partir de textos por este indicados, atividade individual em sala, com o intuito de identificar e analisar as orações transitivas presentes nesses textos. Depois os alunos realizarão, a título de avaliação, uma segunda atividade, semelhante à primeira, desta vez em duplas, sem o auxílio do professor e sem consulta a qualquer material. Para fechar o estudo do tema, professor e alunos sistematizarão as descobertas feitas a partir das atividades, atentando para cada um dos objetivos específicos apresentados inicialmente.

O trabalho se desenvolve em três seções, que são seguidas das considerações finais. Na primeira seção, apresenta-se a noção de transitividade verbal conforme se encontra nas gramáticas escolares dedicadas a alunos do nível médio. Na segunda, o suporte teórico no qual esta proposta se ancora, a LFCU, e a noção de transitividade no contexto dessa linha teórica. Na terceira seção, expõe-se a proposta para o ensino da transitividade verbal sob uma perspectiva centrada no uso. As considerações finais discorrem sobre as possíveis contribuições deste trabalho.

2 A TRANSITIVIDADE VERBAL SEGUNDO AS GRAMÁTICAS ESCOLARES DO NÍVEL MÉDIO

Três gramáticas dedicadas ao público do nível médio foram utilizadas para a elaboração desta seção do artigo: a *Gramática da língua portuguesa* (CIPRO NETO; INFANTE, 1999), a *Gramática reflexiva* (CEREJA; MAGALHÃES, 1999) e a *Minigramática* (TERRA, 1996).

A *Gramática da língua portuguesa*, de Cipro Neto e Infante, aborda o tema da transitividade no capítulo *Termos essenciais da oração*. Nesse capítulo, há uma parte introdutória, na qual os autores expõem os conceitos que serão utilizados no estudo dos termos essenciais. É nesse contexto que surge, primeiramente, a informação de que os verbos podem ser divididos em dois grupos: o dos verbos nocionais, que indicam processos, e o dos não-nocionais, que expressam estado. Os autores até chegam a sugerir a necessidade de se observar o uso da língua, ao afirmarem que “só é possível perceber se um verbo é nocional ou não-nocional quando se considera o contexto em que é usado” (CIPRO NETO; INFANTE, 1999, p. 349), no entanto os exemplos dados para esse comentário não foram retirados do uso real. De outra forma, se com “contexto em que é usado” os autores não quiseram se referir ao uso real da língua, mas à oração, assim também, como na primeira interpretação, fica caracterizada a inconsistência entre o conceito de transitividade dado, focado no verbo, e a verificação dessa transitividade, que necessita de um contexto, mesmo que limitado à oração. A gramática segue, então, tratando dos verbos nocionais, e é nesse ponto que se insere a explanação sobre a transitividade: “Os verbos nocionais podem ser acompanhados ou não de complementos, de acordo com a sua **transitividade**. Um verbo que não é acompanhado de complemento é chamado de **intransitivo**. [...] Um verbo acompanhado de complemento é chamado de **transitivo**” (CIPRO NETO; INFANTE, 1999, p. 350, grifo dos autores). A explicação dada a partir dos exemplos se baseia no fato de o processo indicado pelo verbo partir (caso dos transitivos) ou não (com os verbos intransitivos) do sujeito para outro elemento, chamado de alvo ou objeto. Os autores fazem, ainda, a distinção entre o verbo transitivo direto (se o complemento não for obrigatoriamente introduzido por preposição), o verbo transitivo indireto (se o complemento for obrigatoriamente introduzido por preposição) e o transitivo direto e indireto (se receber um complemento obrigatoriamente preposicionado e outro sem preposição). A noção de transitividade, portanto, além de ser tratada de forma parcialmente inadequada – como se verá na próxima seção –, é colocada como informação secundária. Os exercícios que seguem essa exposição adotam o modelo mecanicista, com a proposição de frases inventadas, ordenadas em itens de **a** até **o**, com a única finalidade de classificar os verbos em *nocionais* ou *não-nocionais*.

Na *Gramática reflexiva*, de Cereja e Magalhães, há um capítulo intitulado *O modelo morfossintático – sujeito e predicado*, no qual os autores fazem a explanação sobre vários conceitos, dentre eles o da predicação: “**Predicação** é o tipo de relação que o verbo mantém com o sujeito da oração. De acordo com essa relação, há dois grupos de verbos: os **de estado** ou **de ligação** e os **significativos** ou **nocionais**” (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 214, grifo dos autores). Segue-se a apresentação dos verbos de ligação e dos verbos significativos, estes mais uma vez, a exemplo do que se verificou na gramática de Cipro Neto e Infante, classificados em transitivos ou intransitivos. Os autores explicam que “**Transitividade verbal** é a necessidade que alguns verbos apresentam de ter outras palavras como complemento. A esses verbos que exigem complemento chamamos de **transitivos** e aos que não exigem complemento chamamos de **intransitivos**”

(CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 215, grifo dos autores). Observe-se que, embora a gramática em questão seja comumente apontada como uma das melhores para o público do nível médio, ainda limita o estudo da transitividade à classificação dos verbos, o que é inclusive reforçado nos exercícios propostos. Parece justo ressaltar, no entanto, que, nesse caso, as questões apresentadas relacionam-se quase sempre a um texto, inclusive com reflexões quanto à construção dos sentidos. Isso, no entanto, evidencia um descompasso entre a exposição teórica, que coloca a transitividade como uma propriedade do verbo, e a análise linguística desse fenômeno, que demonstra necessitar da consideração do contexto, embora ainda se encontrem, nessa gramática, proposições que seguem o modelo tradicional do ensino de gramática, com frases inventadas e descontextualizadas para servirem ao fim exclusivo da classificação. Na verdade, mesmo nesse caso, não se pode deixar de admitir que a transitividade não se limita ao verbo, como propriedade lexical, pois é necessário considerar pelo menos a oração para analisar a transitividade.

Das três gramáticas consultadas, a *Minigramática*, de Terra, é a que mais se rende ao modelo da gramática prescritiva tradicional. Utiliza uma linguagem muito objetiva, em exposições bastante sintéticas e todos os exemplos e exercícios se baseiam em frases curtas e inventadas pelo autor, que nunca se reporta a exemplos de uso real da língua. Mais uma vez, a transitividade é colocada como informação secundária a ser aplicada na classificação do predicado. Integra, portanto, o capítulo *Termos essenciais da oração*. Assim como Cereja e Magalhães (1999), Terra (1996) fala inicialmente em predicação verbal: “A predicação verbal trata do modo pelo qual os verbos formam o predicado, isto é, se exigem ou não complementos. Quanto à predicação, os verbos podem ser intransitivos, transitivos ou de ligação” (TERRA, 1996, p. 198). Como definição de verbos transitivos, a *Minigramática* diz que “São verbos de conteúdo significativo que, não tendo sentido completo, necessitam de um complemento, e por isso não são capazes de, sozinhos, constituir o predicado” (TERRA, 1996, p. 199). E então o autor passa, como os outros, a apresentar uma subdivisão em verbos transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos.

Nessas três gramáticas, a transitividade verbal é mencionada mais uma vez, no capítulo em que se trata da regência verbal. Verifica-se, com a leitura desse capítulo em cada uma das gramáticas aqui consultadas, que nenhuma delas esclarece qualquer distinção entre transitividade e regência verbal, e que, no capítulo sobre regência, acabam por recorrer à noção de transitividade para, então, prescreverem quais verbos são, conforme a variante culta, transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos ou intransitivos, aproveitando também, quando se aplica, para determinar qual preposição deve ser utilizada para introduzir o termo que se relaciona ao verbo. E a isso fica limitado o tema da transitividade, que, a despeito do que ocorre com a regência, não merece, na gramática tradicional, um capítulo só seu.

3 A LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO OU LINGUÍSTICA COGNITIVO-FUNCIONAL

Segundo Bybee (2010), a teoria centrada no uso¹, também chamada Linguística Cognitivo-Funcional, desenvolveu-se diretamente do funcionalismo americano e é quase um novo nome para ele. Essa teoria é, de acordo com Martelotta (2011, p. 55-56), um tipo de abordagem que “considera haver uma relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem

¹ Em inglês, *Usage-Based Linguistics*.

delas nos contextos reais de comunicação”.

A linguística funcional da vertente norte-americana traz a ideia central de que a língua é um código parcialmente arbitrário, maleável, sujeito às pressões do uso, ou, conforme Bybee (2010), é um sistema adaptativo complexo, composto por padrões mais ou menos regulares, mas também por outros que se encontram em emergência, sempre visando a atender necessidades cognitivas e/ou intercomunicativas dos falantes.

A expressão “linguística cognitiva”, por sua vez, já era conhecida na década de 1960, mas ganhou relevo a partir dos anos 1980, quando pesquisadores antes adeptos do gerativismo passaram a se dedicar a estudos linguísticos que analisassem as relações entre a sintaxe e a semântica. A linguística cognitiva assume, então, a interação entre os módulos da linguagem, sobretudo entre a forma e o significado, bem como a existência de princípios cognitivos gerais, não exclusivos da linguagem, mas que também atuam sobre ela (FERRARI, 2011) e, a partir disso, assume também uma perspectiva de análise baseada no uso.

Martelotta (2010, p. 62-63) explica que o termo cognitivo-funcional está sendo usado “para designar um conjunto de propostas teórico-metodológicas que caracterizam algumas escolas de natureza relativamente distinta, que, adotando princípios distintos dos que caracterizam o formalismo gerativista, apresentam alguns pontos em comum”, tais como: a observação do uso da língua, não apenas no nível da frase, mas sobretudo do texto e do diálogo; a consideração de que a linguagem é reflexo de um conjunto de atividades comunicativas, sociais e cognitivas; a visão de que a língua é dinâmica, permitindo ao falante adaptar as estruturas linguísticas aos diferentes contextos de comunicação. Dada essa possibilidade de generalização que o termo cognitivo-funcional oferece, os pesquisadores brasileiros do *Grupo de Estudos Discurso & Gramática*, cujos trabalhos têm como suporte esse novo modelo teórico-metodológico, decidiram recentemente designá-lo com o termo *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU), a fim de melhor se identificarem e marcarem sua origem. Também recente é a introdução de questões referentes à gramática de construções e ao ensino de língua materna na agenda de investigações da LFCU.

No quadro da LFCU, a gramática é concebida como natural e dinâmica, pois se encontra em contínuo processo de variação e mudança para atender a necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários. Sendo assim, a gramática apresenta categorias morfossintáticas rotinizadas, com padrões funcionais mais regulares, e formas que se encontram em processo de variação e mudança, o qual é sempre motivado por fatores cognitivo-interacionais (FORD et al., 2003).

Entre os processos de variação, há os que se caracterizam como fenômenos de gramaticalização, os quais podem se manifestar tanto sincrônica quanto diacronicamente, seja na função (discursivo-pragmática ou semântico-cognitiva) ou na forma (nos níveis morfossintático e/ou fonológico) (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013). O processo de gramaticalização se inicia quando novas formas ou novas funções para velhas formas surgem como variantes usadas ocasionalmente, visando a uma maior eficácia comunicativa. Se essa variante se tornar usual na comunidade linguística, diz-se que ela foi gramaticalizada, o que significa que uma nova regra emergiu do discurso para a gramática. Como processo, a gramaticalização não ocorre de forma instantânea, mas gradual, o que implica que as formas variantes coexistem, por um longo período de tempo, até que, pelo menos na maioria das vezes, o novo uso possa substituir inteiramente o mais antigo.

Considera-se, então, que há uma simbiose entre discurso e gramática (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013): enquanto a gramática molda o discurso, pois fornece as convenções básicas para que a comunicação, no uso da língua, ocorra de maneira coerente, é do uso real desse código, portanto do discurso, que tais convenções emergem. O discurso e a gramática são, pois, determinados um pelo outro reciprocamente, e a gramática, então, nunca se estabiliza completamente, permanece num constante fazer-se, é uma gramática emergente (HOPPER, 1998).

A adoção dessas concepções de língua e de gramática, assim como da noção de gramaticalização, implica assumir que a investigação dos fenômenos linguísticos deve se basear no discurso, ou seja, no “conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 23). A principal hipótese é a de que a forma da língua deve refletir, em alguma medida, a função que exerce, e nisso consiste o princípio da iconicidade.

Outra noção relacionada à LFCU (e necessária para a aplicação desta proposta) é a de informatividade, que diz respeito tanto à quantidade de informação que o locutor utiliza na composição da mensagem, conforme sua consideração do que o interlocutor conhece ou não, como ao monitoramento, pelo locutor, do ponto de vista do interlocutor, a fim de atingir determinado objetivo.

Não se pode, ainda, deixar de mencionar que há três processos cognitivos considerados essenciais para a LFCU: a categorização, a metáfora e a metonímia.

A categorização é entendida como “o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas” (FERRARI, 2011, p. 31). Não se trata, no entanto, do rígido modelo clássico de categorização. Para a linguística cognitiva, cada elemento de uma categoria mantém alguns traços em comum com os demais, mas não necessariamente todos os traços. As categorias “são ancoradas em protótipos conceitualmente salientes, que desempenham papel crucial na formação dessas categorias” (FERRARI, 2011, p. 39). Concebe-se, assim, uma escala de prototipicidade, constituída de um contínuo no qual membros intermediários se colocam entre os protótipos ou seus similares, que são os representantes mais centrais da categoria, e os representantes mais periféricos, que guardam poucos traços em comum com o núcleo da categoria.

O segundo processo cognitivo, a metáfora, não se relaciona, aqui, à figura de linguagem. Na LFCU, a metáfora é um processo cognitivo pelo qual um elemento tem seu significado ampliado, geralmente partindo de um sentido mais concreto (comumente espacial) para outro menos concreto, descrevendo uma trajetória de abstratização semântica. Essa ampliação de sentido não é aleatória, mas motivada por analogia e afinidade, de modo que um domínio é associado a outro (HOPPER e TRAUGOTT, 1993). Nesse sentido, Votre (1996, p. 32) chega a concluir que “a linguagem usual é essencialmente metafórica, no sentido de que quase nunca se criam novas formas, mas novos significados estão sendo continuamente criados para as formas já disponíveis na língua”.

Ao lado da metáfora, a metonímia, como reanálise, é um processo estreitamente ligado aos fenômenos de mudança linguística. De acordo com Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 34):

As projeções metonímicas implicam uma transferência semântica que se dá pela relação de contiguidade conceitual entre os elementos no mundo biofísico e

social. No ambiente linguístico, essa contiguidade ocorre na linearidade da cadeia sintagmática e relaciona-se à interdependência morfossintática entre as entidades envolvidas.

3.1 A transitividade verbal no contexto da LFCU

É da linguística funcional norte-americana que a LFCU herda o estudo da transitividade. Ao contrário do que ocorre nas gramáticas tradicionais, que tratam confusamente a regência e a transitividade verbal, colocando-as praticamente como sinônimas, no contexto da linguística funcional esses conceitos encontram-se bem delimitados. Furtado da Cunha e Souza (2011, p. 31) explicam que a “regência verbal é a relação de dependência que se dá entre um termo regente (verbo) e um termo regido (complemento). A regência é um fenômeno formal que apenas informa se o verbo pede um objeto (direto ou indireto)”. Sobre a transitividade, as autoras expõem que “em seu sentido original, denota a transferência de uma atividade de um agente para um paciente” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 31). Enquanto na gramática tradicional a transitividade é colocada como propriedade do verbo, a linguística funcional deixa evidente que ela diz respeito à gramática da oração, pois se manifesta nas relações estabelecidas entre o verbo e os sintagmas nominais (SN) ligados a ele. Nas palavras de Furtado da Cunha e Souza (2011, p. 37):

Segundo esse modelo teórico, o fenômeno da transitividade apresenta um componente semântico e um componente sintático. Uma oração transitiva descreve um evento que potencialmente envolve pelo menos dois participantes, um agente que é responsável pela ação, codificado sintaticamente como sujeito, e um paciente que é afetado por essa ação, codificado sintaticamente como objeto direto. Esses participantes são chamados de argumentos do verbo.

É importante ressaltar que essa caracterização remete à oração transitiva prototípica, mas que a LFCU considera também como transitivas outras orações que se afastam, em maior ou menor intensidade, desse núcleo.

Nesse quadro teórico-metodológico, há duas propostas de análise da transitividade. Uma, elaborada por Givón (2001), analisa a transitividade conforme a caracterização semântica do agente, do paciente e do verbo. A outra, de Hopper e Thompson (1980), analisa a transitividade a partir de dez parâmetros sintático-semânticos, usados para avaliar se a oração apresenta alta ou baixa transitividade. A oração transitiva prototípica é a que apresenta todos os traços avaliados positivamente. Furtado da Cunha e Souza (2011) ampliam esta última proposta, com a consideração da transitividade inclusive nos casos em que o objeto direto não está expresso, havendo apenas um argumento sintaticamente ligado ao verbo.

Para alcançar os objetivos desta proposta de trabalho para o nível médio, não parece necessário o detalhamento de cada uma dessas propostas de análise da transitividade. O fundamental é perceber que, para a LFCU, o fenômeno da transitividade não é dicotômico, como exposto pela gramática tradicional (transitivo x intransitivo), mas gradiente. Isso implica dizer que, no discurso, os usuários da língua produzem grande número de orações transitivas conforme caracterizado por Furtado da Cunha e Souza (2011), mas também outras que podem se afastar, em menor ou maior grau, desse protótipo, por exemplo, por apresentarem um objeto direto que não desempenhe o papel semântico de paciente – como no caso de orações com verbos de cognição (como *entender* e *aprender*), em que o objeto não sofre nenhum afetamento (mudança

de estado ou de localização) –, ou por não apresentarem um objeto expresso – seja porque o objeto já foi dado ou é recuperável pelo contexto (objeto anafórico), seja porque é pragmaticamente irrelevante e não pode ser recuperado com precisão (objeto inferido). Mesmo assim, pelo processo cognitivo da metáfora, essas orações que não estão no centro da categoria de transitivas são também analisadas como tal.

4 UMA PROPOSTA DE ENSINO DA TRANSITIVIDADE CENTRADA NO USO

4.1 Conteúdo a ser trabalhado

Por estarem diretamente relacionados ao tema da transitividade verbal, propõe-se trabalhar os seguintes conteúdos:

- conceitos de regência e de transitividade verbal;
- caracterização morfossintática e semântica dos elementos linguísticos envolvidos no fenômeno da transitividade verbal: o verbo e seus argumentos;
- os diferentes padrões estruturais para as orações transitivas;
- relação entre padrões oracionais e informatividade textual;
- adequação dos padrões oracionais à situação comunicativa.

4.2 Tempo necessário para a execução da proposta

Para o desenvolvimento desta proposta, que envolve a exposição dos conteúdos supracitados para os alunos e a realização de atividades de descrição e análise linguística a partir de textos escritos produzidos em situações reais de comunicação, serão necessárias 18 h/a.

4.3 Metodologia

Os conteúdos acima mencionados serão apresentados pelo professor, com exemplos extraídos de textos reais, escritos ou falados (estes podem estar transcritos), em aulas expositivas dialogadas, com o auxílio de computador, projetor multimídia e caixa de som (no caso de haver exemplos de fala). Nessa primeira fase, serão utilizadas 8 h/a.

Após a exposição de todos os conteúdos, os alunos realizarão, a partir de três textos selecionados pelo professor (entre os que tiverem sido anteriormente produzidos por eles), atividade individual em sala, com o acompanhamento e a assistência do professor, no intuito de identificar e analisar as orações transitivas presentes nesses textos.

Os textos utilizados na atividade corresponderão aos gêneros² carta argumentativa, relatório e *e-mail* pessoal³ e devem ter sido produzidos em situação real de comunicação. Portanto, o *e-mail* de autoria de cada aluno deve ter sido escolhido por este, entre os que ele tenha de fato enviado a algum amigo ou familiar. Os textos dos outros dois gêneros, embora produzidos a partir da proposta de um professor, devem ter sido inseridos em uma cena que corresponda a

² A expressão “gêneros textuais” é aqui empregada em sentido genérico, ou seja, não expressa a opção por nenhuma acepção teórica.

³ Esses gêneros foram escolhidos com base nas necessidades dos alunos da 3ª série do nível médio do IFRN, mas podem ser outros, conforme a realidade da turma em que esta proposta seja aplicada. O importante é que sejam gêneros que estejam relacionados às necessidades comunicativas dos alunos e tenham sido produzidos para atender a essas necessidades, e não somente com a finalidade de avaliar uma produção textual.

uma situação real de comunicação. Assim, a carta argumentativa deve versar sobre tema polêmico e ter sido escrita para ser exposta nos murais da escola; o relatório deve ter sido produzido para fins de registro de uma aula de laboratório, aula de campo ou visita técnica, a pedido do professor responsável pela atividade fonte do relato.

O estudo das orações transitivas destacadas dos textos deve ser feito pelos alunos no sentido de identificar os padrões estruturais para essas orações e sua frequência em cada gênero, bem como de analisar a relação entre padrões oracionais e informatividade textual e a adequação desses padrões à situação comunicativa. A atividade será corrigida coletivamente, em sala de aula. Essa etapa utilizará 6 h/a.

Os alunos realizarão ainda, a título de avaliação, uma segunda atividade, semelhante à primeira, desta vez em duplas, sem o auxílio do professor e sem consulta a qualquer material. Essa atividade será corrigida individualmente pelo professor e posteriormente comentada em aula, visando a realizar o fechamento dos conteúdos estudados, com a sistematização das descobertas feitas a partir das atividades. Essa última fase utilizará 4 h/a.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, o ensino de gramática, vem sofrendo críticas desde muito tempo. As discussões costumam remeter ao fato de a metodologia adotada ficar, comumente, circunscrita a aulas e atividades mecanicistas, com uma supervalorização das classificações de termos e orações e da memorização de regras prescritivas, o que acaba não possibilitando ao aluno se tornar um usuário mais competente da sua língua materna.

Muitas vezes os próprios professores dessa disciplina concordam com as críticas, mas acabam vencidos pela falta de tempo e de conhecimento de alternativas teórico-metodológicas que lhes deem suporte para oferecerem um estudo de língua materna mais significativo aos seus alunos. Faltam-lhes, portanto, as condições necessárias para que eles mesmos possam elaborar uma proposta de trabalho diferenciada, logo o que muito corriqueiramente ocorre é a limitação da ação desses profissionais ao uso de manuais didáticos. O problema, então, parece realmente grave, pois o mercado ainda é carente de publicações que se proponham a levar o ensino de língua portuguesa para além do ensino da gramática prescritiva tradicional.

Diante dessa carência de materiais que transponham as barreiras do ensino tradicional de gramática, esta proposta, elaborada sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso, apresenta-se como uma alternativa aos professores de língua portuguesa, que podem testar e aperfeiçoar este plano de trabalho e, até, considerando esse ponto de partida, ousarem outras propostas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BYBEE, J. Language as a complex adaptative system: the interaction of cognition, culture and use. In: _____. Language, usage and cognition. Cambridge: CUP, 2010. p. 194-221.
2. CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

3. CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1999.
4. FERRARI, L. Introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011.
5. FORD, C. E. et al. Social interaction and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure. v. 2. Mahwah, NJ/London: LEA, 2003, p. 119-143.
6. FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.) Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad /FAPERJ, 2013.
7. FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. de. Transitividade e seus contextos de uso. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Leituras introdutórias em linguagem, v. 2).
8. GIVÓN, T. Syntax: an introduction. v. 1 e 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.
9. HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). The new psychology of language. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 155-175.
10. HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, p. 251-299, 1980.
11. HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
12. MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2010. p. 43-70.
13. _____. Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
14. TERRA, E. Minigramática. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996.
15. VOTRE, S. J. Um paradigma para a linguística funcional. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (org.). Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1996.