

Linguística funcional centrada no uso e ensino de português

Maria Angélica Furtado da Cunha^a

Edvaldo Balduino Bispo^b

José Romerito Silva^c

Resumo

Discutimos, neste artigo, as abordagens tradicional e funcionalista ao ensino de língua materna. Enfatizamos, em particular, possibilidades/alternativas que esta última oferece para o tratamento de fenômenos linguísticos, foco das atividades de análise linguística desenvolvidas na educação básica, como é o caso da transitividade, das estratégias de relativização e das formas de intensificação. Tomamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e como aporte teórico a Linguística Funcional Centrada no Uso, conforme Martelotta (2011), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013).

Palavras-chave: *Linguística funcional. Análise linguística. Ensino de língua portuguesa.*

Recebido em dezembro de 2013.

Aprovado em março de 2014.

^a UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal, Rio Grande do Norte, BR. angefurtado@gmail.com

^b UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal, Rio Grande do Norte, BR. edbbispo@gmail.com

^c UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Escola de Ciências e Tecnologia. Natal, Rio Grande do Norte, BR. jromerito@ect.ufrn.br

Introdução

A despeito das críticas feitas 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 do alcance dos objetivos consubstanciados nos documentos oficiais de referência curricular nacional.

Os estudos e pesquisas linguísticas têm grande contribuição a dar para a 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 por meio do conhecimento acadêmico produzido por esses estudos/trabalhos em que se deve fundamentar a atuação docente bem como pelas implicações 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 (D&G), 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 fenômenos linguísticos a partir das condições reais de uso. 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.

Discutimos, neste artigo, o tratamento da transitividade, das orações relativas e da graduação sob as perspectivas tradicional e funcionalista. Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentamos considerações sobre esses fenômenos, levando em conta contextos reais de uso, com o objetivo de fornecer contribuições para o ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio.

2 Considerações sobre o ensino de português

Vários estudos sobre o ensino de língua materna têm apontado para uma confusão entre ensino de língua e ensino de gramática (FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007; NEVES, 2012; FARACO, 2008; BAGNO, 2011; FURTADO DA CUNHA, BISPO, 2012; OLIVEIRA, 2012). Conforme observou Bechara (1993, p. 35), “o ensino da língua materna, desde os gregos e romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica”. Essa confusão tem servido de base a uma prática pedagógica centrada no ensino de categorias gramaticais, seguida de uma metalinguagem utilizada para conceituar e identificar entidades gramaticais, por meio de exercícios repetitivos realizados em sala de aula. Essa postura, por sua vez, parece não ter surtido efeito positivo junto aos alunos que, inversamente, aparentam dominar cada vez menos a metalinguagem técnica; além disso, em alguns casos, esse ensino tem provocado neles uma aversão ao estudo da língua e, por isso mesmo, tem sido alvo de inúmeras críticas.

O que pomos em debate não é a validade ou não do ensino de gramática, mas sim a forma como vem sendo ministrado na maior parte das instituições escolares. Assim, como pondera Possenti (2002), não se trata de se colocar a favor ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel e o papel da escola, que é ensinar língua padrão, ou seja, criar condições para seu uso efetivo¹.

Neves (2003), ao tratar da natureza da gramática ensinada nas escolas, mostra a redução a que é submetido o próprio ensino de gramática no espaço escolar e a consequência (negativa) que disso advém. Nas palavras da autora,

à força de irmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (p. 81).

¹ Consideramos que o papel da escola não se restringe ao trabalho com a língua padrão. Cabe a ela fazer com que o(s) aluno(s) desenvolva(m) sua competência comunicativa, de modo a conhecer uma gama cada vez maior de possibilidades de usos da língua, e adaptá-las às diversas situações de interação social.

A escola enfatiza o aspecto normativo no trabalho com a gramática, estabelecendo regras de uma variedade da língua e por meio delas procura ensinar essa variedade àqueles que já são falantes nativos dessa língua. Na verdade, a gramática ensinada nas escolas é a que estabelece regras de um predeterminado padrão da língua para aqueles que já dominam outras variantes dessa mesma língua. Esse padrão provém da tradição literária, ou seja, representa o modo de escrever dos chamados “grandes escritores”, aqueles considerados os melhores usuários da língua.

Ao eleger a norma² de maior prestígio social como o modelo de língua a ser ensinado e, portanto, usado, a escola, na maioria das vezes, desconsidera a norma linguística que o aluno domina e que é seu instrumento básico de expressão e de comunicação. O confronto dessas duas realidades gera, não raro, a sensação para o aprendiz de que a língua ensinada na escola, embora identificada como língua portuguesa, sob vários aspectos, soa-lhe como estrangeira, uma vez que, ao ingressar no ambiente escolar, percebe que não é da variedade de que é falante que os professores lhe falam nas aulas de português (COSTA, 2004). Uma outra consequência derivada dessa situação é o surgimento de diversos mitos sobre a língua materna, como o de que “português é muito difícil” ou que “brasileiro não sabe falar português”, além de outros apresentados por Bagno (2006).

Não negamos a importância do trabalho com a norma de maior prestígio social nas aulas de língua materna, até porque é preciso proporcionar àqueles que não a dominam a oportunidade de acesso a ela, de modo que possam usá-la nas situações comunicativas que assim o exijam. Por outro lado, o emprego dessa variedade restringe-se a situações que exigem formalidade (ver TRAVAGLIA, 2004).

Além disso, o fato de caber à escola o papel de ensinar o “português padrão” não significa que a variedade de língua que o aluno domina deva ser desprezada; ao contrário, é a partir dela que o professor deve iniciar seu trabalho, de forma a levar seu aluno a conhecer, compreender e usar adequadamente outras variedades.

² Para maiores desdobramentos sobre as diferentes normas, ver Faraco (2008).

3 Abordagem Funcional Centrada no Uso e ensino de gramática

Defendemos aqui o tratamento da língua(gem) numa perspectiva funcionalista centrada no uso. Essa abordagem caracteriza-se por tomar o fenômeno linguístico como processo e produto da interação humana, da atividade sociocultural (THOMPSON, COUPER-KUHLEN, 2005). Nessa linha, a relação entre forma e função é motivada, o que significa que as estruturas da língua são moldadas em termos dos usos a que servem na interação verbal. Reconhecemos, pois, a importância do estudo da língua a partir de contextos reais de uso.

A proposta de ensino de língua numa vertente funcionalista objetiva trabalhar questões linguísticas com base em seus propósitos discursivo-pragmáticos, vinculados a práticas sociais situadas. Essa proposta consubstancia-se nas atividades de análise e reflexão sobre a língua, por meio das quais se aprimoram as capacidades de compreensão e expressão dos alunos, ou seja, sua competência comunicativa. Nesse sentido, tal 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 (2008), tem como ponto 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 de 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, não seria calcada na prescrição normativa, mas na observação das diversas situações sociointeracionais de uso da língua.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que, por centrar-se na língua em uso, a perspectiva funciona-

lista contempla tanto a modalidade falada quanto a escrita. A fala, como forma primária e básica da comunicação humana, influencia mais diretamente a produção escrita, o que implica a presença de marcas pragmáticas características da oralidade nos textos escritos dos alunos. Nesse contexto, as produções orais adquirem outra dimensão, passando a ser encaradas como processos passíveis de investigação, tais como as consagradas produções escritas. Tal concepção contribui 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 da língua(gem) também assume que as categorias linguísticas não possuem caráter discreto, como se constata na maioria dos manuais de gramática, mas que se constituem numa escalaridade, ou *continuum*, em que feixes de traços estão menos ou mais presentes. Em outras palavras, significa que as fronteiras entre uma categoria e outra não são nítidas (FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2003). Essa abordagem proporciona ao professor a oportunidade de trabalhar um leque mais amplo de usos da língua.

Dessa forma, o aluno pode não só reconhecer diferentes possibilidades de usos da língua como formas legítimas, cada uma associada a situações comunicativas específicas, como também respeitar a diversidade linguística que caracteriza as comunidades de fala. Com isso, reiteramos 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 linguístico;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática da análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.33).

Assim, o ensino de língua que aqui defendemos corrobora orientações dos documentos oficiais de referência curricular nacional, no que diz respeito (i) à diversidade de uso que fazemos da língua; (ii) ao papel dos contextos comunicativos e da interação na organização estrutural dos textos; (iii) ao

desenvolvimento da competência comunicativa do aluno; (iv) ao respeito à pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala.

4 Transitividade, relativização e graduação: entre a norma e o uso

Apresentamos, nesta seção, o que registram compêndios gramaticais e manuais didáticos sobre transitividade, estratégias de relativização e atribuição de grau. Comparamos tais enfoques com o que discutem os estudos linguísticos de orientação funcionalista a respeito desses fenômenos.

4.1 Transitividade: entre o verbo e a oração

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 (ver CUNHA E CINTRA, 1985; BECHARA, 2009, por exemplo).

Num estudo sobre a transitividade e seus contextos de uso, Furtado da Cunha e Souza (2011) assinalam que a conceitualização 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. 34), 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, 2011, p. 37).

Uma 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 cinesis (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 será posicionada na escala da transitividade. Para melhor compreensão, apresentamos a seguir ocorrências extraídas de Furtado da Cunha (1998):

- (1) *áí 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, p. 51)

- (2) ... 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, p. 101)
- (3) ... 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, p. 101)

A oração destacada em (1) 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 três participantes (eu, a chave e no lixo). Representa, pois, conforme a perspectiva givoniana, um evento transitivo prototípico. Em (2), a oração em destaque apresenta grau 9 na escala da transitividade, sendo marcada negativamente apenas para o traço afetamento do objeto. Por fim, a oração destacada em (3) possui grau 3 de transitividade, pois só apresenta os traços de polaridade afirmativa e modalidade realis da oração, além de dois participantes (a Rodoviária de Porto Alegre e umas lanchonetes).

Considerando-se a abordagem do fenômeno feita pela gramática tradicional, os verbos das orações destacadas de (1) a (3) teriam a seguinte classificação: jogar e ter seriam tomados como transitivos, ao passo que chegar seria classificado como intransitivo.

Sob a ótica da Linguística Funcional norte-americana, admite-se a existência de uma oração transitiva prototípica, que reflete 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 discutiremos na seção 5.

4.2 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, 1998; BECHARA, 2009). Ademais, na definição que apresentam, esses manuais geralmente não utilizam abordagem unificada, confundindo, muitas vezes, critérios de naturezas distintas: ora sintáticos, ora semânticos e/ou pragmáticos, ora os três simultaneamente, conforme discutido em Bispo (2007).

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 (4), na qual há: i) pronome relativo (que); ii) estrutura oracional aparentemente incompleta (corta a cidade), pois falta-lhe o sujeito (o rio); e iii) articulação de um elemento nominal + relativo + estrutura oracional aparentemente incompleta (O rio que corta a cidade) tudo isso representando o sujeito de transbordou.

(4) *O rio que corta a cidade transbordou.*

Também serve de ilustração o exemplo (5), em que, além da estrutura supracitada, ocorre uma preposição antes do relativo (de), exigida pelo verbo (precisar), conforme assinala a tradição gramatical, caracterizando a relativa padrão preposicionada (RPP, na denominação de BISPO, 2009).

(5) *A declaração de que eu preciso não está pronta.*

Ocorre, porém, que, ao lado de construções relativas canônicas, conforme exemplificadas em (4) e (5), o Português Brasileiro (PB) também exhibe estruturas não-padrão, como as que ilustramos em (4a), (5a) e (5b).

(4a) *O rio que ele corta a cidade transbordou.*

(5a) *A declaração que eu preciso não está pronta.*

(5b) *A declaração que eu preciso dela não está pronta.*

Em (4a) e (5b), as relativas divergem do padrão porque o antecedente do pronome relativo é copiado na oração subordinada, por meio dos anafóricos ele e ela, ao passo que, em (5a), 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), Correa (1998), Barros (2000), Varejão (2006), e as pesquisas de cunho funcionalista empreendidas por Bispo (2007, 2009) 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. Os resultados dessas pesquisas apontam uma média percentual acima de 80% de recorrência à relativa cortadora nos casos em que o elemento relativizado assume função preposicionada.

Diante dessa realidade, parece-nos 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 da tradição normativa, assumindo a cortadora e a copiadora como desvios da forma padrão, sendo assim consideradas “erro”.

4.3 Estratégias de graduação

A graduação (ou grau) é um fenômeno cognitivo e linguístico-discursivo bastante recorrente nas diversas situações de interação verbal. A esse respeito, a abordagem da tradição gramatical limita-se à descrição semântico-estrutural imanente (isto é, alheia ao uso efetivo da língua), aliada, na maioria dos casos, à prescrição normativa.

O tratamento dispensado a esse assunto é, em geral, relegado a um plano secundário, como parte do estudo dos aspectos semântico-formais – a caracterização flexional – das

principais categorias lexicais (mais especificamente substantivos, adjetivos e alguns advérbios), de modo bastante idealizado e superficial. Em relação ao assunto, cabe, ainda, observar que, embora também haja gradação de verbos, esse fenômeno não é contemplado nas abordagens tradicionais.

Esses estudos, invariavelmente, apresentam o perfil nocional do grau no que se refere aos traços aumentativo e diminutivo dos substantivos e comparativo e superlativo dos adjetivos e advérbios, bem como as possibilidades de sua estruturação linguística nas formas sintética e analítica. Após essa caracterização, em geral, segue-se uma listagem dos usos canônicos eruditos, com acentuada tendência prescritiva. Entre os autores que se destacam nessa linha de abordagem, são dignos de nota, por exemplo, nomes como Cunha e Cintra (1985), Rocha Lima (1998), Almeida (1999), Bechara (2009), entre outros.

Ancorados nessa tradição, os livros didáticos, nos níveis Fundamental e Médio, também não fogem à regra: restringem-se à reprodução do que ensinam os compêndios gramaticais clássicos, e, do mesmo modo, com indisfarçável preferência pelos modelos da norma culta/padrão³. E, mesmo aqueles que, aparentemente, alinham-se à orientação dos PCN (como é o caso de CEREJA e MAGALHÃES, 2006, para o Ensino Fundamental; e de SARMENTO e TUFANO, 2004, para o Ensino Médio, por exemplo), acabam enveredando pela mesma perspectiva de enfoque. Vejamos, como ilustração, uma amostra extraída de Cereja e Magalhães (2006).

Na seção “O grau na construção do texto”, os autores utilizam um poema, para explorá-lo em seguida. Citamos apenas os trechos que nos interessam:

(6) *“A primeira namorada, tão alta*

que o beijo não alcançava,

o pescoço não alcançava,

nem mesmo a voz a alcançava.

Eram quilômetros de silêncio...

1. O eu lírico do texto, isto é, a pessoa que fala no poema, caracteriza a primeira namorada com um adjetivo.

³ Embora sabedores da distinção teórica entre norma culta e norma padrão, preferimos ignorá-la aqui, tratando estas como conceitualmente intercambiáveis. O mesmo se dá com a terminologia gramática tradicional e gramática normativa.

a) Qual é esse adjetivo?

b) Como se classifica o grau desse adjetivo?"

Pelo que podemos observar, nessa proposta de atividade acerca do grau, os autores concentram-se na identificação e categorização de componentes linguísticos: o adjetivo alta e o tipo de grau a ele relacionado. Desse modo, minimizam a importância do elemento intensivo (tão) e desconsideram sua relação com os demais conteúdos textuais: a causa para o fato de a namorada ser vista como inalcançável e a consequente falta de comunicação com ela. Além disso, não levam em conta a repetição de não alcançava nem a hipérbole em quilômetros de silêncio que sinalizam a intensificação, a qual contribui para a construção de sentido do texto.

O exemplo nos mostra que, no estudo do grau, preserva-se a tendência conservadora em priorizar características mais superficiais desse conceito, dando-se especial atenção à sua tipologia semântico-formal, descolada do contexto discursivo-pragmático em que se manifesta. Com tal atitude, deixam-se de lado aspectos funcionais importantes na constituição do discurso, tanto num plano mais localizado como no todo textual.

5 Análise linguística: algumas possibilidades

Discutimos, nesta seção, possibilidades de abordagem, em sala de aula, da transitividade, das orações relativas e dos mecanismos de gradação, numa perspectiva funcional, conforme caracterizada na seção 3.

Quanto à transitividade, a classificação dicotômica dos verbos como transitivos e intransitivos parece não dar conta dos usos de verbos em variados contextos comunicativos. Casos há em que o verbo tomado como transitivo difere consideravelmente do exemplar prototípico, como acontece em (7).

- (7) *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, 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 por meio de um processo de extensão metafórica.

De outro modo, o verbo da oração destacada em (8), embora seja classificado 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.

- (8) *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, 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 em uma categoria estanque, mas é mais bem 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. Assim, 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.

Ademais, 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 po-

tencialidade 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.

Levando em conta a citação anterior, 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 constitui uma propriedade inerente ao léxico, e sim um fato altamente variável em dados reais de fala e de escrita.

Nesse sentido, a análise da transitividade não deve concentrar-se 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 (9).

(9) ... 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.

Com relação às estratégias de relativização, o professor pode, em vez de simplesmente apresentar uma oração relativa canônica, como a ilustrada em (10), e explicitar-lhe a classificação prototípica em restritiva ou explicativa, analisar também situações de uso de construções que não correspondem à forma padrão, conforme se dá em (11), (12) e (13).

- (10) *É o fim de uma carreira política brilhante e em ascensão. Como chefe do FMI, cargo ao qual renunciou na quarta-feira, Strauss-Kahn lidava com um orçamento de 900 bilhões de dólares. (Veja, 25 mai. 2011, p. 81);*
- (11) *... áí tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... que ela ... enrolava o povo sabe? áí ... tem uma parte que ela tá ... falando assim ... tá com os clientes ... né? (Corpus D&G/Natal, p. 237);*
- (12) *... tem um filme que eu assisti que eu gostei muito ... chamado o décimo homem ... (Corpus D&G/Natal, p. 53);*
- (13) *Você trocaria 1 hora no trânsito por 1 hora no show que você conseguiu chegar graças ao Ovi Mapas? (Veja, 25 mai. 2011, p. 83)⁴.*

Proporcionado o contato dos alunos com as diferentes formas de organização da oração relativa, o professor poderia conduzi-los a refletir sobre semelhanças e/ou diferenças entre as mesmas (estruturais e semânticas) bem como discutir possíveis motivações para escolha de uma forma ou de outra, considerando-se os contextos comunicativos em que elas são (ou foram) utilizadas.

Assim feito, os alunos poderiam perceber ainda a ausência da preposição nas cortadoras, presentes em (12) e (13), e a repetição do antecedente do relativo em (11). Com isso, o professor levaria os alunos a entender o porquê da presença da preposição *a* na relativa de (10), com uma explicação sobre o regime do verbo renunciar. De modo semelhante, levaria os alunos a refletir se, no caso das ocorrências (11) a (13), haveria ou não necessidade de se colocar preposição(ões) antes do(s) relativo(s) e, em caso positivo, qual(is) seria(m). Ao final desse

⁴ Publicidade de um serviço disponível em aparelhos celulares da Nokia.

procedimento, possivelmente, os alunos chegariam à versão padrão dessas orações, como posto a seguir:

(11a) ... *á* tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... que ... enrolava o povo sabe? ...

(12a) ... tem um filme a que eu assisti e de que/do qual eu gostei muito ... chamado o décimo homem ...

(13a) Você trocaria 1 hora no trânsito por 1 hora no show a que você conseguiu chegar graças ao Ovi Mapas?

O confronto das estratégias de relativização se daria essencialmente a partir de situações concretas de uso da língua a que são expostos os alunos em suas práticas discursivas cotidianas (comunicação espontânea, diálogos com professores e colegas de classe/escola, textos didáticos, notícias/reportagens de jornais e/ou revistas, anúncios publicitários etc.). A diversidade de contextos de uso das formas de construção relativa

também proporciona ao professor a oportunidade de fazer com que seus alunos reflitam sobre as situações em que uma estratégia ou outra seria mais comum e/ou mais adequada. Dito de outro modo, o professor trataria da variação linguística, associando as ocorrências das relativas não-padrão e as da RPP aos contextos de interação social, considerando sempre a adequação da forma linguística à situação de comunicação em que ela será empregada.

É o que ocorre, por exemplo, com os dados presentes em (10) e (13). Embora sejam exemplares de língua escrita e tenham sido publicados no mesmo veículo de comunicação (uma renomada revista de circulação nacional, que deveria, pois, empregar a língua conforme prevê a norma padrão), temos um caso de RPP e da relativa cortadora, respectivamente. Isso se deve, na verdade, a fatores de natureza pragmático-discursiva: em (13), tanto o gênero textual (anúncio publicitário) quanto o público a que se destina (grupo de pessoas mais jovens, familiarizadas com novidades tecnológicas) favorecem o uso da relativa cortadora, de modo a aproximar mais o anunciante de seu público-alvo, facilitando a adesão deste ao serviço anunciado; quanto à relativa padrão em (10), trata-se de uma reportagem que explicita informações acerca de um assunto de repercussão internacional (um caso de violência sexual envolvendo

ex-diretor-presidente do FMI), requerendo-se, portanto, mais formalidade no uso da língua.

Dessa forma, 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 na amostra a seguir, extraída da página virtual da Universidade Federal de Viçosa:

(14) *Cursos a distância da UFV: educação de qualidade na hora e no lugar que você precisa*⁵.

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, incluindo-se aí as formas disponíveis de construção relativa, mais particularmente as estratégias não-padrão.

Em relação ao estudo do grau, interessa-nos aqui estabelecer algumas distinções entre o modelo de abordagem tradicional e o que propomos neste artigo.

Primeiramente, sugerimos o redimensionamento conceitual da categoria *grau* para quatro diferentes tipos (ou macrocategorias), a saber: o dimensivo, o intensivo, o quantitativo e o hierárquico. A sugestão se justifica pelo fato de a classificação convencional não dar conta da variedade desse conceito, tal como ele se manifesta nas diversas situações discursivas do cotidiano social. Abaixo, ocorrências que atestam a necessidade desse redimensionamento.

(15) ... *tem... um barzinho... do lado (...) eh... tem um telão...* (Corpus D&G/RJ, p. 45);

(16) ... *mais adiante vamos ver umas pedras grandes que vem escorrendo águas bem finas, rios bem largos com pedrinhas de várias cores...* (Corpus RJ, p. 76);

(17) ... *é um lugar super restrito... super reservado... bem meu mesmo...* (Corpus D&G/RJ, p. 39);

⁵ Disponível em: <www.ufv.br> Acesso em: 18/02/2009.

- (18) *Veja como o satélite [Lua] vai se afastando da Terra, devagarinho, devagarinho.* (VENTUROLI, T. In: *Superinteressante. out.*, 1998, p. 88);
- (19) *... num tem lugar aqui no Brasil para tanto preso...* (Corpus D&G/Natal, p. 380);
- (20) *... parece que ficaram conversando um tempão...* (Corpus D&G/RJ, p. 8);
- (21) *... você tem que acreditar que existe um ser superior...* (Corpus D&G/Natal, p. 63);
- (22) *... isso além de ficarem em condições sub-humanas...* (Corpus D&G/Natal, p. 381).

Em (15) e (16), temos o grau dimensivo, relacionado à dimensão física dos referentes bar, tela, pedras, águas e rios. Em (17) e (18), trata-se da intensidade atribuída a restrito, reservado, meu (isto é, particular) e devagar. Em (19) e (20), designa-se quantidade indefinida em relação a preso e a tempo, respectivamente. Em (21) e (22), revela-se hierarquia de posicionamento/situação para os respectivos termos ser e condições.

Em segundo lugar, consideramos a separação entre a atribuição de grau e a expressão linguística que a codifica, uma vez que o que é graduado é o conteúdo subjacente à forma verbal, que pode ser um item lexical, uma expressão ou um segmento textual. Na tradição gramatical, conforme explicitamos, a gradação é associada a uma categoria linguística (em geral, o substantivo, o adjetivo ou o advérbio). No entanto, não é o que muitas vezes se apresenta no uso efetivo da língua. Vejamos as amostras a seguir:

- (23) *... aí a situação é muito comédia...* (Corpus D&G/RJ, p. 22);
- (24) *... [o quarto] É bem minha cara, mesmo.* (Corpus D&G/RJ, p. 44);
- (25) *Frio, cruel e insensível. Se o mocinho é assim, imagina como são os bandidos. "A Missão" com Robert de Niro.* (In: *Isto É*. 25 jun. 1997, p. 137);
- (26) *Turismo? Como? Os preços são inacreditáveis – e como se não bastasse, o atendimento é triste.* (SABOYA, C. de. In: *Diário de Natal*. 30 jul. 2004, p. 3).

Como podemos ver nos trechos (23) e (24), apesar de termos, aparentemente, intensificação de substantivos (comédia, cara), não é exatamente o item lexical que está sendo graduado, mas a conceitualização subjacente em cada uma dessas palavras. Em (23), comédia equivale mais ou menos a engraçada/divertida; em (24), minha cara quer dizer parecido comigo. Portanto, o que é realmente graduado nesses casos não são entidades referenciais substantivas, mas atributos, que são mais frequentemente codificados através da categoria adjetivo.

Quanto às amostras (25) e (26), temos a gradação implícita, não diretamente codificada por uma forma verbal; esta serve apenas como guia para o que se pode dela inferir. Assim, o que se depreende a partir da informação imagina como são os bandidos, em (25), tomando-se também como base o conteúdo anterior, é que estes são bem piores (isto é, excessivamente mais frios, mais cruéis e mais insensíveis) do que o mocinho. Em (26), pelo predicativo inacreditáveis, deduz-se que os preços são absurdamente altos; pelo predicativo triste, que o atendimento é de péssima qualidade.

Casos como esses atestam a não paridade entre grau e uma dada classe de palavra. Quer dizer, o que, de fato, é graduado é o conteúdo nocional subjacente à forma; não esta em si.

Outro aspecto a ser revisto é a extensão do escopo da gradação, pelo fato de que, em muitas ocorrências, o que se gradua não é propriamente um conceito específico, expresso lexicalmente, mas uma ideia que se estende ao longo de um dado segmento textual, conforme ilustramos no excerto a seguir:

(27) *Bandas de Rock que não se toleram*

Eu te odeio – Eagles. Principais brigas: nos tribunais.

Te odeio muito – Black Sabbath. Principais brigas: no estúdio... o grupo se enfrenta a tapas.

Te odeio demasiadamente – The Who. Principais brigas: ... o péssimo costume de se atracar no palco.

Te odeio até morrer – Ramones. Principais brigas: no palco, no estúdio, no banheiro... morreram sem voltar a se falar. (MARTINS, S. *Tropa de elite*. In: *Veja*. 05 dez. 2007, p. 228-229).

Na amostra (27), percebemos facilmente o processo escalar crescente quanto à intensidade do ódio na comparação entre as bandas de rock. Assim, a intensificação se configura partindo do simples odeio, daí estendendo-se para odeio muito, depois odeio demasiadamente, até chegar ao ponto máximo odeio até morrer. Tal escalaridade intensiva se esclarece, ainda, nos tipos de brigas, correspondentes ao grau do ódio, isto é, indo das mais civilizadas nos tribunais aos casos mais violentos de agressão corporal em qualquer lugar.

Por fim, é preciso dar atenção às variadas estratégias de atribuição de grau e aos diversos recursos e valores estilísticos/expressivos (fonéticos/prosódicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, segmentais/textuais e as sinalizações indiretas) a elas associados, considerando as condições de produção discursiva, no que se refere ao contexto de interlocução, ao perfil dos interlocutores e aos propósitos comunicativos em jogo. Em outras palavras, deve-se partir de práticas discursivas situadas, conforme as demandas sociais de usos da linguagem (TOMASELLO, 1998, p. xiv). Nesse sentido, afastando-se do modelo convencional, propomos que o trabalho em sala de aula, no tocante a essa questão, deve ater-se às diferentes manifestações do grau, discutindo e avaliando sua adequação semântico-pragmática às especificidades do gênero textual e da situação sociocomunicativa.

Concluimos, então, que, em vez de se prender à teorização do grau e/ou à classificação semântico-formal de suas propriedades, o olhar deve estar voltado, na verdade, para a multifuncionalidade discursivo-pragmática desse fenômeno e para as possibilidades exitosas de expressão (i.e., a relação forma-função), assentadas no uso real da língua. Trata-se de uma mudança de postura didática, no sentido de (1) articular teoria e prática, com ênfase nesta última; (2) fomentar a leitura e a produção de textos com efetiva função social – e não mais o texto como pretexto para o estudo de tópicos gramaticais; (3) refletir criticamente sobre a própria produção textual, em todos os seus aspectos, visando à ampliação e ao aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

6 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, procuramos, neste artigo, discutir a realidade atual do ensino de língua portuguesa na Educação Básica e apresentar contribuições da abordagem funcional centrada no uso para o tratamento de fenômenos linguísticos, considerando três aspectos em particular: a transitividade, as orações relativas e os processos de gradação.

Conforme apresentamos na seção 4, o tratamento dispensado pelos compêndios gramaticais a esses fenômenos não dá conta das variadas possibilidades de usos que se fazem deles nas mais diversas situações de comunicação. É no uso que se forjam os distintos arranjos linguísticos com vistas a expressar determinados sentidos e a atender a propósitos comunicativos específicos.

Nesse sentido, discutimos 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.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 42. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BARROS, A. L. de. *O uso da relativa cortadora na fala pessoense*. Dissertação de Mestrado, UFPB, João Pessoa, 2000.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2009.
- _____. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese de Doutorado, UFRN, Natal, 2009.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 5ª série. 4. ed. (reform.). São Paulo: Atual, 2006.

CORREA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1998.

COSTA, S. B. B. Funcionalismo e ensino de língua materna. In: CRHISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. da. (Orgs.). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino*. João Pessoa: Ideia, 2004. p. 237-264.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.

_____.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.

_____.; TAVARES, A. (Orgs.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.

_____. Transitividade e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; CONFESSOR, F. W. (Orgs.). *A Linguística Funcional em Perspectiva*. Natal: EDUFRN, 2010, p. 120-137.

_____.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

- _____.; BISPO, E. B. Relações sintático-semânticas da oração. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 143-164.
- _____.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). *Linguística centrada no uso – uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013. p. 13-39.
- HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, n. 2, p. 251-299, jun. 1980.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem centrada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática passada a limpo – conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, M. R. de. Integração de sentido e forma na morfossintaxe do português. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Orgs.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012.
- OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. 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.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 36. ed. (ret. e enr.). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.
- SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.
- TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de Doutorado, University of Pennsylvania, 1983.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática – ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- THOMPSON, S. A.; COUPER-KUHLEN, E. The clause as a locus of grammar and interaction. *Discourse Studies*, v. 7, p. 481-506, 2005.
- TOMASELLO, M. Introduction: a cognitive-functional perspective on language structure. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new*

psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure. New Jersey: LEA, 1998, p. vii-xxiii.

VAREJÃO, F. de O. A. *Variação das estratégias de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular.* Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

Abstract

Usage-based functional linguistics and portuguese teaching

In this paper we discuss the traditional and the functional approach to Portuguese language teaching. We focus on contributions of functional researches on different linguistic phenomena taught in elementary and high school, such as transitivity, relative clauses and forms of degree. Founded on Usage-based Functional Linguistics (MARTELOTTA, 2011; FURTADO DA CUNHA, BISPO, SILVA, 2013), we show an alternative approach to those phenomena which are in accordance with Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Keywords: *Functional linguistics. Linguistic analysis. Portuguese language teaching.*