

FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO DE PORTUGUÊS: CONVERGÊNCIAS, POSSIBILIDADES E PRÁTICA DOCENTE

LINGUISTIC FUNCTIONALISM AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: CONVERGENCES, POSSIBILITIES AND TEACHING PRACTICE

Edvaldo Balduino Bispo (UFRN/UFF/FAPERJ)¹

Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)²

Nedja Lima de Lucena (UFRN)³

RESUMO

Na esteira de pesquisas que tratam das contribuições da Linguística ao ensino de línguas, analisamos, neste artigo, a convergência entre pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Objetivamos explicitar a existência de três fases, no contexto brasileiro, de investigações funcionalistas de vertente norte-americana na interface com o ensino de português. Para tanto, baseamo-nos em postulados teórico-metodológicos da Linguística Funcional norte-americana (LF) e nas orientações curriculares nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritivo-explicativa, com abordagem qualitativo-interpretativista. Concluímos que, embora o quadro teórico do funcionalismo norte-americano não esteja essencialmente voltado ao ensino de línguas, há um movimento de pesquisadores funcionalistas brasileiros nessa direção a partir de três fases distintas: i) a do estabelecimento de um diálogo teórico entre as premissas, os objetivos e os procedimentos de análise da LF e as diretrizes educacionais que embasam o ensino de língua portuguesa no Brasil; ii) o da aproximação por meio de sugestões de encaminhamentos metodológicos voltados ao ensino de língua portuguesa, mas sem intervenção no ambiente escolar; iii) a da elaboração e da aplicação de propostas intervencionistas em salas de aula da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo linguístico. Ensino de Língua Portuguesa. Análise linguística/ multissemiótica.

ABSTRACT

Considering the researches that are committed to the contributions of Linguistics to language teaching, in this paper we analyze the convergence between the theoretical-methodological assumptions of Functional Linguistics and the Portuguese language teaching in Basic Education. We aim to explain the existence of three phases of North American functionalist investigations in the interface with Portuguese teaching in the Brazilian context. We base our research on the

¹ Professor Associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do grupo de pesquisa *Discurso & Gramática*, seção Natal (D&G/UFRN). Estágio pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense (UFF) com bolsa de Pós-Doutorado Sênior da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Processo nº 202.326/2021. E-mail: edvaldo.bispo@ufrn.br.

² Professor Adjunto de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Membro do grupo de pesquisa *Discurso & Gramática* (D&G/UFRN). E-mail: fernando.cordeiro@ufersa.edu.br.

³ Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da UFRN (FELCS/UFRN). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Vice-líder do grupo de pesquisa *Discurso & Gramática*, seção Natal (D&G/UFRN). E-mail: nedja.lucena@ufrn.br.

theoretical and methodological postulates of North American Functional Linguistics and on the national curriculum guidelines for Portuguese language teaching in Brazil. It is a bibliographical, descriptive-explanatory research, with a qualitative-interpretative approach. We conclude that, although the theoretical framework of American functionalism is not essentially focused on language teaching, there is a movement of Brazilian functionalist researchers in this direction from three different phases: i) the establishment of a theoretical dialogue between the premises, the objectives and the procedures of analysis of LF and the educational guidelines that underpin the teaching of Portuguese language in Brazil; ii) the approximation through suggestions of methodological directions aimed at the teaching of Portuguese language, but without intervention in the school environment; iii) the elaboration and application of interventionist proposals in classrooms of Basic Education.

KEYWORDS: Functional Linguistics. Portuguese Language Teaching. Linguistic/multisemiotic analysis.

INTRODUÇÃO

Diversas são as pesquisas que se ocupam do ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Diversos também são os enfoques dados a essa questão, em termos do(s) aspecto(s) tratado(s), do olhar teórico sob o qual se dá esse tratamento, do(s) objetivo(s) com que se empreendem as investigações. Nessa direção, por exemplo, há estudos voltados ao trabalho com o texto na escola (GERALDI, 1997; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005; ANTUNES, 2009), ao ensino de gramática nos níveis Fundamental e Médio (GERALDI, 1997; POSSENTI, 2002; TRAVAGLIA, 2002; NEVES, 2003, 2010; MENDONÇA, 2006; OSÓRIO; LEURQUIN; COELHO, 2018), ao livro didático (ROJO; BATISTA, 2003; DIONÍSIO; BEZERRA, 2020; BUNZEN, 2020), à formação do professor (MATÊNCIO; KLEIMAN, 2005; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; ROSÁRIO; LOPES, 2020), sob variados prismas da Linguística.

É notória a contribuição que as investigações no campo da Linguística, em suas diferentes perspectivas, trazem ao multifacetado processo de ensino de língua portuguesa (LP). Tais contribuições se dão tanto em termos de subsídios teóricos em que se fundamentam as práticas docentes quanto de orientações e encaminhamentos para o trabalho de sala de aula propriamente dito. Nessa direção, já existe um amplo conjunto de pesquisas que envolvem intervenções pedagógicas em turmas da Educação Básica, como se dá no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A Linguística Funcional norte-americana, por exemplo, ainda que não tenha em sua agenda o ensino de língua, apresenta potencial contribuição nessa seara⁴. Pesquisadores brasileiros, a exemplo de Oliveira e Wilson (2003), Oliveira e Cezario (2007), Furtado da Cunha e Tavares (2016[2007]), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014), têm-se ocupado em demonstrar interseções entre postulados funcionalistas e orientações curriculares oficiais norteadoras do ensino básico, além de possibilidades de fundamentar o tratamento de fatos gramaticais na sala de aula com base nesses postulados.

Considerando esse contexto, discutimos, neste artigo, a relação entre premissas funcionalistas para a descrição e a análise de fatos da língua e o ensino de português. Defendemos a existência de três fases nessa relação: a de identificação de aproximações, em

⁴ Lembramos que há outras vertentes funcionalistas, a exemplo da Sistêmico-Funcional e da Gramática Discursivo-Funcional, além de perspectivas teóricas não funcionalistas, como algumas abordagens formalistas, que trazem oportunas reflexões e contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nosso foco, contudo, conforme demonstrado no objetivo geral e ao longo deste artigo, se volta às incursões de pesquisas funcionalistas da vertente norte-americana nessa seara.

termos de postulados, objetivos e procedimentos de investigação; a de indicação de desdobramentos teórico-metodológicos para a sala de aula; a de elaboração e aplicação de propostas intervencionistas.

Nessa direção, focalizamos: (i) convergências entre premissas funcionalistas e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de LP, consubstanciadas nos documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2018); (ii) possibilidades de aplicação didática explicitadas em estudos funcionalistas de orientação givoniana⁵; (iii) resultados de intervenção pedagógica desenvolvida sob a interface LF e ensino de português nos níveis Fundamental e Médio.

O objetivo geral deste artigo é demonstrar a existência de três fases, no contexto brasileiro, de investigações funcionalistas de vertente norte-americana na interface com o ensino de português. Concorrem para esse propósito maior os seguintes objetivos específicos: a) explicitar pontos de interseção entre postulados funcionalistas e diretrizes para o ensino de LP no contexto brasileiro, particularmente para a prática de análise linguística/multissemiótica; b) discutir desdobramentos possíveis para a sala de aula decorrentes de investigações funcionalistas; c) analisar resultados de prática docente assentada na conjugação entre funcionalismo linguístico e ensino de português na Educação Básica.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, descritivo-explicativa, com abordagem qualitativo-interpretativista (SILVA, 2004; LAKATOS; MARCONI, 2010). Recorremos a publicações voltadas a aspectos atinentes à relação entre LF e ensino de português anteriormente elencados e as analisamos, agrupando-as conforme o tipo de movimento (interseção, possibilidades para a prática docente, aplicação em sala de aula) que elas evidenciam.

O artigo organiza-se em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Nesta introdução, apresentamos o objeto da discussão, os objetivos e o percurso do artigo. Na primeira seção, caracterizamos a Linguística Funcional norte-americana e sua interface com o ensino de português. A segunda seção volta-se à explicitação de desdobramentos de pesquisas funcionalistas para a sala de aula. A terceira analisa um caso de intervenção pedagógica elaborada e aplicada em turma da Educação Básica, assentada na interface aqui focalizada. Na última parte, tecemos considerações gerais sobre a temática, com apontamentos de desafios a enfrentar.

1 Linguística Funcional e ensino de português: pontos convergentes

Nesta seção, caracterizamos a Linguística Funcional norte-americana, vertente de estudos linguísticos que constitui nosso arcabouço teórico. Em seguida, discutimos as diretrizes curriculares do ensino de língua portuguesa no Brasil e explicitamos os pontos de convergência entre premissas funcionalistas e o que preconizam os documentos curriculares oficiais do país.

O Funcionalismo linguístico compreende um conjunto de modelos teóricos diferentes que compartilham alguns princípios acerca do que é língua, linguagem, gramática e de como as línguas naturais funcionam. Segundo Furtado da Cunha (2010), as abordagens funcionalistas caracterizam-se, grosso modo, por conceber a língua como um instrumento de interação social e por buscar, nas situações comunicativas, explicações para os fatos linguísticos. A autora apresenta duas premissas basilares para a essa visão de língua: i) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico; ii) as funções externas influenciam a organização interna desse sistema.

A Linguística Funcional norte-americana constitui um dos modelos teóricos do paradigma funcionalista e defende que a estrutura linguística não pode ser explicada em si e por si mesma,

⁵ Talmy Givón é considerado o maior expoente da vertente norte-americana do Funcionalismo linguístico. Sua obra seminal *On understanding grammar* (1979) apresenta os fundamentos dessa perspectiva teórica.

mas somente em relação à sua função comunicativa (GIVÓN, 1979, 1995). Em outras palavras, a língua deve ser estudada considerando os usos que dela fazemos na interação.

Para a LF, a língua é um objeto maleável e extremamente suscetível às pressões do uso. Trata-se de um sistema adaptativo complexo, uma estrutura plástica (DU BOIS, 1985; BYBEE, 2010), que se amolda aos contextos em que ela é usada, atendendo a demandas comunicativas e cognitivas. Assume-se, desse modo, uma forte correlação entre conteúdo e expressão. Da maleabilidade da língua decorrem a gradiência entre as categorias, associada à polissemia e à variação, e a gradualidade, ligada à mudança a que os sistemas linguísticos estão sujeitos.

A gramática, por sua vez, é vista como um conjunto de padrões linguísticos regulares relativamente aberto, constituído *na e pela* interação, em constante mutação devido às vicissitudes do discurso. Hopper (1987) usa a expressão “gramática emergente” para destacar o fato de que a gramática está sempre em um movimento de adaptação de padrões regulares às pressões do uso, assim como de acomodação de padrões não tão regulares (ou emergentes) que surgem e se rotinizam nas atividades comunicativas.

O estudo da língua deve priorizar, por consequência da perspectiva adotada, dados reais de interação dos falantes, a fim de que possa captar, na situação comunicativa como um todo, as motivações, internas e externas ao sistema, para a codificação linguística. Pesquisas assim conduzidas permitem compreender a organização da estrutura linguística, a emergência, a rotinização, a variação e a mudança de padrões gramaticais.

Essa breve explanação sobre a LF serve-nos de ponto de partida para analisar a convergência entre essa perspectiva teórica e o ensino de língua portuguesa. Precisamos caracterizar, ainda que de forma sucinta, as orientações curriculares nacionais para esse ensino no contexto brasileiro. Para tanto, baseamo-nos em quatro documentos que consideramos ter maior influência nos currículos escolares em todo o país: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000); os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) e, finalmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Ao estabelecerem os princípios teórico-metodológicos do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que “a linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção” (BRASIL, 1998, p. 22). Isso evidencia a base eminentemente sociointeracionista dos parâmetros curriculares, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, e representa um avanço na superação de uma concepção de língua que desconsidere os fatores extralinguísticos em sala de aula.

A prática de reflexão e análise linguística, que abarca o que conhecemos tradicionalmente por ensino de gramática, é apresentada como um elemento necessário para a construção das competências de leitura e de escrita a partir da formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da língua/linguagem. Conforme os PCN, as atividades de reflexão e análise linguísticas devem, por um lado, evidenciar a língua em uso, as diferentes possibilidades de expressão e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas léxico-gramaticais – atividades denominadas epilinguísticas – e, por outro lado, priorizar a descrição e a sistematização dos elementos linguísticos – atividades metalinguísticas.

A presença da reflexão e da análise linguística no ensino de língua portuguesa preconizado pelos PCN responde à falsa questão que se colocou em debate sobre a necessidade do ensino de gramática. Percebemos que os parâmetros não questionam a necessidade, tampouco a relevância, mas as finalidades do trabalho com tópicos gramaticais, à medida em que sugerem outros caminhos. Propõem estudar gramática não como um fim em si mesmo, mas como uma estratégia para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística, explorando ativamente o conhecimento sobre a língua/linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e os PCN+ conservam as concepções teóricas básicas para o ensino de língua dos PCN e demarcam o papel da reflexão sobre o uso da língua como uma estratégia para o desenvolvimento da compreensão e da produção de textos. A gramática, definida como “o sistema de regras que sustenta qualquer sistema linguístico” (BRASIL, 2002, p. 60), deve ter seu estudo pautado na esteira das condições de produção dos discursos. Sublinhamos, aqui, a relação simbiótica entre discurso e gramática, tão cara aos estudos funcionalistas.

A BNCC, por sua vez, retoma a linguagem em sua relação com a sociedade, com a cultura, no bojo da interação entre sujeitos, considerando as suas múltiplas semioses. A base teórico-metodológica sociointeracionista dos documentos anteriores se mantém, havendo, contudo, acréscimo do arcabouço desenvolvido pelos estudos dos novos letramentos e/ou multiletramentos.

Na BNCC, o que tratamos por ensino de gramática, reflexão e análise linguística situa-se no eixo denominado “análise linguística/semiótica”. Do mesmo modo que figura nos documentos anteriores, a gramática, tomada como conjunto de possibilidades que o falante encontra na língua para estruturar o seu enunciado, está em função dos efeitos de sentido das estruturas linguísticas na composição dos textos.

Percebemos que, nas orientações curriculares nacionais das últimas décadas, são tomados como cruciais na definição do que deve ser ensinado nas aulas de língua portuguesa: i) o estudo e a análise da língua efetivamente em uso; ii) a dinamicidade das línguas em termos de variação e mudança; e iii) a correlação entre a estrutura linguística e os efeitos de sentido que se pretende criar na produção de enunciados. Esses aspectos coincidem com a perspectiva funcionalista de estudo de fatos da língua.

A sucinta caracterização dos documentos oficiais de orientação curricular para o ensino de LP no contexto brasileiro permite identificar pontos de interseção com pressupostos funcionalistas, também já delineados. Essa convergência tem sido objeto de algumas publicações, a exemplo de Oliveira e Cezario (2007), Furtado da Cunha e Tavares (2016[2007]) e Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014). Esses autores concordam que as aproximações entre os pressupostos básicos funcionalistas e os objetivos do ensino de língua portuguesa são evidentes e podem ser sistematizadas nos seguintes pontos:

- i) a concepção de língua como uma atividade social, estreitamente ligada ao ato comunicativo e por ele determinada;
- ii) o estudo da materialidade linguística a partir do uso, levando em consideração o papel relevante do contexto e de outros elementos constituintes da situação comunicativa na organização dos textos;
- iii) a relação estabelecida entre categorias analíticas do Funcionalismo, como *iconicidade*, *marcação*, *plano discursivo* e *gramaticalização*, e objetos do ensino de língua portuguesa;
- iv) o respeito à pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala.

Desse modo, Furtado da Cunha e Tavares (2016[2007]) acreditam que o Funcionalismo pode contribuir para o ensino de gramática por fornecer subsídios para a ampliação do conhecimento do professor sobre a estrutura e o funcionamento da língua e sobre a articulação entre discurso e gramática.

Nesse sentido, fazemos coro aos trabalhos anteriormente citados ao defendermos que há forte compatibilidade entre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa e a abordagem funcionalista de fatos linguísticos. Essa vertente teórica pode servir à fundamentação de um ensino produtivo de gramática, que permita ao estudante analisar a mobilização de recursos linguísticos (fonético-fonológicos e morfossintáticos) para atender a

necessidades comunicativas (semânticas e pragmáticas), estando, pois, a serviço da leitura/escuta e produção de textos. Essa interseção, conforme defendemos aqui, constitui a primeira fase, no contexto brasileiro, da interface LF e ensino de LP.

2 Possibilidades à luz da Linguística Funcional: contribuições à prática pedagógica

Nesta seção, interessa-nos refletir sobre pesquisas funcionalistas de inspiração norte-americana que apontam desdobramentos para ações pedagógicas em sala de aula, voltadas para o ensino de português. Nosso foco é mostrar que, além do alinhamento teórico do Funcionalismo norte-americano com as diretrizes curriculares nacionais, como discutido na seção anterior, os estudos produzidos à luz desse quadro teórico no Brasil têm evidenciado diversos aspectos das línguas naturais, sobretudo, o português brasileiro, assinalando possibilidades de intercâmbio entre os resultados alcançados nesses estudos e a prática pedagógica. Diante das contribuições advindas desses trabalhos, defendemos que a LF fornece subsídios metodológicos úteis à descrição e à análise de fenômenos linguísticos no âmbito escolar, em especial, ao desenvolvimento da prática de análise linguística/multissemiótica.

A concepção de língua assumida na LF se coaduna com o conceito de análise linguística/multissemiótica⁶, que diz respeito a uma perspectiva de “reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 5). A análise linguística/multissemiótica centra-se no texto, sendo uma ferramenta para sua leitura e produção. Isso significa que vai além dos aspectos morfosintáticos, levando em conta os aspectos semântico-pragmáticos das unidades linguísticas (MELLO; FLORES, 2009). Podemos dizer que a análise linguística/multissemiótica objetiva a apropriação, a reflexão e a ampliação dos conhecimentos gramaticais vinculados aos eixos de oralidade, leitura/escuta e produção de textos.

Assumir a análise linguística/multissemiótica como ferramenta para o ensino de língua, compreendendo a variedade de possibilidades que o sistema linguístico oferece, envolve uma postura teórico-metodológica que abrigue uma visão de língua centrada no uso. Isso implica olhar para o fenômeno linguístico nas práticas sociocomunicativas da atividade humana, observando os textos em sua multiplicidade de manifestações. Nessa direção, a análise linguística/multissemiótica se alinha ao caminho teórico-metodológico de investigações funcionalistas.

Cabe evidenciar que um enfoque voltado para o ensino de línguas não é um objetivo precípuo do Funcionalismo norte-americano, cuja essência está na descrição e na análise das línguas naturais. No entanto, o interesse pelo ensino de língua(s) tornou-se uma pauta na agenda de vários pesquisadores funcionalistas brasileiros, motivado, em grande medida, pela necessidade de discussão e reflexão sobre os fenômenos gramaticais na sala de aula⁷.

Ao realizar o levantamento sobre os estudos que sublinham caminhos possíveis para a prática docente, encontramos produções que se organizam em torno do ensino de português como língua materna, assim como produções que se voltam para o inglês, o francês e o espanhol⁸. Priorizamos, neste artigo, as publicações voltadas para o ensino de português.

Elencamos, nesta seção, pesquisas que apresentam contribuições metodológicas sem intervenção direta no ambiente escolar, tais como: Oliveira e Coelho (2003), Lima (2004), Costa

⁶ A sugestão de *análise linguística* foi primeiramente descrita por Geraldí (1984) para a abordagem do texto escrito do aluno e, desde então, tem sido ampliada e divulgada por diversos pesquisadores, como Nóbrega (2000), Perfeito (2005), Mendonça (2006), Mello e Flores (2009), Bezerra e Reinaldo (2013a; 2013b), entre outros, bem como assumida oficialmente na regulamentação do ensino de língua. Atualmente, o termo se amplia para *análise linguística/multissemiótica*, a fim de contemplar além dos textos verbais, os não-verbais e os multimodais.

⁷ Para aprofundamento desta discussão, sugerimos a consulta dos textos de Possenti (2002), Travaglia (2002), Neves (2003; 2012), Antunes (2007), entre outros.

⁸ São exemplos de pesquisas voltados para língua estrangeira/adicional: Santos (2005), Silva (2005) e Vieira (2007).

(2007), Bispo (2007, 2009), Macedo (2008), Silva (2008), Vidal (2009), Lucena (2010, 2018), Araújo (2010), Andrade (2011), Furtado da Cunha e Bispo (2012), Oliveira, Dias e Wilson (2013), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014), Furtado da Cunha e Tavares (2016[2007]), Rosário e Lopes (2020), entre outras.

Os trabalhos arrolados de modo não exaustivo aqui se distribuem em livro, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações e teses, que ilustram o fértil campo de discussões sobre a relação entre LF e ensino no Brasil⁹. De modo geral, esses textos evocam um determinado fenômeno linguístico, descrevendo-o e apresentando rotas para sua abordagem na Educação Básica. Consideramos pertinente tratar de alguns pontos recompilados nesses materiais, com acréscimos e reflexões nossas.

O texto de Oliveira e Coelho (2003) é um dos que inauguram uma reflexão sobre o ensino de língua assentado em premissas funcionalistas. As autoras sugerem que, para se chegar à “investigação das estratégias recorrentes na expressão linguística, devem as atividades concentrar-se na prática de *revisão textual*, contexto privilegiado para a análise mais acurada desses usos” (p. 92-93). Nessa ótica, as pesquisadoras assumem o texto (oral e escrito – ou mesmo multimodal – acrescentamos) como o *locus* da investigação linguística, defendendo o papel da reescritura textual como atividade essencial, já que o exercício de acréscimos, deslocamentos, apagamentos e transformação de porções de sequências textuais permite aprimorar as estratégias de manipulação da estrutura discursiva, da construção de sentidos e dos conteúdos veiculados. Essa atividade conduzida individual ou coletivamente fomenta o aprendizado de recursos expressivos com os quais todos nós lidamos numa comunidade linguística.

As autoras apontam direções didáticas a partir da interface *fala x escrita*, assumidas como um *continuum* na ótica funcionalista. Segundo Oliveira e Coelho, as produções escritas iniciais dos alunos contêm marcas acentuadas da oralidade, forma primária e básica da comunicação, que, muitas vezes, se estendem às produções escritas dos falantes mais escolarizados.

Um estudo que defende a importância da averiguação de fenômenos gramaticais considerando o contexto e o contexto pode ser visto em Silva (2008) no tratamento da categoria grau. Ao investigar dados provenientes do uso, o autor justifica que a atribuição do grau (para mais ou para menos) está relacionada ao conteúdo subjacente à forma, seja ela um item lexical, uma expressão ou uma porção textual, de maneira que não pode ser reduzida à associação a uma categoria linguística (substantivo, adjetivo e advérbio) como preconizado nos estudos gramaticais tradicionais.

De acordo com Silva, para a atribuição do grau intensivo, por exemplo, podem ser mobilizados recursos fonéticos/prosódicos (*muuuuito* cansado, *enooooorme* talento), lexicais (*horror*, *lindo*), morfológicos (*hiperconectado*, *felicíssimo*), sintáticos (*morto de cansado*), segmentais/textuais e até sinalizações indiretas para a intensificação de conceitos. Em termos de descrição, conclui o autor que o grau pode ser tomado em macrocategorias, como: o dimensivo (*pedras grandes*, *cicatriz muito grossa*), o intensivo (*super reservado*), o quantitativo (*pouquinho de sal*), o hierárquico/posicional (*gente de alto nível*) e mesmo o afetivo (*mainha*, *painho*).

A escolha do recurso utilizado depende de uma série de critérios, como as condições de produção discursiva, a proximidade e o perfil dos interlocutores envolvidos, bem como os propósitos comunicativos subjacentes à situação sociointerativa. Para o autor, a atribuição do grau envolve aspectos que ultrapassam a abordagem dada pela gramática normativa, pois se relaciona a aspectos discursivo-pragmáticos, sobretudo, escolhas específicas para situações e contextos particulares.

Em termos de encaminhamentos para a prática docente, Silva (2008) sugere que o professor de língua materna pode chamar atenção para a multifuncionalidade discursivo-pragmática das

⁹ Acrescentem-se projetos de pesquisa em andamento desenvolvidos por diversos pesquisadores funcionalistas.

estratégias de intensificação, que se sujeitam às condições de produção discursiva, as quais, por sua vez, mobilizam diferentes recursos (fonético-fonológicos, lexicais, morfosintáticos, textuais) a depender do que está em jogo na prática discursiva. Além disso, o autor desaconselha atitudes normatizadoras sobre o uso linguístico. Propõe que sejam trabalhadas em sala de aula as diversas estratégias linguístico-textuais de intensificação presentes em gêneros discursivos diversos. Indica também a observação da coerência textual-discursiva a partir das estratégias de intensificação usadas pelo locutor, a análise de inferências implicadas, de informações e de intenções decorrentes do uso de certos conteúdos intensificados, dentre outras.

Ainda na linha de trabalhos que discutem o ensino de língua e se voltam para a sala de aula, destacamos aqueles que propõem reflexões didáticas sobre a *transitividade*, um fenômeno amplamente discutido na LF, sobretudo, a partir da década de 1980 com o trabalho seminal de Hopper e Thompson (1980). Discussões como as de Araújo (2010), Lucena (2010), Bispo e Furtado da Cunha (2011), Costa e Furtado da Cunha (2016), entre outras, assinalam questões relacionadas a transitividade e ensino de português.

No prisma funcionalista, a transitividade é uma propriedade escalar da oração, que, dependendo do contexto de produção, é altamente variável (HOPPER; THOMPSON, 1980; GIVÓN, 2001), ou seja, há orações mais transitivas e outras menos transitivas. Essa visão vai de encontro ao preconizado na gramática tradicional, que relaciona a transitividade estritamente ao verbo, estabelecendo a dicotomia estanque entre verbos transitivos e intransitivos e entre verbos transitivos diretos e indiretos¹⁰.

A título de exemplo, Lucena (2010) examina como livros didáticos do Ensino Fundamental cadastrados no Programa Nacional de Livro Didático apresentam o fenômeno da transitividade. Observa que esses materiais se alinham ao proposto na gramática tradicional, com raras observações sobre pistas contextuais que podem atrelar-se ao fenômeno, bem como focalizam atividades metalinguísticas de identificação e classificação de verbos. Questionamo-nos se, passada mais de uma década, a análise de livros didáticos mais recentes apresentaria resultados análogos.

Sobre os caminhos didáticos, Lucena (2010) sugere que a transitividade seja tratada em termos de gradualidade, considerando seus parâmetros sintático-semânticos, em especial: *agentividade*, ter um agente intencional ativo, codificado sintaticamente como sujeito; *afetamento*, ter um paciente concreto afetado, que se configura sintaticamente como objeto direto; *perfectividade*, envolver um evento concluído, pontual, conforme assinala Givón (2001). Esses parâmetros se relacionam ao *protótipo* de evento transitivo, no qual um agente animado intencionalmente causa uma mudança física e perceptível no estado ou locação de um paciente. Dessa forma, para exame da transitividade, um caminho pode ser partir de casos mais prototípicos para, em seguida, apresentar os casos menos prototípicos, isto é, considerar os atributos (agentividade, afetamento e perfectividade) na abordagem da transitividade, partindo de formas mais regulares para as menos regulares. Isso só é possível, mais uma vez, se a averiguação for realizada observando textos reais, produzidos em situações efetivas de interlocução.

Outra pesquisa que discute subsídios para o ensino de língua materna é apresentada em Oliveira, Dias e Wilson (2013). Nesse estudo, as autoras analisam as *construções subjetivas*, que são tomadas como “uma oração/unidade predicadora acompanhada de uma oração/unidade encaixada que pode exercer a função de sujeito” (p. 179) em excertos de reportagens da revista *Veja*. De acordo com a análise, essas construções estão sujeitas à variação, além de que, quando se encontram em posição inicial num dado período, podem expressar a atitude do falante sobre o enunciado (*é possível, é conveniente, é certo*), imprimindo, assim, uma certa orientação argumentativa.

¹⁰ Para aprofundamento do tema, sugerimos a obra *Transitividade e seus contextos de uso* (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007).

Constatam as autoras que essas construções podem sinalizar movimentos de modalização, avaliação e sustentação de ponto de vista.

Dada essa configuração, as autoras propõem para o ensino de língua a reflexão sobre o *continuum* que essas construções subjetivas podem caracterizar (*é bom, é importante, é indispensável, é frutífero, é produtivo, é preciso, é necessário, é preferível, é óbvio*), e atentam para o fato de que, ao instaurar uma opinião e conseguir a adesão do interlocutor/leitor, o usuário da língua pode recorrer a várias formas de expressão. Desse modo, é essencial a orientação do professor, que pode examinar juntamente com os alunos as relações gramaticais tecidas no enunciado, ao lado das estratégias argumentativas, e sua funcionalidade nos gêneros discursivos de opinião. Evidenciamos que esse tipo de trabalho direciona a ação docente para além da estrutura linguística com vistas a apontar como uma escolha linguística – como é o caso da construção subjetiva – pode imprimir certos efeitos de sentido ao(s) texto(s).

Os trabalhos aqui examinados são exemplos de propostas funcionalistas que se inserem na interface entre teoria linguística e prática pedagógica ou, mais especificamente, entre a pesquisa acadêmica e a formação docente, na medida em que apresentam um conjunto de reflexões que podem ser úteis ao professor de língua materna, seja para a sua formação enquanto professor-pesquisador, seja quanto a rotas que podem ser testadas e averiguadas no cotidiano escolar.

Apresentamos, nesta seção, pesquisas funcionalistas que discutem possibilidades de atrelar a análise linguística/multissemiótica às práticas escolares. Representam o que consideramos a segunda fase da interface LF e ensino de português. Registramos que, em termos metodológicos, os encaminhamentos sugeridos em tais pesquisas são passíveis de reconfiguração, pois, ao serem testados, podem apresentar-se como mais ou menos eficientes e eficazes, o que implica a necessidade de ajustes conforme o contexto escolar em que forem implementados.

3 Da teoria à prática: um caso de intervenção pedagógica

Ocupamo-nos, nesta seção, da prática de sala de aula efetiva assentada em postulados funcionalistas. Trata-se do que consideramos a terceira fase na interface proposta, no contexto brasileiro, entre Funcionalismo norte-americano e ensino de língua. Nessa direção, contemplamos aqui a investigação de Amurim (2018), a qual consiste na elaboração e na implementação de intervenção pedagógica em turma da Educação Básica¹¹.

A pesquisa de Amurim foi desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS e focaliza o papel do pronome relativo na articulação de porções textuais. O trabalho compreende a prática de análise linguística atinente ao uso de pronomes relativos em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), por meio do desenvolvimento de sequência didática (SD), voltada à exploração do emprego adequado desses mecanismos linguísticos a serviço da arquitetura textual, em termos de coesão e inteligibilidade.

Amurim (2018) elabora e aplica uma SD composta de oito atividades, a qual, seguindo as orientações curriculares oficiais e a perspectiva funcionalista em que se fundamenta, toma o texto como ponto de partida e de chegada¹². Essas atividades, algumas das quais reproduzidas a seguir, incluem a produção de um artigo de opinião sobre um recorte da temática de filme exibido e discutido em sala (1), exercícios de natureza epilinguística acerca do uso de pronomes relativos (2), comparação de estratégias de relativização (3) e análise coletiva do texto produzido e reescrito do artigo.

¹¹ Também são exemplos dessa terceira fase as pesquisas de Silva (2015) e Silva (2020), as quais não são aqui descritas por restrições de espaço.

¹² Sugerimos conferir a descrição detalhada das atividades que compuseram a sequência didática em Amurim (2018).

(1)

Produção de texto: Artigo de opinião

O filme *Que horas ela volta?*, a partir de certo momento, apresenta a filha de Val determinada a entrar para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo – FAU, para cursar Arquitetura, o que choca os padrões pelo fato de que o filho deles também vai fazer o mesmo vestibular. Em uma das falas da patroa, fica bem clara a ideia de que seria impossível para Jéssica, menina pobre, filha da empregada, estudante de escola pública no Nordeste, ter sucesso.

Refleta sobre o que viu no filme e apoie-se nas ideias socializadas por seus colegas no momento da discussão para escrever um artigo de opinião, apresentando seu ponto de vista acerca da seguinte questão: “É possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade conceituada, para fazer um curso considerado de elite?”

Obs.: Seu texto deve ter, no mínimo 20 e no máximo 30 linhas, e obedecer à estrutura característica do gênero.

(AMURIM, 2018, p. 112)

(2)

Nos trechos a seguir (todos coletados de resenhas e comentários sobre o filme *Que horas ela volta?*, na mídia), foram suprimidas algumas palavras, propositalmente. Sua tarefa será preencher cada espaço vazio com uma palavra que julgar adequada.

a) “Regina Casé demonstra seu talento de atriz no papel de Val, empregada _____ trabalha há anos para uma família de elite em São Paulo. Ela não vê sua filha há uma década, e Val inconscientemente a substituiu pelo adolescente _____ ajudou a criar como doméstica (daí o título em inglês do filme, “a segunda mãe”). (...)”

Marcelo Hessel

(Fonte: <https://omelete.uol.com.br/filmes/criticas/que-horas-ela-volta/> Acesso em 10 ago. 2017)

b) “Ela trabalha como empregada doméstica na casa do casal Carlos (Lourenço Mutarelli) e Bárbara (Karine Teles). Nessa residência ela faz de tudo: lava, cozinha, põe a mesa, retira os pratos, além de cuidar de Fabinho (Michel Joelsas) _____ ela dispensa todo carinho de mãe, já que, foi obrigada a deixar sua única filha no Nordeste.”

Gio Souza

(Fonte: <https://atraidospelaleitura.wordpress.com/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10 ago. 2017)

c) “Ainda não vi esse filme, mas já participei da “realidade” _____ ele retrata e confesso que fiquei espantada em ver que os empregados eram “estranhos” na casa das pessoas. (...)”

Quando fui morar com mio amore a moça _____ trabalhava na casa não se sentava a mesa com a gente. Foi muito difícil mudar isso. Ela me dizia que sabia o seu “lugar”. Acho certas coisas estranhíssimas...”

(Lunna Guedes – Comentário)

(Fonte: <https://atraidospelaleitura.wordpress.com/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10 ago. 2017)

d) “A cineasta, também conhecida pelo filme “O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias” (2006) e “É Proibido Fumar” (2009), espera que sua nova obra contribua para “discutir, criar um debate e mudar as coisas” no Brasil, _____ as tradições estão profundamente enraizadas entre os seus mais de 200 milhões de habitantes.”

(Trechos do resumo, por Sara Puig)

(Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/horas-volta-mostra-empregada-domestica-segunda.html>. Acesso em 08 ago. 2017)

1. Em relação aos trechos anterior e posterior ao espaço preenchido em cada texto, qual a finalidade da palavra que você usou no preenchimento, isto é, qual a serventia dessa palavra no espaço em que foi inserida? Elabore uma explicação.

2. Você acha mesmo necessário o preenchimento dos espaços em questão? Se não fossem preenchidos com a palavra escolhida por você, ou seja, se eles ficassem vazios, o que aconteceria no que se refere à compreensão de cada texto? Apresente uma justificativa para suas respostas.

3. Você percebeu a possibilidade de, em algum(ns) trecho(s), ser usada outra palavra que fizesse o mesmo efeito? Em que trecho(s) isso seria possível e que palavra(s) você usaria?

(AMURIM, 2018, p. 113-115)

(3)

A dúvida

Certo dia, numa aula em que a professora aplicava algumas atividades sobre o filme *Que horas ela volta?*, ao qual tinha assistido com os alunos, ela coloca para eles um exercício em que deveriam transformar dois períodos simples em um período composto. Para isso eles teriam que encontrar maneiras diferentes, isto é, as respostas não poderiam se repetir. A professora anotaria cada resposta no quadro. Ela então apresentou o seguinte enunciado básico: “*Bárbara explorava Val. O prazer de Val era cuidar de Fabinho, filho da patroa*”.

Passados alguns minutos, uma garota bem espetivada que sentava na frente levantou a mão e disse, com ar de quem sabe tudo, que havia duas possibilidades:

– *Bárbara explorava Val, que ela tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa. E Bárbara explorava Val, que o prazer era cuidar de Fabinho, filho da patroa.*

Outra menina, para desbancar a colega:

– Professora, é assim: *Bárbara explorava Val, que o prazer dela era cuidar de Fabinho, filho da patroa.*

Assim que a professora terminou de anotar a segunda resposta no quadro, ouve-se a voz do novato, que ficava o tempo todo calado no fundo da sala:

– Professora, a maneira certa é esta: *Bárbara explorava Val, cujo prazer era cuidar de Fabinho, filho da patroa.*

A turma toda se espantou ao ver que o garoto novato se revelou. Foi então que outro aluno fez a pergunta:

– E aí, professora, como é que se diz? Fiquei bolado nessa... numa dúvida cruel. E eu gosto de saber as respostas. Me ajude, por favor!

(Tocou o sinal.)

Texto criado por Maria Estela Lima da Costa Amurim, em 14/08/17, especialmente para esta atividade.

Resolvemos que é você quem vai ajudar o garoto duvidoso na próxima aula. Para ficar mais “esperto”, reflita sobre as questões seguintes e prepare-se, pois o colega é curioso!

1. Das estruturas elaboradas pelos alunos, qual você considera mais fácil de ser compreendida? Por quê?
2. Qual delas você teria usado como resposta se fosse um dos três alunos que falaram? Por qual razão você a usaria?
3. A resposta do novato estava realmente certa? Por que será que ele fez essa observação a respeito da resposta que deu à professora? Comente.
4. Na sua opinião, ao mudarem as estruturas, o sentido do primeiro enunciado (da professora) se perdeu? Comente.
5. Você teria outra maneira de responder a questão posta pela professora? Apresente-a.

(AMURIM, 2018, p. 121-122)

A escrita e a reescrita do artigo de opinião guiaram o trabalho desenvolvido. Com base na primeira versão do texto produzido pelos alunos, deu-se o mapeamento dos pronomes relativos utilizados e a análise desses usos à luz dos princípios de iconicidade e de marcação, conforme proposto por Bispo (2009, 2014a, 2014b). Esse mapeamento permitiu à professora-pesquisadora identificar usos adequados e inadequados desse recurso linguístico e explorá-los por meio das atividades de análise e reflexão sobre a língua em funcionamento. Em tais atividades, os alunos foram instados a (i) empregar pronomes relativos para articular partes do texto, considerando diferentes possibilidades, conforme exercício em (2); (ii) refletir sobre tais usos em termos de efeitos de sentido, de função na arquitetura textual e de adequação à situação comunicativa; (iii) comparar períodos conectados por pronome relativo e os potenciais equivalentes sem essa conexão; (iv) analisar formas de organização da oração relativa (canônicas e não canônicas) e associá-las a fatores semântico-pragmáticos (efeitos de sentido, facilidade/dificuldade de compreensão, maior/menor ou não monitoramento no uso da língua, adequação à prática interacional etc.), segundo pode ser notado na atividade em (3).

O estudo do pronome relativo seguiu o eixo uso-reflexão-uso, conforme proposto pelos PCN (BRASIL, 1998). Dessa forma, as atividades que integraram a SD partiram da observação do emprego do tópico gramatical em estudo em textos autênticos; em seguida, foram realizados

exercícios epilinguísticos e momentos de sistematização do conteúdo; por fim, houve retorno ao funcionamento dos relativos em textos efetivos (no caso, produzidos pelos alunos).

Segundo Amurim (2018), o empreendimento resultou positivamente. São destacados os seguintes aspectos: i) o reconhecimento, por parte dos alunos, da relevância de analisar o funcionamento de elementos linguísticos em textos autênticos; ii) o acesso a diversos modos de organizar enunciados por meio de diferentes pronomes relativos e a reflexão sobre cada possibilidade em termos de adequação à situação comunicativa; iii) a análise de variadas formas de estruturar a oração relativa (canônicas, cortadora e copiadora), correlacionando-as a usos da língua que envolvem maior ou menor grau de monitoramento; iv) a proposição de formas alternativas às estratégias de relativização pelos alunos; v) o maior engajamento dos alunos nas situações de aprendizagem propostas; vi) a atividade reflexiva, por parte da pesquisadora, quanto ao próprio fazer pedagógico e quanto à ressignificação do trabalho com fatos gramaticais associados às práticas de leitura e de escrita.

A intervenção pedagógica aqui descrita e, em particular, os resultados por ela obtidos demonstram que as aproximações entre postulados funcionalistas e ensino de língua não se circunscrevem apenas à reflexão teórica. Mostram, na prática, caminhos para a elaboração e a implementação de atividades de análise e reflexão da língua em funcionamento. Tais caminhos servem de norte para um trabalho em sala aula que permita correlacionar a mobilização de recursos linguísticos e/ou semióticos para o alcance de determinados objetivos comunicativos. Nessa direção, há consonância com as diretrizes oficiais para o ensino de LP no país.

Cabe destacar que a implementação de uma proposta para o ensino de língua envolve múltiplas dimensões: histórica, social, política, pedagógica, cognitiva, linguística etc. Assim, é preciso considerar a mobilização e a conjugação de distintos olhares da Linguística e de conhecimentos de outras ciências, como as da Educação e da Psicologia. Essa conjugação é necessária, entre outras coisas, para definir um conjunto de aspectos de ordem metodológica. Um deles, por exemplo, é a forma de organização da proposta (sequência didática, projetos de letramento etc.), com os consequentes encaminhamentos metodológicos. Outro aspecto diz respeito à seleção de textos e o tipo de tratamento dado a eles em sala de aula, os fatores que circunstanciam a produção e a recepção desses textos (propósitos comunicativos, interlocutores, conteúdo temático, suporte, tempo/lugar, relação entre textos etc.). Há ainda a abordagem a fenômenos linguísticos em associação às práticas de leitura/escuta e de produção textual.

Dadas essas considerações, argumentamos em favor de um diálogo entre diferentes perspectivas linguísticas (Funcionalismo, Sociolinguística, teorias do texto e do discurso, estudos dos letramentos) com vistas a um trabalho mais amplo, consistente e profícuo em sala de aula. Esse entendimento, contudo, não invalida as contribuições que iniciativas docentes calcadas em uma ou em outra vertente teórica trazem ao multifacetado campo do ensino de língua portuguesa, tampouco os resultados positivos que delas podem advir, conforme o caso aqui reportado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, abordamos a relação entre teoria e prática para o ensino de português à luz de pressupostos teórico-metodológicos da LF. Demonstramos que, embora esse quadro teórico não esteja voltado para questões de ensino de línguas, há um movimento de pesquisadores funcionalistas brasileiros nessa direção a partir de três fases distintas: (i) o estabelecimento de um diálogo teórico entre as premissas, os objetivos e os procedimentos de análise da LF e as diretrizes educacionais que embasam o ensino de LP no Brasil; (ii) a aproximação por meio de propostas didáticas direcionadas para o ensino de língua, em especial, o português, sem intervenção no ambiente escolar; e (iii) a elaboração e a aplicação de propostas intervencionistas

em salas de aula da Educação Básica. Esse movimento da teoria à prática não apresenta fronteiras rígidas entre as fases, que não se excluem, mas se complementam.

Em relação à primeira fase, ressaltamos que a LF centra a investigação no uso linguístico, de modo que é imprescindível que as análises sejam baseadas em textos reais, produzidos por usuários da língua nas mais diversas situações de comunicação e com graus de monitoramento distintos. Essa visão se coaduna com as diretrizes educacionais vigentes, que assinalam o exame linguístico vinculado à(s) situação(ões) de produção, aos efeitos de sentido provocados por determinadas escolhas linguísticas, à variação e à mudança linguísticas e aos objetivos dos interlocutores no processo sociointerativo.

Relativamente à segunda fase, arrolamos um conjunto de pesquisas que fazem incursões com tentativas de alinhamento entre teoria linguística e prática pedagógica. Os trabalhos de natureza vária buscam apresentar sugestões teórico-metodológicas diversas que contribuam para a análise linguística/multissemiótica e, conseqüentemente, para o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

No movimento em direção à prática, a terceira fase, apresentamos um estudo funcionalista voltado à elaboração e à aplicação de proposta didática no cotidiano escolar. Seguindo uma proposta de sequência didática, a intervenção de Amurim (2018) parte *do texto para o texto*, com atividades sequenciadas de revisão individual e coletiva e possibilidades de refacção textual.

Entendemos que nenhuma teoria por si só é capaz de dar conta das variáveis que envolvem o ensino de língua, sobretudo, no Brasil, país de dimensões continentais e com forte desigualdade social, que se reflete na(s) escola(s). Nesse sentido, há que se promover um diálogo salutar entre as diferentes abordagens linguísticas com vistas a contribuir para uma prática pedagógica de língua portuguesa mais significativa e eficiente, a qual oportunize o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. A. A. *Conectores sequenciadores em artigos de opinião escritos por vestibulandos: uma questão de marcação linguística com implicações para o ensino*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2011.
- AMURIM, M. E. L. da C. *Pronome relativo: articulação oracional e produção escrita*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2018.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, F. C. *O complemento de lugar dos verbos de movimento: implicações para o ensino de língua*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2010.
- BISPO, E. B. *Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português*. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 163-186, 2007.
- BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no PB: motivações discursivo-interacionais e cognitivas*. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: EdUFF, 2014a. p. 131-155.

- BISPO, E. B. Orações relativas em perspectiva histórica: interface uso e cognição. *Veredas*, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2014b.
- BISPO, E. B.; FURTADO DA CUNHA, M. A. Motivações sociointeracionais de fenômenos linguísticos e ensino de língua portuguesa: algumas contribuições. *Guavira Letras*, v. 13, p. 180-195, 2011.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013a.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. In: SILVA, S. R.; APARÍCIO, A. S. M. (orgs.). *Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2013b, p. 20-35.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/SEB, 2018.
- BUNZEN, C. dos S. *Livro didático de Português: políticas, produções e ensino*. São Carlos/SP: Pedro & João, 2020.
- BUNZEN, C. dos S.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.
- BYBEE, J. L. *Language, usage and cognition*. Cambridge: United Kingdom University Press, 2010.
- COSTA, J. L. *Pré-fabricados linguísticos: estrutura e funcionamento dos sintagmas verbais idiomatizados*. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2007.
- COSTA, S. P. T. S.; FURTADO DA CUNHA, M. A. O ensino da transitividade verbal no nível médio: uma proposta centrada no uso. *Holos*, Natal, v. 2, p. 271-280, 2016.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFCG, 2020.
- DU BOIS, J. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed). **Iconicity in syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 1985, p. 343-365.
- FERREIRA, M. H. *O ensino da gramática num enfoque funcionalista: o caso das orações relativas*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2005.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 156-176.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Relações sintático-semânticas da oração. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (orgs.). *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 143-164.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Org.) *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2016[2007].

- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. *Gragoatá*, Niterói-RJ, v. 19, n. 40, p. 80-104, 2014.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; 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 X: FAPERJ, 2013. p. 13-39.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- GIVÓN, T. *Syntax*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: *Berkeley Linguistics Society*. v. 13, p. 139-157, 1987.
- HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, 1980.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. 7 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, J. M. *Uso dos presentes simples e progressivo na expressão do futuro em textos jornalísticos: descrição e desdobramentos para o ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2004.
- LUCENA, N. L. *A relação gramatical objeto direto: implicações para o ensino de língua materna*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2010.
- LUCENA, N. L. A análise linguística em sala de aula: subsídios para o professor de língua materna. In: ARRAES, S. C. B. (Org.). *Estudos Linguísticos em Língua Materna e em Língua Estrangeira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 69-92.
- MACEDO, A. *O uso do verbo CHEGAR na perífrase verbal [CHEGAR (E) + V2]: indícios sincrônicos de gramaticalização e contribuições para o ensino de gramática*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2008.
- MATÊNCIO, M. L. M.; KLEIMAN, A. B. (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MELLO, V. H. D.; FLORES, V. N. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, 2009.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, M. H. M. *Ensino de gramática e vivência de linguagem – temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.
- NÓBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com análise linguística na escola. In: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, M. R.; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 79-110.
- OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. Os PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p.87-108, jan./jun.2007.
- OLIVEIRA, M. R.; DIAS, N. B.; WILSON, V. Subjetividade – mudança linguística e ensino de língua portuguesa. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.). *Linguística*

- centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. p. 179-191.
- OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. da C. *Lugar da gramática na aula de português* – Coleção AILP, v. I. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (orgs.). *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: Eduem, 2005, p. 27-75.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.
- ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras/EDUC, 2003.
- ROSÁRIO, I. da C.; LOPES, M. G. (orgs.). *Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa*. Porto Velho - RO: EDUFRO, 2020.
- SANTOS, M. A. P. *Metáforas e metonímias no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2005).
- SILVA, E. S. *Estratégias de negação variantes no português e no inglês falado: a gramática na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2005.
- SILVA, C. R. de O. *Metodologia e organização do projeto de pesquisa* (Guia prático). Fortaleza-CE: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004.
- SILVA, J. R. *Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2008.
- SILVA, W. R. P. *Intensificação no viés ensino/aprendizagem: uma abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2015.
- SILVA, L. M. *Abordagem funcionalista da oração adjetiva: descrição e ensino*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2020.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIDAL, R. M. B. *As construções com adverbiais em -mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna*. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2009.
- VIEIRA, M. M. M. *Alternância dos modos indicativo e subjuntivo em orações subordinadas substantivas: uma comparação entre o português do Brasil e o francês do Canadá*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2007.

Submetido em 01/07/2022

Aceito em 28/07/2022