



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

ESTUDO FUNCIONAL-TIPOLOGICO DA TRANSITIVIDADE
VERBAL EM PORTUGUÊS DO BRASIL APLICADO AO ENSINO

Suiane Bezerra da Silva

Orientador: Prof. Dr. Dioneu Moreira Gomes

Brasília
Fevereiro/2011

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

ESTUDO FUNCIONAL-TIPOLOGICO DA TRANSITIVIDADE
VERBAL EM PORTUGUÊS DO BRASIL APLICADO AO ENSINO

Suiane Bezerra da Silva

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística, Português
e Línguas Clássicas da Universidade de
Brasília como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Linguística.

Brasília
Fevereiro/2011

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESTUDO FUNCIONAL-TIPOLÓGICO DA TRANSITIVIDADE
VERBAL EM PORTUGUÊS DO BRASIL APLICADO AO ENSINO**

Suiane Bezerra da Silva

Orientador: Prof. Dr. Dioneu Moreira Gomes

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dioneu Moreira Gomes (UnB – presidente)

Prof. Dra. Cibele Brandão (UnB – membro interno – UnB)

Prof. Dra. Orlene Lúcia Sabóia (UnB – membro externo – UnB)

Prof. Dra. Edna Cristina (UnB – suplente – UnB)

Brasília
Fevereiro/2011

Dedico esta dissertação a todos que acreditam na educação como a porta aberta para todas as oportunidades. Dedico também aos pesquisadores do português falado no Brasil: é por esta estrada que conseguiremos a proclamação de nossa cultura e de nossa língua.

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro (...) a alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. (...) Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira: as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira.

(ASSIS, Machado. *O espelho*. Vol. II. In: *Papéis Avulsos*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador pelos dias de sol que sucederam às noites com chuva;

À minha Rainha, Virgem Maria, que me cobre com Seu Manto precioso;

Ao representante do meu anjo aqui na terra, minha estrela, minha mãe, Maria de Jesus;

Ao meu herói, meu amigo, meu pai, Francisco de Assis;

À minha filha emprestada, minha irmã, Stefânia;

Ao meu digníssimo orientador, prof. Dr. Dioneu, que, com sua sapiência e dedicação, trilhou os caminhos de minha formação com brilhantismo;

À Universidade de Brasília, por ter me dado a oportunidade de crescer como pessoa, como profissional e como ser social;

Aos amigos e funcionários da BCE, em especial, Ângela Cristina, por terem me deixado cada vez mais apaixonada pelos livros;

Às professoras Cibele Brandão, Heloísa Salles, Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Saboia, Rachel Dettoni, Ana Adelina, Lurdes Jorge, pela contribuição de seus ensinamentos em minha trajetória, serei eternamente grata;

Às profissionais da secretaria de pós-graduação Ângela e Renata, que, com empenho e dedicação, procuram fazer seus trabalhos com a maior eficiência possível;

Ao cursinho Alub, que, com seu sistema assistencial, me ajudou a construir meu conhecimento e a me preparar para a vida;

Ao curso de inglês *New Time School* e seus professores, que embasaram todo meu conhecimento de língua inglesa;

Aos meus familiares, especialmente, Eduardo e Renata, meus primos tecnológicos, e Manoel Felix, meu tio;

Aos meus amigos pessoais Camila, Carla, Cíntia, Eugênia, Isabel, Ricardo por me ajudarem a levantar nas duras quedas que sofri;

Aos amigos do 339, em especial, minha irmã gêmea, Sarah, por terem aguentado tanta conversa, mal humor, gargalhadas e alegrias;

Aos amigos de graduação Alex, Nathalia, Susi, Renata, Thalita, Tiago;

Aos amigos e professores do CEM 10 de Ceilândia, em especial Fatinha, Wellington (*Brad*) e Célia;

Aos meus colegas de trabalho do Cespe, em especial, meu chefe, Marquinhos, por ter compreendido o valor que este trabalho tem para mim.

RESUMO

Esta dissertação é um estudo sobre a transitividade verbal no Português falado no Brasil a partir de um enfoque encontrado na abordagem Funcionalista, o Funcionalismo-tipológico. Essa abordagem considera que a comunicação envolve aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos para o estabelecimento da interação entre os indivíduos na sociedade. Nesse sentido, a língua é construída a partir do envolvimento do indivíduo com a sua comunidade e com ela estabelece e compartilha significados e significações. Por entender que a abordagem feita pela Gramática Tradicional não contempla fatores relevantes para a explicação do fenômeno da transitividade, propomos um estudo que busca descrever, analisar e entender esse objeto. Logo, foi dedicada atenção especial a autores funcionalistas-tipológicos com a revisão de algumas bibliografia na área. Contudo, para encontrar as lacunas presentes na abordagem da GT, fizemos uma análise da transitividade exposta por autores tradicionais consagrados. Em seguida, contrastamos essas ideias com os conceitos trazidos pelo funcionalismo-tipológico. Num outro momento, por meio do *Corpus* do Português, organizado por Davis e Ferreira (2006), tipificamos os verbos transitivos em Português do Brasil a partir da tipificação feita por Givón (2001). Por fim, a transitividade é levada às salas de aula por meio dos gêneros, entendidos como a materialização das práticas sociais. Por meio dos gêneros, buscamos mostrar aos alunos a relevância do tema transitividade para sua vida em comunidade. Refletimos sobre como deve ser o ensino da transitividade nas escolas brasileiras e propomos um plano de aula para o desenvolvimento desse fenômeno.

Palavras-chave: transitividade verbal; funcionalismo; funcionalismo-tipológico, gêneros, ensino.

ABSTRACT

This essay is a study about the verbal transitivity of the Portuguese spoken in Brazil from a focus on the Functionalist approach, the Typological-functionalism. This approach considers that the communication implicates syntactic, semantics and pragmatics aspects for the establishment of the interaction among the subjects in the society. This way, the language is built from the subject's involvement with his society and with it establish and share meanings and significations. To understand that the approach made by the Traditional Grammar does not contemplate relevant factors to the explanation of the transitivity phenomenon, we propose a study which seek to describe, to analyze and to understand this object. Therefore, some special attention was dedicated to typological-functionalists authors with the review of some literature on the area. Although, to find the gaps present in the TG approach, we have made an analysis of the transitivity presented by consecrated traditional authors. Then, we contrasted these ideas to the concepts brought by the typological-functionalism. Another time, through the Portuguese *Corpus*, organized by Davis and Ferreira (2006), we typified the transitive verbs in Brazilian Portuguese from the typification made by Givón (2001). Finally, the transitivity is brought to the classes through the gender, understood as the social practices materialization. Through the types, we seek to show the students the relevance of the transitivity topic to their lives in society. We think over how must be the education of the transitivity in Brazilian schools and we propose a lesson plan to the development of this phenomenon.

Key-words: transitivity, functionalism, typological-functionalism, gender, teaching.

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO	1
0.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	3
0.2 METODOLOGIA/ CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	5
CAPÍTULO 1. TRANSITIVIDADE VERBAL NA GRAMÁTICA TRADICIONAL... 7	
1.1 INTRODUÇÃO	7
1.2 O QUE É GRAMÁTICA	7
1.3 O QUE É GRAMÁTICA TRADICIONAL	9
1.4 HISTÓRICO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
1.5 PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS: QUAL GRAMÁTICA ESTUDAMOS, A DO PORTUGUÊS BRASILEIRO OU EUROPEU?	15
1.6 A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A TRANSITIVIDADE VERBAL.....	18
1.6.1 O que é língua?.....	19
1.6.2 O que é transitividade? O que é verbo intransitivo? O que é verbo transitivo?	20
1.6.3 Os autores de GT tratam de maneira homogênea a transitividade?	21
1.6.4 As GTs associam a transitividade com a pragmática?	22
1.6.5 As GTs justificam o ensino da transitividade verbal?.....	22
1.7 RESUMO DO CAPÍTULO	23
CAPÍTULO 2. TRANSITIVIDADE NA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL-TIPOLOGICA	25
2.1 INTRODUÇÃO	25
2.2 AS ORIGENS DO FUNCIONALISMO.....	25
2.3 LINGÜÍSTICA FUNCIONAL-TIPOLOGICA: UMA INTRODUÇÃO E ALGUNS CONCEITOS.....	27
2.3.1 Conceito de valência	37

2.3.2 Conceito de protótipo e sua aplicação à transitividade	40
2.3.3 O <i>continuum</i> de Givón	43
2.4 RESUMO DO CAPÍTULO	46
CAPÍTULO 3. A TRANSITIVIDADE VERBAL E O PORTUGUÊS BRASILEIRO	47
3.1 INTRODUÇÃO	47
3.2 TRANSITIVIDADE EM GIVÓN (2001)	47
3.2.1 Constituintes da transitividade verbal: papéis semânticos e relações gramaticais	50
3.3 TIPIFICAÇÃO DA TRANSITIVIDADE SEGUNDO TALMY GIVÓN (2001) ...	52
3.3.1 Verbos de transitividade 1: os intransitivos	53
3.3.1.1 Orações de sujeitos-dummy	53
3.3.1.2 Orações cópulas e verbos copulares	54
3.3.1.3 Verbos intransitivos simples	54
3.3.2 Verbos de transitividade 2: os transitivos.....	54
3.3.2.1 verbos que denotam uma <i>criação</i> física de um objeto que nunca existiu anteriormente:	55
3.3.2.2 outros verbos denotam <i>destruição física</i> de um objeto pré-existente.....	55
3.3.2.3 também verbos denotam <i>mudança das condições físicas</i> dos objetos	55
3.3.2.4 verbos que denotam <i>mudança física nos objetos</i> no sentido de localidade.....	55
3.3.2.5 verbos denotam <i>mudanças nas condições aparentes</i> dos objetos:	55
3.3.2.6 verbos denotam <i>mudança de qualidades internas</i> dos objetos:	55
3.3.2.7 Verbos que mudam o estado do paciente-objeto, envolvendo sua incorporação:	56
3.3.2.8 Verbos que denotam incorporação de instrumento:	56
3.3.2.9 Verbos que denotam incorporação de lugar:	56
3.3.2.10 Verbos transitivos menos prototípicos	56
3.3.3 Verbos de transitividade 3: os bitransitivos	62
3.4 Reflexões sobre a tipificação de Givón (2001)	65
3.5 Resumo do capítulo.....	67
CAPÍTULO 4 TRANSITIVIDADE E ENSINO.....	68

4.1 INTRODUÇÃO	68
4.2 O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA	68
4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN	68
4.2.2 Gêneros: a língua como prática social.....	70
4.3 ENSINO FUNCIONAL-TIPOLOGICO: UMA PROPOSTA	72
4.4. TRANSITIVIDADE NA ESCOLA.....	74
4.4.1 Entrevista aos alunos.....	74
4.4.2 Análise da entrevista	77
4.4.3 Proposta de ensino de transitividade: materializando a realidade a partir dos gêneros..	79
4.4.3.1 Praticando a transitividade: uma proposta de exercício	79
4.4.3.1.1 Matriz de habilidades – 8º série	79
4.4.3.1.2 Exercício 1	81
4.4.3.1.3 Procedimentos do professor em sala de aula.....	85
4.5 RESUMO DO CAPÍTULO	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
6. BIBLIOGRAFIA	88
6.1 Livros e artigos.....	88
6.2 Sítios.....	93
7. ANEXO.....	95

0. Introdução

O presente projeto propõe um estudo sobre a transitividade verbal em Português do Brasil a partir de uma abordagem funcional-tipológica. A concepção funcional-tipológica originou-se da abordagem Funcionalista – iniciada no Círculo Linguístico de Praga, na Europa – que “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2009, p.157). Mais especificamente, este trabalho se baseia nos estudos de um grupo de linguistas situados na Califórnia nos anos 1970, sendo eles: Talmy Givón, Sandra Thompson, Paul Hopper, Bernard Comrie entre outros. Os integrantes desse grupo são mais conhecidamente chamados de linguistas funcionais-tipológicos. O estudo tipológico consiste em encontrar, em cada língua, diferenças e similitudes com o intuito de descobrir qual a visão de mundo cada comunidade possui e como ela representa essa realidade linguisticamente. Sabemos que as línguas possuem algumas propriedades em comum, chamadas de “universais linguísticos” (COMRIE, 1981). Diferentemente da concepção gerativista, esses universais são frutos dos usos feitos em sociedade e não universais que “derivam de uma herança linguística genética comum à espécie humana” (MARTELOTTA, 2009, p.158). Exemplos de universais linguísticos é o fato de que toda língua possui uma organização interna e externa de sua sintaxe, uma ordem para seus constituintes, etc. Em contrapartida, a maneira de arranjar e rearranjar esses constituintes, a organização dos sintagmas na oração, tudo isso, é particular de cada comunidade de língua, a identidade que individualiza e diferencia o português do inglês ou do Mundurukú (uma língua Tupí brasileira). É isso que chamamos de “linguagem tipológica” (*Idem*), ou seja, o tipo linguístico de cada idioma. Nessa perspectiva, reconhecemos que a transitividade verbal é um fenômeno encontrado em muitas línguas e possui suas particularidades. Um verbo que seria transitivo em português pode não ser transitivo em outra língua. Não existe relação biunívoca entre semântica e sintaxe quando se comparam as línguas; um conceito expresso por um dado verbo em uma língua com objeto direto pode ser expresso em outra língua com objeto indireto.

Refletindo sobre a abordagem encontrada nas gramáticas tradicionais – as GTs – sobre transitividade, entendemos sua limitação no que tange à descrição de uma língua, evidenciando a necessidade de uma mudança de perspectiva. E é nesse ponto que queremos mostrar a relevância do Funcionalismo. Este busca estudar o comportamento

das línguas de acordo com sua função no discurso e no contexto. Portanto, será a abordagem funcionalista que predominará e embasará as análises deste trabalho sobre a transitividade do Português Brasileiro.

Transitividade é um tema que envolve discordâncias entre gramáticos e linguistas. Ao traçarmos um panorama sobre o que a literatura da GT expõe como sendo transitividade verbal, encontramos conceitos confusos e insuficientes que, ao invés de esclarecer o tema tratado, provocam sim um desconforto por parte daqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

Os compêndios gramaticais, apesar de regularmente serem re-editados, acabam por repetir definições errôneas, contribuindo, assim, para a perpetuação de falhas. Uma dessas falhas é a definição de verbo transitivo. Segundo a GT, verbo transitivo é um verbo que exige complemento sem o qual o sentido da oração não seria completo nem compreendido. Esse tipo de conceituação revela mistura inadvertida dos níveis sintáticos e semânticos. Ao se procurar nas GTs qual o lugar do tema “transitividade verbal”, o encontramos na parte destinada à sintaxe. Logo, por que essa definição tem como base aspectos semânticos? Ou ainda, por que alocar a transitividade em um plano estritamente sintático ao invés de considerar que existe uma interface entre sintaxe e semântica – e ainda, pragmática – na delimitação desse objeto?

Outro aspecto questionável nas GTs é o tratamento homogêneo dos verbos que compõem, por exemplo, a classe dos chamados transitivos. Verbos como *matar*, *esfaquear* e *comer* possuem uma transitividade diferente dos também classificados verbos transitivos *sentir*, *ouvir*, *entender*. Mas a gramática tradicional não explica em que aspecto eles se diferenciam. A consequência disso é uma descrição superficial do português falado no Brasil, invalidando o pretensão status de ciência da GT, já que esta não responde a um dos critérios importantes do fazer científico: a fidelidade aos aspectos reais do objeto de estudo, ou seja, o empirismo. Já para o ensino, a consequência é a confusão e o não entendimento do fenômeno da transitividade, ocasionando uma antipatia e desconforto pela disciplina de Língua Portuguesa.

No campo educacional, o estudo da transitividade desperta uma questão fundamental: há motivação dos alunos para aprenderem o assunto transitividade verbal? Qual é a relevância desse assunto durante a educação escolar? A abordagem usada nas escolas, infelizmente, é a que privilegia a forma em detrimento da função, do uso, do contexto. E qual seria a diferença de um ensino mais formal/tradicional para um ensino com abordagem mais funcional-tipológica? Entendendo que ensino formal é aquele

focado na apresentação de formas, sem considerar o contexto, o discurso e a pragmática. Esse ensino é encontrado atualmente nas escolas brasileiras e descende de uma longa tradição de ensino de Gramática Tradicional. Já um ensino funcional-tipológico seria um ensino baseado nas práticas sociais, aquele que consideraria o contexto situacional no qual a linguagem se insere. Essa concepção de ensino é influenciada pelas novas tendências da corrente funcionalista. Neves (1997, p.40), citando Dillinger (1991), define que:

os formalistas – entre eles os gerativistas – estudam a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas – seus constituintes e as relações entre eles – mas não com as relações entre os constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam, desse modo, à concepção de língua como um ‘conjunto de frases’, um ‘sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática. Os funcionalistas, por seu lado, se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas.

A perspectiva funcional-tipológica busca um novo tratamento para a língua, olhando-a como um instrumento de comunicação viva, contextual e pragmática, sem deixar de considerar os diferentes tipos linguísticos existentes. Baseando-se em uma pesquisa maior, “Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa funcional-tipológica e ao ensino”¹, o trabalho é de caráter descritivo, documental e busca a explicação dos fenômenos do português, mas não de qualquer português, mas sim, daquele falado exclusivamente no Brasil.

0.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo principal deste trabalho é descrever, analisar e refletir sobre a transitividade verbal no português brasileiro *versus* a transitividade exposta nas GTs, analisando as falhas cometidas pelas abordagens tradicionais anteriores, fazendo uma releitura de conceitos a partir do referencial teórico funcional-tipológico, podendo chegar a uma nova abordagem para o ensino desse tema em escolas brasileiras.

¹ Pesquisa desenvolvida na Universidade de Brasília, tendo por coordenador o professor doutor Dionei Moreira Gomes. Seus integrantes: Mestra Eugênia Fernandes, Mestra Suiane Bezerra da Silva, Mestre Tiago Aguiar, Graduando Thiago Biacchi.

Os objetivos específicos deste estudo são:

a) Levantar e analisar a visão sobre transitividade verbal em gramáticas tradicionais/normativas variadas:

- analisar o que registram as gramáticas históricas de Said Ali (1920) e Coutinho (2005)
- analisar o que afirmam as gramáticas tradicionais mais conservadoras de Almeida (1964) e Sacconi (2009));
- analisar o que registram os autores menos conservadores, como Rocha Lima (1962) e Celso Cunha (2001);
- analisar o que expõem os autores de gramáticas tradicionais mais didáticas usadas regularmente nas escolas brasileiras, como Infante (1995) e Mesquita (1998);
- analisar o que descrevem as gramáticas tradicionais de teor mais científico², como a de Bechara (2004) e Azeredo (2009));

b) Mostrar o que a linguística funcional-tipológica já abordou sobre a transitividade;

c) Baseado em teóricos funcionais-tipológicos, como Givón (2001), Dixon (2000), Hopper & Thompson (1980), Comrie (1981), Delancey (2000) e outros:

- identificar uma possível interface entre sintaxe e semântica na determinação da transitividade;
- identificar possíveis graus de transitividade, agrupando os verbos em tipos mais ou menos transitivos, a partir da determinação de protótipos em uma escala de transitividade;
- tentar aplicar ao Português Brasileiro o tratamento dado às classes verbais em Givón (2001);

d) refletir sobre o ensino da transitividade nas escolas brasileiras, identificando os possíveis desacertos da antiga abordagem com a realidade da língua;

² Chamamos de gramáticas tradicionais de teor mais científico aquelas que contemplam algumas reflexões trazidas pela ciência que tem por objeto a língua: a Linguística.

- e) propor uma sugestão de ensino da transitividade, privilegiando o discurso e o contexto em detrimento da sentença, adequando-o, assim, à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

0.2 Metodologia/ Constituição do *corpus*

Como a pesquisa é de cunho funcionalista-tipológico, será dedicada especial importância à revisão bibliográfica dos autores representativos desse campo de estudo linguístico, como os já citados: Givón (1984, 1990, 1995, 2001), Hopper & Thompson (1980), Comrie (1981), entre outros, especialmente no que tange direta ou indiretamente o nosso assunto, a transitividade verbal. Isso porque

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social (...). Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. (CUNHA, 2009, p. 157).

Desse modo, o trabalho irá além do levantamento de sentenças, mas se preocupará em considerar o corpus real falado e em qual contexto ele é encontrado.

No primeiro capítulo, fizemos um recorte histórico para mostrar os primórdios dos estudos gramaticais. Também foi feito um levantamento bibliográfico de Gramáticas Normativas consagradas, sobretudo, pela tradição escolar brasileira, desde as mais antigas até as mais atuais, que já começam a contemplar as contribuições linguísticas. Nosso intuito foi averiguar quais os conceitos, dados e sínteses feitas por estes, a fim de se refletir sobre suas concepções a respeito da transitividade verbal.

No segundo capítulo, trabalhamos a transitividade verbal nos moldes da abordagem que norteia o nosso trabalho: o Funcionalismo. Perpassando as origens do Funcionalismo, estreitamos a nossa visão para o funcionalismo-tipológico. A partir deste ponto, contemplamos e refletimos sobre diversos conceitos trazidos pelos autores

funcionalistas-tipológicos, como o conceito de valência, *continuum*, protótipo, escala de transitividade.

O terceiro capítulo segue com uma tipificação seguida de uma reflexão dos verbos transitivos feita por Givón (2001) e que nós aplicamos para o português do Brasil. Para tanto, utilizamos o *Corpus* do Português Brasileiro de Davis & Ferreira (2006) que compôs a reflexão feita por cada tipo de verbo no Português do Brasil

Vencida essa etapa, executamos outra parte importante de nosso trabalho: analisar e refletir sobre quais são as diretrizes dadas pelos PCN, visto que esses parâmetros privilegiam um dos conceitos mais importantes do funcionalismo: trabalhar a língua em seu uso concreto, contextual e pragmático. Autores, como Bakhtin (1992), auxiliaram a composição do trabalho com sua teoria sobre gêneros. De acordo com Bakhtin, “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p. 279)”. Depois disso, demos espaço para a voz dos principais participantes da construção do saber, os alunos. Através de um questionário, os alunos puderam contribuir com suas opiniões a respeito do ensino, além de responderem alguns conceitos dados pela GT, aquela que, sem se importar com o uso da língua, estratifica suas sentenças de modo simplista, com o objetivo de se localizar e classificar sujeito, oração, tipo de verbo, etc. Ainda, entendendo a importância do gênero discursivo, propusemos uma atividade que contempla o uso dos gêneros, uma vez que eles estão inseridos nas práticas sociais do cotidiano de todo homem que vive em sociedade.

CAPÍTULO 1. TRANSITIVIDADE VERBAL NA GRAMÁTICA TRADICIONAL

1.1 Introdução

Neste primeiro capítulo, começaremos a nossa busca pelo conceito de transitividade presente em uma abordagem específica: a tradicional. Analisaremos, inicialmente, a abordagem tradicional com seus compêndios gramaticais. Nesta seção, em especial, lidaremos com o conceito geral de gramática, como surgiu, quais foram as motivações, quem contribuiu para a reflexão desse conceito. Após isso, apresentaremos alguns tipos de gramática e as abordagens que lhes deram origem, com especial atenção à Gramática Tradicional, tão difundida e vista como sinônimo de poder para diversos falantes. Na sequência, apresentaremos como essa gramática tradicional foi disseminada nas escolas brasileiras, quais foram as origens desse ensino formal e quais as consequências desse tipo de ensino. Para contrapor esse ensino, apresentamos a diferença existente entre a língua falada no Brasil e a fala em Portugal com o intuito de mostrar a distância entre elas e expor uma breve crítica ao ensino que prioriza a língua falada não por brasileiros, mas por portugueses. Por fim, fizemos um panorama sobre o que os autores de GTs falam sobre o fenômeno da transitividade, quais os conceitos de língua aparecem em cada gramática.

1.2 O que é Gramática

Para iniciarmos este capítulo, é importante levantar alguns questionamentos que, muito provavelmente, já fizemos a nós mesmos: 1) Qual é a importância da gramática na nossa vida? 2) Todos sabem (são capazes de) usar a gramática? 3) Existe apenas uma gramática para cada língua?

Responderemos à primeira pergunta, analisando os enunciados abaixo:

i. O cachorro comeu a ração.

- ii. A ração, o cachorro comeu.
- iii. Comeu a ração, o cachorro.
- iv. Cachorro o comeu ração a.*

Os três primeiros enunciados seriam facilmente construídos e compreendidos por falantes nativos do português, pois os seus sentidos são equivalentes, apesar de serem usados em ocasiões diferentes. Por exemplo, o enunciado usado para responder uma pergunta do tipo *Quem comeu a ração?* seria o ii., pois resgata, no início do discurso, o assunto (tópico) do qual se estava falando. Dificilmente, um falante usaria o enunciado ii. ou o iii. para responder a tal questionamento. Já o enunciado iv. é agramatical, ou seja, não encontra lugar na gramática do português (ou do brasileiro!). Analisemos mais profundamente esse enunciado, comparando-o com o i.

No primeiro exemplo, o sujeito do verbo *comer* é *O cachorro*, que controla o verbo sintaticamente; no exemplo iv., o sujeito é *Cachorro o*. Segundo as regras do português, um artigo deve sempre preceder um substantivo. Burlada essa regra, não teremos uma comunicação eficaz. Da mesma forma, acontece com o objeto do verbo *comer*, *ração a*. Com isso, podemos concluir que, para formar enunciados, as palavras, bem como sons, sílabas e morfemas devem possuir uma ordem e uma hierarquia. Construímos, assim uma identidade contida na gramática do português. A relevância desse conhecimento se faz necessária na medida em que necessitamos nos comunicar com os nossos familiares, amigos e colegas.

Se nascemos em comunidade, adquirimos essa língua mediante o contato com outras pessoas sem a necessidade de um ensino formal para nos ensinar. Portanto, todo indivíduo que nasce em uma sociedade e compartilha com ela costumes, cultura é capaz de aprender uma língua. Com essa reflexão, respondemos, então, os dois primeiros questionamentos: a gramática é importante para a nossa vida em sociedade, uma vez que tem um caráter sociointeracionista, mediando trocas entre os falantes. E, se inseridos nessa comunidade, adquirimos a língua; logo, todos somos capazes de usar a sua gramática.

Entendendo gramática como sendo as relações de funcionamento que cada língua possui, estamos prontos para responder ao terceiro questionamento: Existe apenas uma gramática para cada língua? A resposta para a pergunta é sim, porém essa gramática pode ser abordada de diversas maneiras: através da abordagem tradicional ou da

abordagem linguística. Um fenômeno coletado na língua pode ser explicado de modo diferente, dependendo de qual abordagem estamos falando.

O primeiro nível de diferenciação seria a gramática prescritiva em oposição à descritiva. A primeira se limita em prescrever, ou seja, impor os fenômenos que se julga ser da língua em questão. Toda forma de variação, ou seja, tudo que se afastar da forma estipulada como padrão é abominado e considerado incorreto sem nenhum direito de explicação. Essa forma de enxergar a língua encontra seu espaço na abordagem tradicional e é disseminada nas gramáticas tradicionais, compêndios gramaticais, livros didáticos, professores e escolas tradicionais. Já a gramática descritiva se relaciona com a abordagem linguística e procura registrar, analisar e explicar os dados que a língua apresenta, mostrando o funcionamento a partir daquilo que a própria língua e, portanto, seus falantes expõem.

Ainda dentro do escopo da abordagem linguística, encontramos diferentes maneiras de explicar os fenômenos linguísticos. Podemos encarar um fenômeno ocorrido como reflexo daquilo que já possuíamos em nossa mente, no momento em que fomos gerados; ou, acreditar que há uma predisposição genética que diferencia os humanos dos animais, mas que a língua que aprendemos é moldada pelos contatos sociais que fazemos ao longo da nossa existência. Quando analisamos a língua a partir da primeira ideia, nos relacionamos à Gramática Gerativa, que tem como precursor Noam Chomsky, começando os primeiros estudos em 1957. Já a segunda concepção relaciona-se com a Gramática Funcional, criada a partir da abordagem Funcionalista, cujo marco se inicia no Círculo Linguístico de Praga em meados da década de 1930. Essa última abordagem, a Funcionalista, enquanto abordagem linguística, permeará todo o nosso trabalho, buscando mostrar porque ela deve ser estudada em detrimento da abordagem tradicional. Especificamente, refletiremos sobre o Funcionalismo no capítulo 2. Para as próximas seções, nos debruçaremos sobre as origens, métodos e explicações da abordagem tradicional.

1.3 O que é Gramática Tradicional

A Gramática Tradicional, doravante GT, nasceu de uma longa tradição de reflexões superficiais sobre a língua que surgiu entre os filósofos gregos. Segundo

Azeredo (2007, p. 16), a GT surgiu com o objetivo de: “a) explicar a natureza da linguagem, b) descrever a estrutura e funcionamento das línguas, e c) regulamentar seu uso consoante padrões quer lógicos quer literários de expressão”.

A GT sofreu grande influência da filosofia aristotélica, que fazia uso da lógica para suas reflexões linguísticas. Essas reflexões eram feitas pelo que chamamos de silogismo, ou seja, relação de fatos para a conclusão de um raciocínio. Podemos construir um silogismo simples, como por exemplo: todo pássaro voa. O pardal é um pássaro. Logo, o pardal voa. Da influência de Aristóteles³, a gramática também herdou termos e conceitos, como o de sujeito – ser sobre o qual se faz uma declaração; e predicado – tudo aquilo que se declara do sujeito. Também aí nasce o tratamento em classes/categorias estanques dos fatos de língua, fator limitante, que pode ser ampliado pela teoria do *continuum* e dos protótipos, a ser vista mais à frente no capítulo II.

Já Platão, em alguns séculos anteriores, dividiu a unidade do discurso em dois componentes: *ónoma* (nome) e *rhéma* (verbo). Aristóteles acrescentou os *syndesmoi* (unidades gramaticais), e os estoicos separaram até as formas variáveis (pronomes e artigos) das invariáveis (conectivos e advérbios).

A primeira gramática da língua grega chamada de *Tekhné Grammatiké* foi escrita por Dionísio Trácio (ou da Trácia) no século III a.C., em Alexandria. Seu objetivo era o de fazer conhecer obras históricas (literatura homérica), explicar a língua usada por esses poetas e preservar a língua pura grega de outrora. Dionísio Trácio estabeleceu oito categorias que, basicamente, constituem as classes de palavras da nossa gramática atual.

Assim como a cultura grega, os romanos também utilizavam a gramática para dois fins: o filológico e o pedagógico, chegando, dessa forma, à Idade Média. Com isso, a gramática formou o tripé das três disciplinas utilizadas nas instituições acadêmicas latinas, acompanhada pela dialética e retórica.

Os eruditos medievais, por volta do século XIII, tendo por influências as teorias aristotélicas, voltam a discutir a relação entre linguagem e formação do pensamento. A gramática, portanto, caracteriza-se também como mais especulativa, tendo a língua como “espelho” da organização do raciocínio. Ainda segundo essa concepção, as línguas, no que tange ao sistema, possuem uma comunhão e fixidez “de categorias linguísticas que seriam categorias do pensamento” (AZEREDO, 2007, p. 18). Com esse

³ Recomendamos a leitura do livro “Categorias”, de Aristóteles.

teor especulativo, surgem as gramáticas filosóficas ou racionais dos séculos XVII e XVIII e a gramática gerativa no século XX.

É no Renascimento que encontramos uma maior representatividade das línguas vernáculas, ou seja, das línguas vulgares. Em 1492, Antonio de Nebrija publica a sua *Gramática de la lengua castellana*. Fernão de Oliveira publica a *Gramática da linguagem portuguesa* em 1536, seguida da de João de Barros em 1540. O latim ainda era amplamente divulgado, porém, comentado e traduzido para as línguas vernáculas. Assim, no Renascimento, encontramos um movimento de autoafirmação entre os nativos, que buscavam regularidades em seu vernáculo assim como viam no clássico latim. Porém, muitas línguas foram exterminadas, esquecidas e não registradas, sobretudo as línguas indígenas, encontradas em grande quantidade no continente americano. Por não terem voz nem vez na nova sociedade, os indígenas eram obrigados a aprender a língua dos dominadores, tendo como consequência o esquecimento de sua cultura por parte de seus descendentes que se relacionavam cada vez mais com a língua imposta.

Como o latim era a língua considerada de prestígio, os falantes de outros ainda considerados dialetos viam a necessidade de autoafirmar e reivindicar o *status* de suas línguas.

Com o objetivo de identificar as origens de sua língua, Duarte Nunes de Leão publica a *Origem da língua portuguesa*, em 1606. Duarte Nunes acreditava que o tempo era o responsável em “corromper” e “mudar” as palavras e que, por isso, não deveria existir uma melhor forma perante outra. Duarte Nunes acreditava na hipótese de que o português originou-se do latim e, no intuito de elevar o português à condição de língua, resolveu sistematizá-la e reuni-la em um compêndio, uma vez que a Espanha já saíra na frente, publicando sua gramática com Antônio de Nebrija em 1492. Essa sistematização também serviria para a difusão e disseminação do idioma, podendo ser usada como o “padrão”, afastando e impedindo que ocorressem outras variedades.

É dessa forma que observamos como é modelada a Gramática Tradicional e quais contribuições ela vai recebendo. Com uma concepção errônea do que seja gramática, a GT une-se ao preconceito dos gregos e define gramática como a “reunião do bem falar/escrever dos poetas”, desprezando, assim, as variações existentes dentro da própria língua.

Como início de ruptura com Gramática Tradicional e a fim de oferecer mais cientificidade aos estudos linguísticos, a busca pela comparação das línguas clássicas se

intensificava. Esse método foi chamado de histórico-comparativo, ou seja, as línguas modernas eram estudadas com a finalidade de se comprovar a relação que essas tinham com as línguas mais antigas: para cada palavra da língua “filha” havia uma primitiva na língua “mãe”. Dessa maneira, era possível abrir o leque de reflexões a respeito da mudança, entendendo que uma língua pode mudar com o passar do tempo, porém sem ter de ser considerada como impura ou incorreta.

Contemporâneos à época do método histórico-comparativo, estudos eram realizados, em especial na Europa, acerca das “questões de língua” referentes à norma gramatical e ortografia. Muita literatura era escrita sobre esse assunto, voltando-se, sobretudo, para o ensino nas escolas.

Nesse panorama, portanto, a língua passa a ser vista por duas esferas: a primeira, pela sua função histórica que, através de escritos palpáveis, lhe concedeu um *status* de ciência; a segunda, pela sua função de instrumento utilitário do homem.

Pautando-se pela segunda esfera, foi com o movimento estruturalista que a língua passou a um caráter descritivo, sendo encarada não como um meio utilitário, mas sim como objeto simbólico do homem. Desse modo, autores como Ferdinand de Saussure, Wilhelm von Humboldt levantaram a mesma bandeira: a de que as línguas possuem sua própria forma, estrutura, categorias, que precisam ser analisadas no interior de cada sistema, opondo-se umas às outras. Com isso, a concepção de que existiam línguas ‘primitivas’ e ‘civilizadas’ se desmoronou, uma vez que cada sistema linguístico possui sua própria e particular maneira de organização e complexidade. Essa sistematização necessita ser estudada, entendida e respeitada. Não podemos fechar os olhos para os anos de história de construção das línguas e esquecer que a Língua Portuguesa, antes desprezada como sendo uma “deturpação” do Latim, assumiu uma condição de língua e reúne hoje milhões e milhões de falantes.

1.4 Histórico da Gramática Tradicional na disciplina Língua Portuguesa

O ensino na Língua Portuguesa, doravante LP, foi construído mediante várias contribuições que a ajudaram a moldar-se disciplina propriamente dita. Os primeiros indícios de um possível ensino de LP, ainda em fase de evolução, data da era jesuítica. Como o intuito do ensino jesuítico era levar novos cristãos para a Igreja, tentava-se, de todas as maneiras, catequizar os índios para que eles se sentissem à vontade e

aconchegados na religião vinda da Europa. No primeiro momento, os padres abordavam os índios, esforçando-se em aprender a língua indígena. Nesse contexto, nascem também as chamadas línguas gerais⁴. Porém, com a comunicação estabelecida, o segundo passo era ensinar o idioma da metrópole (o português) e, com ele, ideologias, cultura e costumes vividos em Portugal.

Como o Brasil ainda era dominado por uma metrópole, a importância do conhecimento da língua do soberano se fazia presente para todos aqueles que desejavam um respaldo na sociedade brasileira e europeia. A porta de entrada para a cultura europeia era o domínio da língua portuguesa (LUZ-FREITAS, 2004).

Não havia um órgão regulamentador que organizasse todo o ensino de forma a delimitar os espaços e os níveis do saber. Logo, cada um era responsável pela sua própria educação. “Nos vários colégios jesuítas funcionavam geralmente dois cursos: o de Latim – ensino secundário – e o de Ler e Escrever – o ensino elementar” (ANDRADE; LEITE *apud* LUZ-FREITAS, 2004). “O vernáculo limitava-se às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas, às portas da universidade, ou era ensinado nas casas das famílias abastadas por mestres particulares” (FÁVERO, 1996, p. 63). Mesmo assim, o ensino da LP era uma base para o aprofundamento do ensino de Latim e, portanto, a primeira não era imposta por autoridades.

Só mesmo com a Reforma Pombalina, em 1759, a LP passou a ser a língua oficial brasileira, seguida de uma regulamentação do seu ensino, sinais de uma influência iluminista cartesiana que visava à modernização do ensino. Ainda em 1759, a Companhia de Jesus é expulsa do Brasil com os argumentos de que possuía um poder econômico que deveria ser devolvido para o Estado, além de educar os cristãos a

⁴ As línguas gerais surgiram na América do Sul, nos séculos XVI e XVII, a partir do contato entre europeus e povos indígenas. Numa primeira fase, existia o convívio de casais mistos, mas sua permanência foi se esvaindo pela predominância da mestiçagem e pela constante extinção dos povos indígenas. As comunidades de contexto de língua geral apresentavam uma situação de bilinguismo parcial e uma predominância monolíngue de língua geral: os portugueses acabaram por aprender a língua indígena e seus filhos, ou permaneciam monolíngues na língua indígena (cada vez mais se transformando em língua geral), ou aprendiam também a língua de seus pais. Essa língua geral era também a língua de contato entre povos de regiões distintas. Existem três tipos registrados de língua geral: a língua geral paulista, encontrada em São Paulo; a língua geral amazônica, localizada no Maranhão, no Pará e na Amazônia; e o guarani crioulo, encontrada numa região que se estende entre os rios Paraguai e Paraná. As línguas gerais são línguas ágrafas apesar de existirem poucos registros produzidos por missionários ou por leigos. Porém, o guarani vem buscando seu lugar na língua escrita mesmo com a forte concorrência e pressão espanhola. (RODRIGUES, 1996). A língua Tupí transformada em Geral sofreu influências do Português em vários aspectos de sua gramática, como na ordem (de SOV para SVO), na simplificação do sistema de dêixis, que foi reduzido, etc. (*Idem*).

serviço da ordem religiosa, e não para os interesses do governo. Com isso, surge o ensino público no Brasil, financiado pelo e para o Estado.

Em 28 de junho de 1759, o Alvará criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos, além de designar comissários com a atividade de levantar dados sobre o estado das escolas e professores. A Língua Geral e todas as demais línguas brasílicas de nossos povos indígenas foram proibidas!

Mas, é somente no século XIX que a Língua Portuguesa surge como disciplina propriamente dita, porém ainda com muito descrédito frente ao ensino do Latim e também do Grego. Soares (1998, p. 2) diz que:

Embora esteja ainda por fazer-se uma história da disciplina escolar ‘Português’ ou ‘Língua Portuguesa’, sabe-se que, com tal denominação, essa disciplina só passou a existir nas últimas décadas do século XIX; até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética.

Retórica e Poética deram lugar à disciplina História da Literatura Nacional, que também acabou sendo eliminada do currículo do curso secundário em 1911 (RAZZINI, *apud* LUZ-FREITAS, 2004). O conteúdo literário passou a ser parte do programa de Português, acompanhado de uma extensa área de Gramática e reprodução de texto, o que se tornava muito conveniente para o governo, pois, com a reflexão e raciocínios não desenvolvidos proporcionados pelas antigas disciplinas retiradas, a manipulação da população se tornava tarefa mais fácil. Ainda nas palavras de Luz-Freitas (2004⁵):

Pode-se, a partir daí perceber os problemas que se instauraram no ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis:

- a) o grau de domínio gramatical e redacional passou a funcionar como elemento discriminatório, num momento de grande expansão do ensino público – já não se podiam rotular as camadas sociais apenas através da dicotomia analfabeto/ alfabetizado;
- b) era necessário criar um aparato que desse credibilidade e qualidade ao ensino público, mas, simultaneamente, era necessário manter, de forma camuflada, essa discriminação social causada pelo uso da língua.

Após esse processo, várias outras mudanças foram acontecendo no decorrer do século XX, como as reformas ortográficas, que estavam atreladas não a aspectos

⁵ Como a leitura do artigo foi feita por meio virtual, não se encontra nele o número da página. Contudo, segue o link disponível: < <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>>.

linguísticos, mas sim ao intuito de unir os dois então países, Portugal e Brasil, tentando acabar com os conflitos entre língua portuguesa e língua brasileira. Porém, o que não se levou em conta é que as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal vão além da ortografia, da fonética e do léxico. Existem aspectos morfológicos, sintáticos e pragmáticos que diferenciam o português falado nesses dois países, uma vez que essas línguas derivam do fruto de suas diferentes culturas. Tentar aproximar a língua de Portugal à do Brasil, unindo apenas a sua ortografia, é desconsiderar aspectos sociais que influenciam na constituição e formação da língua de cada comunidade, inventando uma igualdade que não existe.

Depois de muito discutir sobre a real função do estudo da língua, a educação brasileira sofre um grande avanço após os anos 1960 com a contribuição da Teoria da Comunicação. Segundo essa teoria, a língua não é apenas um conjunto de regras que normatiza o seu uso, mas sim um conjunto de códigos responsáveis por transmitir uma mensagem de um interlocutor para outro.

Atualmente, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN (2000) – uma concepção que aponta justamente para a direção de uma educação clara e objetiva, que visa a lógica e o raciocínio e, principalmente, faz com que os falantes usem a língua com propriedade, sabendo articular seu pensamento e opiniões. Resta-nos saber se esse ensino está sendo realizado efetivamente, ou se ainda encontramos vestígios da educação realizada “na era de Cabral ou Pombal”.

1.5 Problemas linguísticos: qual gramática estudamos, a do português brasileiro ou europeu?

A partir da seção anterior, vimos que não foi uma tarefa nada fácil defender o *status* de língua, visto o enorme preconceito com o falar do vulgo, a língua falada pelo povo. Não se considerava língua como expressão da cultura de um povo, que, por ser diferente de outros povos, possui uma maneira particular de falar. Por muitos anos, o latim era a língua de poder, ensinada nas escolas e cultuada pelos grandes literatos. Porém, uma língua distante da usada pela comunidade simples e pobre, acessível apenas pelos ricos que tinham acesso aos estudos. Quando essa “língua vulgar” tomou

proporções maiores e passou a fazer parte do falar dos intelectuais, a luta pelo seu reconhecimento se tornou forte, ganhando espaço e reconhecimento.

Agora, a questão que se impõe é com relação ao Português falado na atualidade. Sabemos que existem oito países que formam a chamada Comunidade de Países de Língua Portuguesa (a CPLP). Esses países estão espalhados pelo mundo inteiro, compreendendo desde a América Latina, com o Brasil, até a Europa e África, com Portugal e Angola, respectivamente. Contudo, considerando a língua uma expressão cultural e reconhecendo o fato de que cada comunidade de fala se expressa diferentemente de outra, será essa Língua Portuguesa falada igualmente por todos esses países de fronteiras tão distantes? Estaríamos diante de variações ou de línguas distintas?

Façamos uma comparação, usando apenas a língua falada no Brasil e em Portugal. Bagno (2001), em seu livro *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*, suscita a ideia de duas línguas: o Português, falado em Portugal, e o Brasileiro, falado no Brasil. Segundo Bagno, temos a ilusão de ser a língua falada no Brasil a mesma falada em Portugal pelo “fato das duas línguas compartilharem morfologia semelhante e terem um vocabulário (um léxico) comum (embora as palavras nem sempre tenham o mesmo significado em cada um dos países)” (BAGNO, 2001, p. 171). Porém, sabemos que não basta possuir morfologia semelhante para ser a mesma língua, mas sim, é preciso comungar da mesma fonologia, semântica, sintaxe e pragmática, conjunto formador de qualquer língua. Esse conjunto não está de todo presente quando comparamos a língua falada no Brasil com a falada em Portugal.

Exemplos tirados do livro de Bagno (2001) confirmam essa ideia. No que tange à sintaxe, o pronome você, em Portugal, só exerce função de sujeito, enquanto nas outras posições, outro pronome assume a função, por exemplo:

a) Vi você ontem na rua. (= Brasil)

a.i) Vi-o/a na rua. (= Portugal)

b) Gosto muito de você. (=Brasil)

b.i) Gosto muito de si. (=Portugal)

Outro exemplo de uma construção que seria inaceitável para o falante do português de Portugal seria:

c) Como faz para o suflê não murchar?

No exemplo c), encontramos um tipo de construção bem típica do português brasileiro: o verbo sozinho consegue exprimir a ideia de indeterminação sem precisar do pronome *se*. Mais uma vez, essa construção, se olhada pelos falantes portugueses, estaria incoerente ou incompleta.

Esses exemplos mostram claramente a dessemelhança entre a língua desses dois países e são apenas alguns dos diversos exemplos que vão de encontro a concepção superficial e até politiqueria de unicidade linguística. Como considerá-las, então, uma mesma língua, afinal, se for por similaridade, o espanhol também se assemelha muito ao português, mas nem por isso mudou de nome!

Ainda tomando por base os relatos feitos por Bagno, nos confrontamos com outro problema enfrentado, agora, pelas escolas brasileiras. Segundo um de seus informantes, nascido em Portugal, ao ingressar num cursinho pré-vestibular percebeu que nas aulas de Língua Portuguesa era ensinada a língua falada em Portugal, e não no Brasil. Tamanho foi o seu espanto que entendeu por que o brasileiro acha o português tão difícil, afinal, ele fala o brasileiro, ou seja, uma língua bem diferente da que estuda, essa última falada em Portugal.

O brasileiro, portanto, que vai à escola acaba tendo uma aula de língua estrangeira, afinal, a Língua Portuguesa é uma língua falada no país Portugal, não no Brasil. A GT, dessa forma, despreza a gramática natural encontrada em todo e qualquer falante. Não é preciso que nenhuma criança vá à escola para que comece a aprender a falar. Todos os seres humanos – excetuando os casos de certas deficiências – são capazes de aprender a língua de sua comunidade; porém, a GT dissemina a ideia de que os falantes antes de serem instruídos pelo ensino tradicional não são capazes de usar a língua como ela deve ser usada, ideia essa que merece ser desmistificada e repensada.

Diante de todo o exposto, está mais do que na hora de, assim como aqueles que reivindicaram o *status* do português como língua diferente do latim, levantarmos a nossa bandeira e defendermos o brasileiro como língua única, independente e particular, falada e reconhecida no Brasil. Para tal, esta dissertação pretende ilustrar aspectos sintáticos do brasileiro, especialmente de sua transitividade.

1.6 A Gramática Tradicional e a Transitividade Verbal

Voltemos o nosso olhar para o tema central: a transitividade verbal. Como a GT aborda o tema em seus compêndios? Nas próximas subseções, analisaremos algumas GTs para descobrir como lidam com os fenômenos linguísticos e quais são suas concepções de língua. Foram escolhidos autores tradicionais que propõem uma análise mais histórica, como Said Ali (2001) e Coutinho (2005); autores tradicionais mais conservadores, como Almeida (1995) e Sacconi (2009); autores tradicionais menos conservadores, como Lima (1962) e Cunha & Cintra (2001); autores tradicionais que são usados em contextos escolares e de forma mais didática, como Infante (1995) e Mesquita (2007); e, por fim, autores mais contemporâneos que fazem uso de muitas contribuições linguísticas para basearem suas reflexões gramaticais, como Bechara (2006) e Azeredo (2008).

Para nortear a análise, embasamos a pesquisa em algumas perguntas que foram feitas com a finalidade de coletar a concepção de língua que a GT oferece e como ela entende o fenômeno da transitividade. O primeiro questionamento na seção 1.5.1, '*O que é língua?*', tem o objetivo de entender qual a abordagem utilizada pelos autores para compor suas gramáticas: se é uma abordagem que prioriza o uso e as questões sociais, ou aquela que acredita ser a língua independente do meio em que é inserida, algo autônomo e independente. As perguntas seguintes, '*O que é transitividade?*', '*o que é verbo transitivo?*' e '*o que é verbo intransitivo?*', encontradas na seção 1.5.2, vão mais fundo na questão estrutural e buscam entender como o fenômeno da transitividade é visto pelas GTs. Outro ponto que vamos analisar na seção 1.5.3 é se '*os autores tratam da mesma maneira a transitividade*', afinal todas são rotuladas como Gramáticas Tradicionais. Já o outro questionamento, encontrado na seção 1.5.4, é um dos carros-chefes da análise, '*a GT em análise associa a transitividade com a pragmática?*'; é nesse ponto que vamos analisar se as GTs retratam o uso da transitividade feita pelos falantes e aproximam o que é dito cotidianamente do que é registrado nelas. Por fim, é perguntado na seção 1.5.5 se '*as GTs justificam o ensino da transitividade verbal?*', pois qualquer estudante se perguntará qual o objetivo de saber sobre o fenômeno apresentado.

Com todos esses questionamentos, esperamos compor o perfil da transitividade nos moldes das GTs.

1.6.1 O que é língua?

Os dois primeiros autores pesquisados, Said Ali (2001) e Coutinho (2005), abordam a língua de forma histórica. Said Ali abre um espaço em sua gramática para mostrar um pouco sobre a história da Língua Portuguesa. Segundo o autor, língua é, dentre outros dialetos falados no país, aquele que, eleito, servirá para ser posto em documentos oficiais. Já Coutinho conceitua língua como sendo a linguagem particularmente usada por um povo. Segundo ele, linguagem é o conjunto de sinais de que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar as suas ideias e pensamentos.

A segunda dupla de gramáticos são os autores Almeida (1995) e Sacconi (2009). O primeiro define a língua como o conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo. Segundo Almeida, a linguagem é a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicar-nos entre nós, exteriorizando o nosso pensamento, relatando fatos e coisas internas ou externas, acontecidas ou ainda por acontecer. Já Sacconi não fala diretamente sobre esse aspecto. Sua gramática não conceitua o que é língua, não contempla esse assunto.

Lima (1962) estabelece a língua como um sistema; em outras palavras, língua é um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens. Nessa mesma linha de raciocínio, Cunha & Cintra (2001) também classificam a língua como um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. E, ainda, afirmam que a língua é a expressão da consciência de uma coletividade, o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age.

A dupla seguinte tem como representantes Infante (1995) e Mesquita (2007). O primeiro define a língua como um sistema de signos convencionais usados pelos membros de uma mesma comunidade. Em outras palavras: um grupo social convencionada e utiliza um conjunto organizado de elementos representativos. Em contrapartida, Mesquita não conceitua o que seja língua, não reservando espaço para essa explicação em sua gramática.

Por fim, Bechara (2006) e Azeredo (2008) são os representantes de uma gramática que busca conceitos na ciência da linguagem: a Linguística. Bechara buscou definir seu conceito de língua de forma cuidadosa e sem juízos de valor. O autor

reconhece que existem dialetos de uma mesma língua, mas que é preciso escolher uma para ser um veículo de expressão e comunicação que paira sobre as variedades regionais e se apresenta como espelho da unidade que deseja refletir o bloco das comunidades irmanadas. A essa língua Bechara chama de língua comum, ou seja, uma língua exemplar ou padrão. Já Azeredo conceitua língua como um bem coletivo, e a interação social, sua principal razão de ser.

A partir dessa compilação, conseguimos traçar um pequeno esboço do que seja língua para a GT. A GT, ao definir língua como aquela eleita pelo povo para configurar a escrita em documentos oficiais, para ser ensinada nas escolas, enfim, para ser a língua padrão, não considera que as outras variedades linguísticas existentes, mas que não foram eleitas como padrão, são também regidas por norma ou regras. O aluno, portanto, começa a aprender na escola, ou mesmo antes, a interpretar a língua não padrão como sendo uma língua errada. Para que isso seja evitado, a escola precisa traçar uma rotina de ensino de norma padrão, mas, ao mesmo tempo, criar também uma rotina de reconhecimento das normas que não são padrão, evidenciando que elas possuem sim formas próprias de organização gramatical, diferentes da organização padrão.

1.6.2 O que é transitividade? O que é verbo intransitivo? O que é verbo transitivo?

Com relação à primeira questão, os autores não discorrem especificamente/explicitamente sobre o fenômeno da transitividade, exceto Infante (1995) que classifica transitividade como uma relação baseada na significação das palavras. Para ele, o sentido “transita” do verbo para o seu complemento e vice-versa.

Apesar de não explicarem o fenômeno da transitividade que ocorre nos verbos da Língua Portuguesa, a maioria dos autores dá os conceitos de verbo transitivo e intransitivo. Em geral, a definição que é predominante em todos os autores é a de que verbo intransitivo não admite complemento (objeto direto ou indireto), ao passo que os verbos transitivos exigem esse complemento para que um enunciado seja coerente.

No entanto, rotular que determinado verbo precisa ou não de um complemento, quando não se observa o contexto discursivo⁶ em que ele se encontra, pode parecer subjetivo demais, invalidando, pois, o caráter científico dessa conclusão.

Dependendo do contexto de uso, um verbo tido como transitivo pode não se comportar como tal. Por exemplo, o verbo *sorrir*, na GT, é considerado um verbo intransitivo. Porém, observemos a oração: "Sorriu um sorriso amarelo". Podemos perceber que, nesse contexto, o trecho "um sorriso amarelo" serviu de complemento para o verbo *sorrir*. Portanto, não é sempre que *sorrir* será intransitivo. Logo, considerar um dado verbo como sempre intransitivo ou transitivo pode ser incoerente quando considerado o ambiente discursivo em que ele se encontra.

1.6.3 Os autores de GT tratam de maneira homogênea a transitividade?

Verificamos que há um consenso entre os autores tradicionais ao conceituarem verbos transitivos e intransitivos. O primeiro é caracterizado pela necessidade de um complemento que o faça ter sentido no discurso, ao passo que o segundo não necessita de tal complementação semântica.

Said Ali (2001) expõe um conceito diferente dos outros autores pesquisados. O autor subdivide o verbo intransitivo em absoluto e relativo. O verbo intransitivo absoluto é aquele que não necessita de complemento algum, como o verbo *viver* e o verbo *morrer*; ao passo que o intransitivo relativo pode ser acompanhado por um termo complementar preposicionado, como *depende de alguma coisa*, *precisar de alguém* ou *de alguma coisa*, *concordar com uma opinião*. Já os outros autores não entram nessa profundidade de análise, ficando apenas com a definição superficial de transitivo e intransitivo.

O que podemos notar nessa classificação é a separação entre a classe dos verbos transitivos e intransitivos que, dentro de cada uma dessas classes, obedecem à mesma regra. Por exemplo, todos os verbos classificados como intransitivos possuem o mesmo

⁶ Entende-se por contexto discursivo um conjunto de fatores que ajudam na construção do sentido. Em outras palavras, num contexto comunicacional, é necessário que, além de conhecermos a linguagem (verbal, visual etc.) que está sendo empregada, conheçamos outros fatores que ocorrem juntamente com o ato da comunicação. Logo, contexto discursivo envolve o conhecimento dos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, do propósito comunicativo, do conhecimento de mundo e das circunstâncias históricas ou sociais em que a comunicação está sendo dada. Discutiremos mais a fundo esse assunto, seus autores e seus fundamentos no capítulo 4, destinado a reflexões sobre o ensino.

comportamento sintático e semântico e, por isso, são classificados dessa forma. Porém, a grande questão que se coloca é: todos os verbos alocados na classe dos intransitivos teriam as mesmas propriedades sintáticas e semânticas? E quanto aos verbos classificados como transitivos?

Esse aspecto do tratamento homogêneo dos verbos transitivos e intransitivos é questionável nas GTs. Os verbos transitivos *matar*, *esfaquear* e *comer* possuem uma transitividade diferente dos também classificados verbos transitivos *sentir*, *ouvir*, *entender*. Iremos mais a fundo nessa discussão quando falarmos sobre o conceito de protótipo discutido na seção 2.3.2 *Conceito de protótipo e sua aplicação à transitividade*, no capítulo 2. Por ora, nos basta reconhecer que a gramática tradicional não explica em que aspecto eles se diferenciam. A consequência disso é uma descrição superficial do Português falado no Brasil, invalidando o *status* de ciência da GT, já que esta não responde a um dos critérios importantes do fazer científico: a fidelidade aos aspectos reais do objeto de estudo, ou seja, o empirismo. Já para o ensino, a consequência é a confusão e o não entendimento do fenômeno da transitividade, ocasionando uma antipatia e desconforto em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Este último aspecto também é discutido neste trabalho no capítulo 4, dedicado ao ensino da transitividade nas escolas brasileiras.

1.6.4 As GTs associam a transitividade com a pragmática?

Como refletido na seção anterior, o conceito de transitividade é confuso e não considera o enunciado para definir a transitividade que cada verbo assume. Por não considerar esse enunciado, a transitividade não é aproximada do uso feito pelos falantes de português do Brasil e, portanto, a associação entre transitividade e pragmática não é realizada.

1.6.5 As GTs justificam o ensino da transitividade verbal?

Como o esperado e de forma unânime, os autores tradicionalistas não justificam o ensino da transitividade para a vida real dos estudantes. Sem saber para que serve a matéria ensinada, o aluno passa a pensar que os assuntos que ele aprende na escola,

falando especificamente do fenômeno da transitividade, não têm aplicação no seu cotidiano. O que não é verdade. Todo ensinamento linguístico deveria visar o aperfeiçoamento das práticas sociais. Se a língua é um instrumento usado pelo ser humano para a comunicação, logo, quanto maior o reconhecimento dos fenômenos da língua que se fala, melhor será o nível de interação no meio social.

Uma das formas usadas pela língua para manifestar sua existência na sociedade é através dos gêneros⁷. Um poeta, um jornalista, um cronista expressam seus pensamentos, suas concepções por meio da escrita de poemas, textos jornalísticos, crônicas. Para isso, é preciso conhecer os fenômenos presentes na sua língua de fala. Não estamos nos referindo a conhecer e memorizar as regras da GT, mas sim conhecer na realidade os fenômenos praticados na língua. Precisamos desmistificar que somente o professor de português tem o dever de conhecer os mecanismos linguísticos. Todos nós, falantes do português do Brasil, precisamos abrir as nossas mentes para a reflexão sobre a língua e suas implicações para o nosso cotidiano, afinal, língua reflete cultura, e ninguém gosta de viver sem identidade.

1.7 Resumo do capítulo

No início deste capítulo, procuramos conceituar o que se entende por gramática, elucidando algumas gramáticas existentes e explicando suas origens e abordagens. A partir desse ponto, nos detemos em um tipo específico de gramática, a Tradicional. Vimos como ela está arraigada num histórico de preconceito e como vem disseminando essa ideia ao longo do tempo, inclusive, moldando a maneira de ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. A partir desse tópico, nos perguntamos qual o português de que, de fato, fazemos uso: o de Portugal ou o falado no Brasil. Ao analisar alguns poucos exemplos que demonstram diferenças existentes entre essas línguas (no que tange à sintaxe e até a pragmática), refletimos sobre o ensino de português nos dois países: se estamos falando de línguas distintas faladas em dois diferentes países, por que não aprimorar o ensino no Brasil, levando em conta a língua falada nesse país? Por fim,

⁷ Gêneros são tipos estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997) que estão presentes na prática social de uma comunidade. Por exemplo: telefonema, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete. Neste trabalho, não fizemos a diferenciação entre gênero discursivo e textual, mas sim, consideramos, de maneira genérica, o termo gênero. Nos deteremos mais sobre esse assunto no capítulo 4 deste trabalho.

a partir da análise de gramáticas tradicionais de grande divulgação nacional, verificamos como essas veem o fenômeno da transitividade e o que essa visão acarreta na visão real e verdadeira do português falado no Brasil. No capítulo a seguir, iremos contrastar essa abordagem tradicional, vista neste capítulo, com a abordagem da corrente linguística Funcionalista, que procura analisar os fatos da língua através de um viés social, entendendo que o homem vive em comunidade e com ela molda o seu modo de expressão.

CAPÍTULO 2. TRANSITIVIDADE NA LINGUÍSTICA FUNCIONAL-TIPOLOGICA

2.1 Introdução

O presente capítulo abordará a transitividade sob a perspectiva da corrente funcionalista, que norteia teórica e metodologicamente nosso trabalho. Para tanto, faz-se necessário definir os fundamentos do Funcionalismo, refletindo um pouco sobre suas origens, seu método de pesquisa, sua concepção de língua; essa discussão encontra-se na seção 2, intitulada “As origens do Funcionalismo”. Especificamente, vamos nos deter em um dos ramos do Funcionalismo, o Funcionalismo-tipológico, localizado na subseção 2.1. Por fim, as subseções de 2.2. e 2.2.1 expõem alguns conceitos trazidos pela abordagem funcional-tipológica relativos à transitividade, como o conceito de protótipo, valência e o *continuum* de Givón (2001), além da escala de transitividade proposta por Hopper & Thompson.

2.2 As origens do Funcionalismo

Com a publicação do Curso de Linguística Geral, pelos seguidores de Saussure, em 1916, um marco nos estudos linguísticos é estipulado, voltando seu foco para a função que os elementos linguísticos exercem no sistema da língua. Esse livro evoca a importância dos elementos quando estão em conjunto uns com os outros, uma vez que apenas juntos podem formar um sistema estruturado. Dessa forma, uma forte abordagem é criada, chamada de Estruturalismo, pois via a língua como um complexo de elementos reunidos em uma estrutura única. Em outras palavras, cada língua é constituída de elementos que formam seu sistema linguístico.

A partir desses estudos sobre a estrutura da língua, duas tendências teóricas passam a ganhar força: o gerativismo e o funcionalismo. A primeira tendência descreve o sistema linguístico como sendo autônomo, ou seja, independente da situação contextual do uso. Já a segunda postula a influência do meio sobre as estruturas

gramaticais, observando no falante um ser pleno de intenções e que, ao elaborar estruturas, atribui a elas a funcionalidade que se deseja alcançar.

O Funcionalismo teve seus primeiros passos na Antropologia, tendo, dentre outros, Malinowski (1922) como precursor. Em sua obra de maior relevância, intitulada *Argonautas do Pacífico Ocidental*, o autor defende a ideia de que a condição *sine qua non* para qualquer pesquisa é o respeito à realidade do outro. Para o autor, a pesquisa etnográfica só tem respaldo se se separam as interpretações dos nativos diante de fatos realizados em sua comunidade das inferências do autor da pesquisa, baseada na sua vivência em outra comunidade. Dessa forma, julgamentos e juízos de valor devem ser considerados elementos comprometedores de qualquer pesquisa. Malinowski expõe, ainda, a importância de se viver a realidade dos nativos, procurando se inserir em seu *habitat* e olhando as realidades que cercam a vida da comunidade e que, por isso, influenciam nas suas práticas sejam linguísticas, ritualísticas, etc. Essa perspectiva de Malinowski permeia toda a investigação linguística deste trabalho. Diferentemente da prescrição feita nas GTs, procuraremos nos inserir na realidade do outro, identificando e descrevendo o fenômeno da transitividade feito pela comunidade e deixando com que ela fique à vontade para manifestar a sua cultura através de sua língua. Esse assunto será mais aprofundado no capítulo 4, no qual iremos trabalhar com os sujeitos da pesquisa.

Na linguística, o funcionalismo foi iniciado no Círculo Linguístico de Praga, na Europa, o qual “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2009, p.157). Esse modelo teórico e metodológico procura enfatizar a relação entre forma e função, considerando a língua como uma estrutura que só pode ser explicada se vista a partir da comunicação. Dele, nasceram vários funcionalismos, sob vários rótulos.

Inicialmente, os estudos funcionalistas de Praga envolveram-se com os aspectos relacionados à fonologia, tendo como principais representantes Nikolaj Trubetzkoy e Roman Jakobson. Ampliando essa concepção, os estudos avançaram e passaram a considerar a perspectiva da sentença, porém, sempre levando em conta aspectos comunicativos. Na Inglaterra, Michael K. Halliday, na Holanda, Simon C. Dik também mostraram interesse na tendência funcionalista desenvolvida na década de 1970. Dik destaca três níveis de função na estrutura sentencial: a sintática, a semântica e a pragmática. Dessa forma, não só as estruturas gramaticais se relacionam com o contexto discursivo, mas se relacionam também com a interação entre os falantes, buscando a finalidade principal que é o êxito da comunicação entre eles.

Na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos, a origem do Funcionalismo deu-se a partir da publicação do livro *The Origins of Syntax in Discourse: a case study of Tok Pisin relatives*⁸, de Gillian Sankoff e Penélope Brown, em 1976. Nesse livro, as autoras explicam que as construções relativas na língua Tok Pisin podem ser analisadas a partir de motivações discursivas, isto é, as estruturas sintáticas são moldadas através do discurso. Em 1979, Talmy Givón publica seu livro intitulado *From Discourse to Syntax*, enquanto Sandra Thompson une-se a Paul Hopper, publicando *Transitivity in Grammar and Discourse*, texto seminal sobre Transitividade, em 1980. Esses autores são muito importantes para este trabalho, uma vez que propõem um novo olhar ao que se dizia sobre transitividade, analisando esse fenômeno com base em motivações discursivas, e não mais apenas na sentença isolada.

Usando as palavras de Neves (1995, p. 15) para definir o que é uma gramática funcional, temos:

Por uma gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.

Portanto, não há como dissociar as estruturas gramaticais dos contextos em que elas se encontram, uma vez que, nessa abordagem, as seleções e escolhas feitas pelos falantes são consequências daquilo que eles desejam causar em seu interlocutor e, por isso, estão tão atreladas aos fatores externos à língua.

2.3 Linguística Funcional-Tipológica: uma introdução e alguns conceitos

A concepção funcional-tipológica originou-se da abordagem Funcionalista. Mais especificamente, este trabalho se baseia nos estudos de um grupo de linguistas situados na Califórnia nos anos de 1970, sendo eles: Talmy Givón, Sandra Thompson, Paul Hopper, Bernard Comrie, entre outros. O estudo tipológico consiste em encontrar, em cada língua, diferenças e similitudes com o intuito de descobrir qual a visão de mundo

⁸ Língua de origem pidgin de Papua-Nova Guiné, ilha ao norte da Austrália.

cada comunidade possui e como ela representa essa realidade linguisticamente. Segundo DeLancey (2001), a tipologia nos ajuda a selecionar os dados que requerem uma explicação funcional. Ao analisarmos os fatos de uma língua particular, podemos ter diferentes explicações que podem partir de desenvolvimentos históricos únicos e insuperáveis pelo qual a língua passou. Ou seja, desde a coleta dos dados linguísticos até a sua análise, o funcionalismo-tipológico considera efeitos culturais, sociais e históricos os responsáveis por moldar a língua para que ela chegue ao modo como se apresenta na atualidade. Entendendo que a língua é um produto da história, os funcionalistas olham a motivação funcional como a base da estrutura linguística.

Ainda segundo DeLancey (2001), certas estruturas tendem a ser usadas para certas funções e certas funções tendem a ser codificadas por certas estruturas. Isso inescapavelmente implica que a sintaxe não pode ser autônoma com relação à função. Pelo contrário, a sintaxe está intrinsecamente relacionada com a função que exerce na língua. Para os funcionalistas, a língua é um conjunto de ferramentas em que formas são adaptadas para suas funções e podem ser explicadas somente em termos dessas funções.

Com relação à transitividade, cada língua possui seu modo particular de expressar suas relações verbais. O termo “transitividade” se origina do latim *transitivus* e significa "algo que vai além, que se transmite". Mithun (1991), ao estudar a língua Lakhota, nos mostra diferentes tipos de expressar a transitividade. Os argumentos de verbos monovalentes caem em duas classes em termos de comportamento morfossintático: alguns são tratados como sujeito de verbos transitivos, enquanto outros como objetos de verbos transitivos. Em algumas línguas, eles podem ser classificados como sujeito ou objeto transitivos, dependendo da marcação de caso ou da indexação no verbo. Analisemos os exemplos da língua Lakhota:

1. a. wa-kte 'I kill him' (Eu mato ele)
b. wa-ñiwa~ 'I swim' (Eu nado)

- 2 c. ma-kte 'he killed me' (Ele me matou)
d. ma-t'a 'I die' (Eu morro)⁹

Partindo do primeiro par de exemplos, conseguimos extrair que {wa-} significa a primeira pessoa do singular e que {-kte} e {-ñiwa} são os verbos *kill* e *swim* (matar e nadar), respectivamente. Porém, ao olharmos o exemplo 2d, vimos que a primeira pessoa do singular não é marcada como a primeira pessoa dos exemplos 1, mas sim como o objeto

⁹ DeLancey, 2001

do verbo “matar” do exemplo 2c. Dessa forma, a pergunta funcionalista que devemos fazer é: em que o exemplo 2d se difere dos exemplos de 1a e 1b?

Voltemos a analisar os primeiros exemplos do número 1. Podemos perceber que as pessoas do discurso possuem certa volitividade, são agentes de seus verbos. Já o verbo morrer, no exemplo *Eu morro*, não exprime vontade alguma, afinal, o que ocorre, na maioria das vezes, é uma morte não proporcionada por aquele que morre, não tendo este vontade em morrer. Esse atributo de volitividade se encontra no nível da semântica, ou seja, o sentido construído pelos falantes em seu mundo específico. Já no nível da sintaxe, o morfema {wa-}, no exemplo 1, corresponderia ao sujeito, ao passo que o morfema {ma-}, no exemplo 2c, seria o objeto do verbo.

Esse mecanismo usado pela língua Lakhota, na literatura funcionalista, é conhecido como sistema cindido ou *split system* (Payne, 1997). Segundo Payne (1997), algumas línguas organizam suas relações gramaticais de diferentes maneiras, levando em consideração aspectos semânticos e pragmáticos. Os sistemas cindidos podem ocorrer em enunciados intransitivos, chamados de intransitividade cindida, ou em enunciados transitivos, chamados de ergatividade cindida. Daremos mais ênfase, neste trabalho, para a intransitividade cindida, uma vez que não encontramos, ainda, no português do Brasil, exemplos de ergatividade cindida¹⁰. Línguas como a Lakhota marcam morfologicamente o argumento sujeito (S) de duas maneiras diferentes. Em alguns contextos, o S de um enunciado intransitivo possui a mesma marca morfológica de um sujeito num enunciado transitivo; em outros, o S possui a marcação de um objeto num enunciado transitivo. Aqui é preciso um esclarecimento sobre a nomenclatura usada pela literatura funcionalista. Adotaremos a letra S quando estivermos falando de enunciados intransitivos, ou seja, enunciados que possuem apenas um argumento, o de sujeito. Já as letras A e P serão usadas quando falarmos de enunciados transitivos, ou seja, que possuem o argumento sujeito (A) e objeto (P). Logo, A equivale a sujeito de transitiva e P a objeto de transitiva. Essa informação é relevante, pois se refere ao nível sintático da língua. Primeiramente, é feito um estudo sobre a estrutura da língua para depois entendermos por que ela apresenta determinada organização.

Toda língua expressa a intenção dos falantes por meio de estruturas linguísticas e essas estruturas refletem e demonstram o que esse falante quer divulgar, e vice-versa,

¹⁰ Para um melhor aprofundamento sobre o fenômeno da ergatividade cindida, recomendamos a leitura de DIXON, R. M. W. *Ergativity*. Cambridge University Press, 1994. e PAYNE, T. E. *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguistics*. CUP, 1997.

formando um complexo diálogo em que as estruturas influenciam no sentido que o falante quer dar a sua fala e o sentido influencia na estrutura da língua. Até agora, vimos como a estrutura linguística pode variar sua aparência, ou seja, como um S pode receber uma marcação igual a de A ou P. Mas o que isso acarreta no sentido? No nível semântico, o A equivale ao agente do enunciado transitivo, quer dizer, aquele que prototipicamente executa uma ação, de modo volitivo, e o P, ao paciente, aquele que, também prototipicamente falando, sofre uma ação promovida por um agente, mudando de estado. Diante disso, podemos nos questionar: qual o motivo de a língua Lakhota marcar seu S ora como A, ora como P? A motivação para essa escolha envolve, basicamente, aspectos semânticos e pragmáticos, ou seja, de alguma forma, o S possui alguma característica semântica e pragmática que o aproxima ou de um A ou de um P. Observemos mais uma vez os exemplos:

1. a. wa-kte 'I kill him' (Eu mato ele)
b. wa-ñiwa~ 'I swim' (Eu nado)

2. c. ma-kte 'he killed me' (Ele me matou)
d. ma-t'a 'I die' (Eu morro)

Quando o S possui um caráter mais agentivo, o morfema de primeira pessoa wa- é marcado igualmente a um A, ou seja, um sujeito de um enunciado transitivo que possui agentividade. Quando o S possui um caráter mais pacientivo, o morfema de primeira pessoa ma- é marcado como o P, ou seja, um o objeto de um enunciado transitivo que foi atingindo por uma ação. Com isso, o caráter mais agentivo fez com que, em determinados momentos, o S fosse marcado como A, enquanto em outras, como P. A língua Lakhota, portanto, quando quer expressar que seu S está executando a ação, ela marca seu S como um A. Já quando quer expressar uma afetação por parte de seu S, marca-o como P. É a esse fenômeno que damos o nome de sistema cindido.

No português falado no Brasil, não encontramos marcações morfológicas ou lexicais para mostrar uma cisão existente na classe de verbos. Porém, encontramos verbos que, localizados em uma mesma classe verbal, assumem comportamentos diferentes quando sua disposição é rearranjada no enunciado. Ciríaco e Cançado¹¹ (2004), aplicando alguns testes sintáticos e semânticos, descrevem o comportamento diferente de alguns verbos intransitivos. Segundo as autoras, existem dois verbos do tipo intransitivo: os

¹¹ O objetivo das autoras no texto é discutir sobre os verbos inergativos e inacusativos. Aqui nos apropriamos de alguns dados para ilustrar a cisão dos verbos intransitivos no português do Brasil.

inergativos e os inacusativos. Os verbos inergativos desencadeiam a ação, não aceitam a posposição do sujeito e não aceitam o particípio absoluto. Já os verbos inacusativos não aceitam um desencadeador em sua rede temática, aceitam a posposição do sujeito livremente e aceitam o particípio absoluto. Analisemos, então, os testes feitos pelas autoras.

No teste semântico, as autoras trabalham com os papéis semânticos¹² de desencadeador e afetado numa ação. O desencadeador é uma propriedade que o verbo atribui a seu argumento quando este desempenha algum papel no processo. Por exemplo:

- (3) a. O João saiu.
- b. O João falou.
- c. O João nadou.
- d. O João andou.
- e. O João dançou.
- f. O João caminhou.
- g. O João cantou.
- h. O João pulou.

Já o afetado é uma propriedade dada pelo verbo a seu argumento que faz com que este mude de estado, em outras palavras, o argumento passa de um estado A para um estado B, sendo, desse modo, afetado pelo processo. Isso é ilustrado nos exemplos abaixo:

- (4) a. A menina adoeceu de dengue.
- b. A flor apareceu no meu jardim.
- c. Uma roseira brotou no jardim.
- d. O trabalhador suava em bicas.
- e. O aluno caiu na escada.
- f. O pai dela morreu.
- g. A menina desmaiou.
- h. A criança nasceu.

¹² As autoras usam uma terminologia bem próxima do programa gerativista. Aqui, por exemplo, mudamos os termos "papel temático" para "papel semântico", uma vez que nosso quadro teórico é o funcionalismo. Mas, além disso, consideramos o termo "papel semântico" mais claro para qualquer leitor.

Outra possível diferenciação, citada pelas autoras, foi a de Jackendoff (1972, 1990). Jackendoff propõe a inserção do termo: *o que X fez foi...* Essa estrutura é aceita por estruturas que possuem o desencadeador de ações. Vejamos:

- (5) a. O que João fez foi sair.
b. O que João fez foi falar.
c. O que João fez foi nadar.
d. O que João fez foi andar.
e. O que João fez foi dançar.
f. O que João fez foi caminhar.
g. O que João fez foi cantar.
h. O que João fez foi pular.
- (6) a. * O que a menina fez foi adoecer de dengue
b. * O que a flor fez foi aparecer no meu jardim.
c. * O que a roseira fez foi brotar no jardim.
d. * O que o trabalhador fez foi suar em bicas.
e. * O que o aluno fez foi cair na escada.
f. * O que o pai dela fez foi morrer.
g. * O que a menina fez foi desmaiar.
h. *O que a criança fez foi nascer.

Ainda no escopo semântico, as autoras propõem a diferenciação pela propriedade aspectual. Segundo Vendler (1967), os verbos podem ser classificados em quatro classes de acordo com o aspecto que ensejam: estativos, atividades, *achievements* e *accomplishments*. As autoras escolhem apenas dois aspectos dessa classificação: atividades e *achievements*. As atividades se referem ao tempo transcorrido desde o início do evento, porém, não visam a alcançar o ponto final ou meta de um evento. Por outro lado, os *achievements* são pontuais e não durativos, tendo por objetivo chegar ao ponto final de um evento. Cançado & Ciríaco (2004, p. 15) utilizam o teste que consiste em adicionar a expressão *por x minutos* à sentença. Vejamos:

- (7) a. ?O João saiu por 15 minutos.

- b. O João falou por 15 minutos.
 - c. O João nadou por 15 minutos.
 - d. O João andou por 15 minutos.
 - e. O João dançou por 15 minutos.
 - f. O João caminhou por 15 minutos.
 - g. O João cantou por 15 minutos.
 - h. O João pulou por 15 minutos.
- (8) a. * A menina adoeceu de dengue por 15 minutos.
- b. * A flor apareceu no meu jardim por 15 minutos.
 - c. * Uma roseira brotou no jardim por 15 minutos.
 - d. * O trabalhador suava em bicas por 15 minutos.
 - e. * O aluno caiu na escada por 15 minutos.
 - f. * O pai dela morreu por 15 minutos.
 - g. * A menina desmaiou por 15 minutos.
 - h. * A criança nasceu por 15 minutos.

Podemos observar, portanto, que, pelo menos nos testes semânticos, encontramos uma diferenciação na classe dos intransitivos. Essa diferença se dá no nível agentivo: se o argumento sujeito desempenha alguma agentividade no processo, permite que seja atribuída a ele a responsabilidade da ação. Outra diferença no que tange ao aspecto é que os agentivos permitem a delimitação do tempo da ação.

Voltando-nos para o aspecto sintático, analisemos os testes sintáticos feitos por Caçado & Ciríaco (ano, p. 17). As autoras aplicaram três testes sintáticos: a posposição do sujeito, a indeterminação do sujeito e o particípio absoluto.

O teste da posposição do sujeito tem como objetivo verificar qual enunciado seria proferido pelo falante com maior naturalidade. Vejamos os exemplos:

- (9) a. Saiu um menino lá da sala.
- b. ? Falou um menino logo ali.
 - c. ? Nadou um menino na piscina.
 - d. ? Andou uma criança por aqui.
 - e. ? Dançou uma menina no salão.

- f. ? Caminhou uma moça na lagoa.
- g. ? Cantou uma banda na festa.
- h. ? Pulou um menino no meu colo.

- (10) a. Adoeceu uma criança na escola.
- b. Apareceu uma flor no meu jardim.
 - c. Brotou uma roseira no jardim.
 - d. ? Suava o trabalhador em bicas.
 - e. Caiu um menino ali na escada.
 - f. Morreu um velhinho na fila.
 - g. Desmaiou uma moça ali na esquina.
 - h. Nasceu um bebê lindo hoje na maternidade.

Segundo as autoras, o grupo 10 soaria com mais naturalidade para os falantes. Isso porque, numa estrutura profunda, o argumento funcionaria como objeto e não como sujeito, na estrutura rasa. Porém, não utilizaremos essa explicação para nosso trabalho. Como o trabalho é de cunho Funcionalista, procuramos uma explicação dentro desse quadro teórico. O S de uma construção intransitiva que possui uma característica agentiva se assemelha ao A de uma construção transitiva, como é o exemplo do grupo 9. Ao passo que o S que possui característica mais pacientiva se assemelha ao P de uma construção transitiva, como os exemplos do grupo 10. Por não possuir características de P, o grupo 9 não permitirá determinadas operações, como a posposição do sujeito, uma vez que essa posição costuma ser ocupada por um outro argumento de menos prestígio numa oração transitiva, o objeto. Concluímos, então que, assim como na língua Lakhota, o português diferencia o S agentivo do S pacientivo, porém, essa diferenciação não se dá no nível morfológico. Aqui cabe uma crítica construtiva ao trabalho de Cançado & Ciríaco: precisamos de dados reais, em contextos reais para chegar a conclusões mais fundamentadas sobre essas duas subclasses de verbos intransitivos em português. Mais que isso, de um ponto de vista pragmático-discursivo, quais seriam as implicações dessa diferenciação? A hipótese que poderíamos formular com esse pequeno *corpus* envolve aspectos relacionados ao jogo de cena negociado entre os interlocutores. No grupo de exemplos 9, o olhar dos interlocutores se volta para o sujeito do enunciado, por isso, uma posposição não seria eficiente para corresponder à

intenção do falante. Em contrapartida, no grupo de exemplos 10, entra em cena como peça destaque o processo que está sendo desenrolado. Quer-se falar sobre o que aconteceu para, depois, falar com quem aconteceu. Desse modo, é possível a posposição do sujeito. Contudo, não podemos tomar como fato essa hipótese, uma vez que o arsenal de dados de que dispomos é pequeno.

O segundo teste é a indeterminação do sujeito. Se é bem verdade que existe uma cisão nos intransitivos do português, os verbos com agentividade permitirão a indeterminação do sujeito, ao contrário dos verbos sem agentividade que, por possuírem algumas características de objeto, não permitirão tal indeterminação. Analisemos os exemplos abaixo:

(11) a. * Saíram muito lá de casa ontem à noite.

b. * Saiu-se muito lá de casa ontem à noite.

c. Falaram muito de você aqui.

d. Falou-se muito de você aqui.

e. Nadaram muito ontem no clube.

f. Nadou-se muito ontem no clube.

g. Andaram muito na lagoa esta tarde.

h. Andou-se muito na lagoa esta tarde.

i. Dançaram para valer ontem na festa.

j. Dançou-se para valer ontem na festa.

k. Caminharam demais lá no sítio.

l. Caminhou-se demais lá no sítio.

m. Cantaram até ontem na festa.

n. Cantou-se muito ontem na festa.

o. Pularam até lá no parque.

p. Pulou-se muito lá no parque.

E no segundo grupo, temos:

- (12) a. * Adoeceram de dengue na cidade.
b. ? Adoeceu-se de dengue na cidade.
- c. * Apareceram muito no meu jardim.
d. * Apareceu-se muito no meu jardim.
- e.* Brotaram no meu jardim.
f.* Brotou-se no meu jardim.
- g. * Suavam em bicas ontem.
h.* Suava-se em bicas ontem.
- i. Caíram lá em cima.
j. * Caiu-se lá em cima.
- k.* Morreram muito ontem.
l.* Morreu-se muito ontem.
- m. * Desmaiaram muito na escola.
n. * Desmaiou-se muito na escola.
- o.* Nasceram a cada hora no hospital.
p.* Nasceu-se a cada hora no hospital.

No terceiro teste sintático, temos o particípio absoluto. Analisemos:

- (13) a. * Saídos os meninos, a mãe descansou.
b. * Falados os professores, os alunos calaram.
c. * Nadado o nadador, a competição acabou.
d. * Andado o menino, a babá foi embora.
e. * Dançada a bailarina, o teatro esvaziou.

- f. * Caminhados os atletas, a prova começou.
- g. * Cantadas as bandas, a festa acabou.
- h. * Pulados os meninos, fomos embora do parque.

- (14) a.? Adoecida a menina, não pudemos sair de casa. /A menina adoecida é aquela ali.
- b. Aparecidos os instrumentos, pudemos começar a operação.
 - c. ? Brotada aquela roseira, o jardim ficou lindo. / A roseira recém-brotada é branca.
 - d. * Suados os trabalhadores, paramos o trabalho.
 - e. Caída a república, instaurou-se a monarquia.
 - f. Morto o pai, a família passou necessidades.
 - g. ?Desmaiada a menina, a festa acabou. / A menina desmaiada acordou.
 - h. Nascida a criança, fizemos uma festa.

Com esses dados, pudemos observar que não há aceitação total de todos os exemplos acima; porém, alguns enunciados do segundo grupo admitem o participio absoluto.

Portanto, o que concluímos, depois dessa análise com os testes sintáticos, que está havendo uma tendência que corrobora com a ideia da não-homogeneidade dentro da classe dos intransitivos, contradizendo, portanto, as GTs que caracterizam esses verbos como pertencentes a categoria homogênea, estanque e imutável.

2.3.1 Conceito de valência

Outro equívoco da GT é não explicar a mudança de transitividade de muitos verbos, que depende das relações gramaticais¹³ que estes mantêm entre si, de seus traços semânticos e pragmáticos. Acerca desse assunto, encontramos na literatura funcionalista um conceito que aborda esses tópicos, é o que chamamos de valência.

¹³ Payne (ano, p. 129) afirma que “grammatical relations (GRs) are often thought of as relations between arguments and predicates in a level of linguistic structure that is independent (or “autonomous”) of semantic and pragmatic influences”. Apesar de reconhecermos a existência do nível sintático, não o tratamos necessariamente como autônomo, tendo em vista a necessária interface entre ele e o nível semântico e entre ele e o nível pragmático.

Segundo Crystal (2008), o termo *valência* é derivado da química e é usado pelos linguistas para se referir ao número e ao tipo de relação que os elementos sintáticos mantêm entre si. Cada verbo possui uma “capacidade” de relacionar-se com elementos. Assim como na química, cada verbo, em um determinado contexto, assume valências diferentes. São dois os tipos de valência: a valência sintática e a valência semântica. Na valência sintática, o verbo é um componente fundamental em que um número de elementos dependentes (geralmente chamados de argumentos, expressões, complementos ou valentes) anexa-se a ele, dependendo de sua capacidade máxima, de sua valência máxima. Por exemplo, o verbo *desaparecer* costuma ser usado com apenas um elemento, o sujeito, como em *A criança desapareceu*. Portanto, ele possui valência 1, é monovalente. Em contrapartida, o verbo *investigar* inclui o argumento I e o argumento II, como em *O detetive investigou o crime*. Logo, esse verbo possui valência 2 e é chamado de bivalente. Já verbos que possuem mais de três argumentos, como na oração *A imprensa divulgou o fato ao público*, são chamados de trivalentes. Para verbos que não possuem argumentos, ou seja, sua valência é zero, como *Chove muito*, dá-se o nome de aivalente.

Payne (1997) conceitua valência semântica como a que se refere ao número de participantes envolvidos na cena discursiva expressa pelo verbo. Por exemplo, o verbo *comer* possui uma valência 2, pois permite a existência de um “comedor” (ou seja, aquele que comeu) e a coisa comida. O verbo *comer*, portanto, possui duas variáveis, x e y, em que x é aquele que come e y é a coisa que comida. A notação que Payne dá para o verbo *comer* é: (x, y).

Contudo, nem sempre a valência sintática corresponderá à valência semântica. Existem casos em que a língua ajusta a sua valência (Payne, 1997) para responder a motivações de aspectos extralinguísticos. Observemos o exemplo a seguir:

(15) Adolescente é morta por namorado em SP.

O enunciado ilustrado acima é uma operação de ajuste de valência conhecida como voz passiva. Alguns funcionalistas (Comrie 1989, Givón 1984, Shibatani 1985, dentre vários outros) definem que um enunciado passivo prototípico é caracterizado morfossintaticamente e em termos de sua função discursiva.

Morfossintaticamente, um enunciado passivo assume uma semântica transitiva (dois participantes). Esses enunciados assumem três propriedades:

- o A é completamente omitido ou assume uma posição oblíqua;
- o outro participante, o P, assume todas as propriedades sintáticas de um S;
- o verbo assume todas as propriedades sintáticas de um verbo intransitivo.

Já em termos de função do discurso, um enunciado passivo prototípico é usado em contextos em que o P é elevado na esfera de topicalidade. Em outras palavras, quer-se dar mais enfoque ao participante P em detrimento do A, que é deslocado a uma posição inferior com relação a P.

Desse modo, morfossintaticamente, ao analisarmos o enunciado acima, constatamos que a semântica do verbo *ser.morto* pressupõe um *matador*, ou seja, possui uma valência semântica II. Porém, sintaticamente o verbo *ser.morto* é monovalente. Ou seja, sua valência é igual a I. Isso porque o termo *por namorado* não constitui um argumento sintático do verbo *ser.morto*, não é um objeto, pois, veremos no capítulo 3 que, numa hierarquia, o objeto coloca-se acima do adjunto/circunstancial por possuir a propriedade de se pronominalizar. Num enunciado como *O menino deu um livro à irmã*, é possível pronominalizar os objetos do verbo: *O menino deu-o à irmã/ O menino deu-lhe um livro*; já no enunciado *Adolescente é morta por namorado em SP*, não conseguimos montar um enunciado pronominalizando por completo o termo *por namorado*.

Em termos de função do discurso, para entender a motivação da composição desse enunciado, precisaremos recorrer ao meio social em que ele foi proferido. Esse enunciado foi retirado de uma manchete publicada no jornal *online* R7. Na realidade brasileira, a morte por assassinato é um tema muito polêmico e que choca a população, ainda mais se a vítima é jovem. Com o propósito de chamar a atenção dos leitores para a matéria, o redator eleva a vítima ao primeiro patamar do enunciado, o lugar do sujeito, lugar de destaque, de tópico. Enquanto isso, o autor da ação é deslocado para um nível mais baixo do enunciado: ele não faz parte da valência sintática do verbo, é um elemento periférico, marcado por uma preposição. Também é possível entender a motivação dessa posição. Por ter feito uma ação abominável para a realidade brasileira, sua disposição encontra-se aquém de uma posição de destaque; é um lugar, chamado na linguística, de circunstancial, lugar de menor destaque. No capítulo seguinte, refletiremos mais a fundo sobre a hierarquização dos elementos no enunciado. Neste momento, basta que entendamos que toda mudança de ordem num enunciado tem por motivação um

aspecto pragmático emanado de um contexto sociocomunicativo bastante específico e especializado.

Vimos, de forma não tão aprofundada, que os falantes de uma língua se utilizam de mecanismos para expressar sua visão de mundo (voz passiva, por exemplo) e que há uma motivação para a desconstrução de uma dada regularidade (voz ativa, por exemplo). Na seção a seguir, discutiremos mais sobre o conceito de prototipicidade, para entender melhor o comportamento dos verbos em seus enunciados. Apronfundaremos também qual motivação a transitividade possui para alterar seu protótipo.

2.3.2 Conceito de protótipo e sua aplicação à transitividade

Como já dito na seção anterior, outra falha que a GT comete é a de considerar que a classe dos verbos transitivos é homogênea. Verbos como *matar*, *esfaquear* e *comer* possuem uma transitividade diferente da dos também classificados verbos transitivos *sentir*, *ouvir*, *entender*. A partir disso, podemos aplicar um conceito muito utilizado pelo funcionalismo: a prototipicidade. Segundo a teoria dos protótipos, “alguns membros de uma categoria compartilham todos os traços ou propriedades dessa categoria, e seriam, portanto, seus protótipos; outros, diferentemente, compartilham apenas alguns traços, afastando-se da prototipicidade” (CASTILHO, 1995). Os protótipos seriam os elementos mais frequentes, mais representativos de uma determinada categoria num contexto definido.

A prototipicidade envolve vários níveis, entre eles o sintático, o semântico e o pragmático. Na sintaxe do Português, temos como sujeito prototípico aquele que aparece em primeiro lugar no enunciado e comanda a flexão do verbo; já o objeto aparece em posição pós-verbal e não exerce poder algum sobre os demais elementos. Na semântica, o agente prototípico é aquele que pratica/controla conscientemente a ação, enquanto o paciente sofre a força dessa ação e muda de estado. Para ser prototípico, o agente deve estar para o sujeito, bem como, o objeto para o paciente. Essa equivalência entre os níveis sintático (sujeito) e semântico (agente) não deve ser confundida com isomorfismo,¹⁴. Já, na pragmática, a informação “velha” (o dado), ou seja, aquela que já

¹⁴ Em Crystal (2008, p. 256-257), encontramos uma definição claríssima de *isomorfismo*:

é conhecida pelos interlocutores em cena, é dada pelo sujeito-agente; é o chamado tópico; em contrapartida, a informação “nova” aparece depois, tipicamente no objeto-paciente, e é chamada de foco. Vejamos como isso se aplica ao enunciado ‘José beliscou os sobrinhos’ no Português Padrão:

- a) analisando sintaticamente, temos que *José* é o sujeito por estar em primeiro lugar na oração e controlar o verbo – se o sujeito fosse *sobrinhos*, o verbo estaria no plural; logo, *sobrinhos* aí é o objeto e ocupa a posição sintática típica dessa relação gramatical: estar em posição pós-verbal; além disso, não controla sintaticamente qualquer elemento do enunciado;
- b) analisando semanticamente esse enunciado – ‘João beliscou os sobrinhos’ –, podemos perceber que *João* é interpretado como agente, ou seja, ele pratica consciente e voluntariamente a ação, e essa ação atinge algo ou alguém; enquanto *sobrinhos* exerce a função de paciente, sendo afetado pela ação do agente.
- c) analisando pragmaticamente, *João* é a informação velha – o tópico. Por exemplo: Interlocutor A. *Que fez João?* Interlocutor B. *João beliscou o sobrinho.* E não, *O sobrinho foi beliscado por João.* Ou seja, no contexto discursivo, utilizaríamos o enunciado “João beliscou o sobrinho”, e não “O sobrinho foi beliscado por João” para a pergunta feita; logo, concluímos aí que o enunciado visa responder ao ato de João e não ao que aconteceu com os sobrinhos. Já *sobrinhos* é o foco, a informação nova. Desse ponto de vista discursivo, poderíamos evocar a seguinte questão: se optássemos pelo enunciado “os sobrinhos foram beliscados por João”, o que estaria em jogo? A resposta pode ser dada em termos de mudança de tópico, vontade de o falante colocar “sobrinhos” em evidência no seu discurso, uma vez que, na forma passiva, “sobrinhos” passaria a ocupar a função sintática de sujeito.

"**Isomorphism:** (n.) A property of two or more structures whose constituent parts are in a one-to-one correspondence with each other, at a given level of 256 isogloss abstraction. For example, a syntactic and a semantic analysis would be **isomorphic** if for each syntactic unit there were a corresponding semantic unit, e.g. subject+verb+object: actor+action+goal.".

Diante disso, temos que o enunciado ‘João beliscou os sobrinhos’ seria um exemplo de construção transitiva prototípica do português brasileiro e todas as orações que se assemelham a ela, serão, por sua vez, também prototípicas.

Podemos observar que existe uma relação típica entre dadas funções sintáticas e dados papéis semânticos e pragmáticos. Não é sempre que isso ocorre, porém, como estamos falando de prototipicidade, a co-relação entre sujeito-agente-tópico e objeto-paciente-foco é predominante. Mas por que o sujeito tem sempre, em questões prototípicas, a função de agente e não de paciente? E, ainda, o objeto não pode ser tópico? Essas indagações nos remetem para outro conceito muito importante: as relações de hierarquia entre os elementos da oração. O sujeito ocupa o topo da hierarquia por possuir uma grande influência sobre a oração. Ele aparece em primeiro lugar e até dita as regras para que o verbo possa seguir. Ao contrário do objeto que é o elemento final da oração e não exerce influência sobre elemento algum. Essas características do sujeito se assemelham com as características do agente. Este é o promotor da ação; ele é o que “faz e acontece”, atingindo propositadamente o paciente, que sofre com sua ação. Por isso da equivalência entre sujeito-agente e objeto-paciente. Já o tópico também obedece à questão hierárquica. Como o tópico é uma informação que já foi dada, que já é compartilhada pelos falantes também prevalece, sendo essa, talvez, uma característica dos que estão no topo da hierarquia.

Agora, voltemos o nosso olhar para os outros tipos de verbo: o *sentir*, *ouvir*, *entender*. O enunciado: ‘Cristina ouviu muitas músicas naquele dia’:

d) analisada sintaticamente, tem ‘Cristina’ como sujeito, pois está em primeiro plano na oração, controla o verbo; ‘muitas músicas’ é o objeto, vindo em último plano e sem controle de elemento algum no enunciado.

e) analisada pragmaticamente, ‘Cristina’ também é tópico da oração, uma vez que responde à pergunta: *Que fez Cristina? Cristina ouviu muitas músicas naquele dia.* E não, *A música foi ouvida por Cristina.*

f) Porém, em termos semânticos, não encontramos Cristina praticando a ação direta de ouvir, nem vemos as músicas como um ser que foi atingido. Logo, esse enunciado não corresponde ao modelo prototípico de construção transitiva.

Uma questão que se impõe é: o verbo ‘ouvir’ deixaria, pois, de ser transitivo? A resposta é não. Só porque um verbo se distanciou de seu protótipo não significa que ele não seja mais da classe dos verbos transitivos. O verbo transitivo tem a propriedade de abrigar dois participantes, aos quais chamaremos de argumentos. O argumento I, tido como sujeito, e o argumento II, tido como objeto. O verbo ouvir possui esses dois argumentos. O que acontece é que esse verbo tem uma característica mais psicológica, chamado, na gramática de Halliday (2004), de verbo cognitivo. Em um *continuum* de transitividade, o verbo *ouvir* estaria abaixo do verbo *beliscar*, por ser este último mais transitivo se olhado por um prisma prototípico. Isso será interessante do ponto de vista descritivo, documental e pedagógico; fatos que serão abordados no capítulo 4.

No âmbito do quadro teórico funcionalista que adotamos aqui, seguiremos a ideia de *continuum* de transitividade defendida por Givón (2001).

2.3.3 O *continuum* de Givón (2001) e a escala de Transitividade de Hopper & Thompson (1980)

Voltando à ideia de *continuum* expressa no final da seção anterior, passemos a refletir o que isso, de fato, significa. Para Givón (2001), existem dois critérios que estruturam esse *continuum*: o sintático e o semântico.

De acordo com o critério sintático, as orações e verbos que têm um objeto direto são sintaticamente transitivas. Todos os outros são sintaticamente intransitivos. Em outras palavras, verbos transitivos apresentarão um objeto direto, ou seja, o argumento II, pois o argumento I é o sujeito. Em contrapartida, os verbos intransitivos não apresentam esse segundo argumento, ficando apenas com o primeiro de sujeito. Essa definição é discreta e simplória se comparada à definição semântica, pois a sintaxe é mais esquemática e reduzida, limitando-se à estrutura gramatical.

Na definição semântica, Givón se utiliza de um conceito formulado por Hopper & Thompson (1980) de que o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades de

- a. agentividade: ter uma deliberação, agente ativo;
- b. afetação: ter uma concretude, paciente afetado;
- c. perfectividade: envolve uma limitação, algo terminado, mudança rápida de evento em tempo real.

[...]

Conciliando essa definição de Givón e aproximando-a da idéia de Hopper & Thompson, encontramos também a escala de transitividade para explicar melhor a ideia da não-homogeneidade dos verbos transitivos. Para isso utilizaremos a escala de transitividade de Hopper & Thompson (1980). Baseados em aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, esses autores estabeleceram uma escala entre os verbos mais transitivos e os de menor transitividade, de acordo com:

- a) o número de participantes envolvidos na ação;
- b) a cinesia, ou seja, se a ação é transferida de um participante para outro;
- c) se o aspecto da ação é télico ou atélico, ou seja, se a ação possui um fim ou não;
- d) se a ação é pontual ou durativa;
- e) se o autor da ação possui vontade ao realizá-la ou se foi de maneira não intencional, em outras palavras, analisa-se a volitividade do agente;
- f) se o enunciado está afirmando ou negando;
- g) se o modo do enunciado está no âmbito do *realis* ou *irrealis*;
- h) se o sujeito do enunciado é agente ou paciente.

Logo, no caso do fenômeno da transitividade, para um verbo ser prototípico ele deveria ser: de ação; possuir a propriedade de estender o seu sentido para um complemento; atingir ativamente outro objeto; ter por seu agente um sujeito animado, com vontade própria; estar em um tempo verbal acabado, pontual e no âmbito da realidade e não da suposição. Para materializar nossa reflexão, vamos aplicar, nos enunciados abaixo, os critérios estabelecidos por Hopper & Thompson e, em seguida, fazer uma distribuição usando o *continuum* de Givón:

- I. O gato morria lentamente.
- II. Paulo não sentiu frio.
- III. Amanda estava linda.
- IV. João matou a cobra.

para o registro da transitividade do (Português) Brasileiro, da sua análise e, sobretudo, do ensino do Português Padrão como iremos ver mais à frente no capítulo 4, destinado ao ensino.

2.4 Resumo do capítulo

O presente capítulo buscou estabelecer brevemente os parâmetros do Funcionalismo, como ele se constituiu, qual é o seu objeto de estudo, metodologia e pensadores, evidenciando a importância que essa abordagem concede à cultura e ao convívio social. O Funcionalismo acredita na influência da comunidade no processo de moldura da língua. A linguagem aqui não é concebida por um aparato genético, tampouco independente do meio; pelo contrário, o objetivo principal é analisar quais os mecanismos usados pelos falantes para arranjar e fazer funcionar sua língua no meio social em que vivem. Nesse histórico também foi introduzida a corrente Funcional-tipológica, que se preocupa também com a tipologia das línguas. Depois de todo o contexto linguístico dado, fazendo uso de conceitos próprios do Funcionalismo, demos exemplos de análises através dos protótipos e de valência. Com Hopper & Thompson, conhecemos a escala de transitividade, enquanto Givón contribuiu na nossa análise com sua ideia de *continuum*. Enfim, buscamos fazer um panorama acerca da abordagem Funcionalista e as suas propostas de mudança de perspectiva na análise da transitividade. No capítulo seguinte, passaremos a fazer nossa análise dos verbos transitivos em português do Brasil, utilizando a classificação feita por Givón.

CAPÍTULO 3. A TRANSITIVIDADE VERBAL E O PORTUGUÊS BRASILEIRO

3.1 Introdução

Este capítulo é o cerne de nosso trabalho, pois tratará a fundo sobre o fenômeno da transitividade do português falado no Brasil. Na seção 2, discutiremos como é tratada a transitividade por T. Givón (2001) e quais são os constituintes considerados pelo autor como sendo integrantes dessa transitividade. Já na seção 3, usaremos a análise feita por Givón, que usou os verbos do inglês como modelo para tipificar a transitivamente ocorrida nas línguas. Por fim, na seção 4, passaremos a uma análise sobre essa classificação de Givón: ela é adequada para a realidade linguística brasileira? Quais os acréscimos a serem feitos para uma melhor adaptação para o Português do Brasil? E que vantagem ela teria para o tratamento dos nossos verbos?

3.2 Transitividade em Givón (2001)

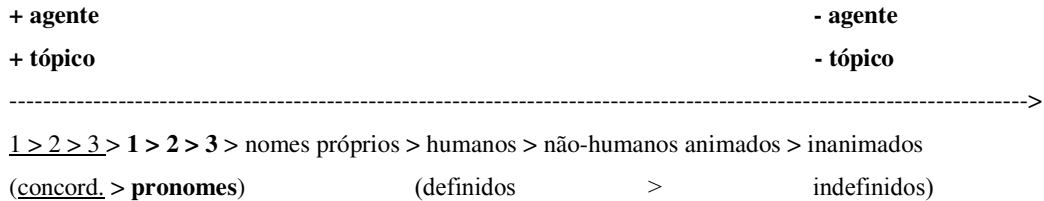
Segundo Givón (2001), transitividade é um fenômeno complexo, envolvendo componentes semânticos e sintáticos. Nesta seção, daremos um enfoque especial ao conceito prototípico de transitividade.

Os aspectos semânticos de um evento transitivo prototípico são definidos de acordo com as características do agente, do paciente e do verbo numa oração. (Hopper e Thompson 1980, *apud* Givón 2001, p. 109). Para que exista uma prototipicidade semântica numa oração transitiva, esta deve possuir:

- Agentividade: ter deliberação, agente ativo.
- Afetação: afetar algo ou alguém, paciente afetado.
- Perfectividade: envolve algo definitivo, terminado, mudança rápida de evento em tempo real.

Payne (1997) define algumas propriedades que caracterizam o agente e hierarquiza sua posição frente ao paciente:

Figura 1 - Escala de agentividade (ou de topicalidade):



(PAYNE, 1997, p. 150)

Essa escala é fruto de estudos tipológicos com diferentes línguas do mundo. Segundo esses estudos, línguas que demonstram apresentar essa regularidade têm maior chance de agentividade e topicalidade em seus argumentos/participantes/enunciadores do tipo 1º pessoa que se expressam na gramática da língua. No extremo oposto têm menos chances de ser agente e tópico argumentos/participantes/enunciadores inanimados e indefinidos. Essa reflexão nos permite aplicar o conceito no que tange o estudo do gênero: analisar textos levantando os tipos de participantes argumentos/participantes/enunciadores seria profícuo para uma melhor compreensão da finalidade do texto, do tipo do texto, do gênero do texto. Sobre esse assunto, discutiremos melhor no capítulo 4.

Ainda segundo essa hierarquia, os nomes próprios teriam uma propriedade que os destacariam frente ao traço de humano, uma vez que designamos nomes próprios a alguém já humano, ou seja, além do traço humano, ainda existe uma definição mais específica, um nome próprio, afunilando ainda mais a propriedade. Já esse traço humano situa-se num grau mais alto da hierarquia frente ao traço de não-humano, ou frente a um traço animado. Ambos, por não serem humanos, ficam num grau abaixo ao que possui um traço humano. Em último lugar nessa escala, temos o traço inanimado e indefinido. Por essa característica, esse é um dos traços com menor probabilidade para ser um candidato a agente/tópico.

Toda essa hierarquização passa a fazer sentido quando analisamos nossa representação de mundo. Os agentes costumam ser seres humanos, animados, e mais,

possuírem um nome próprio para serem distinguidos dentre outros seres humanos também animados. Afinal, um agente é um ser atuante no mundo físico. É claro que essa é uma tendência da língua identificada em seu contexto social. Não significa que algo inanimado não possa ocupar o lugar de agente, mas haverá uma motivação externa maior para que esse elemento, localizado no último grau da hierarquia, ocupe o lugar de agente. Entenderemos mais a fundo esses fenômenos quando analisarmos a tipificação dos verbos feita por Givón (2001) na seção 3.4.

No que tange à prototipicidade sintática, o verbo deve selecionar dois argumentos: o sujeito e o objeto. Logo, orações que possuem um objeto direto são, sintaticamente, transitivas. Observando mais uma vez a hierarquia criada por Payne (1997), temos:

concordância > pronominalização

No capítulo anterior, ao discorrermos sobre um dos mecanismos usados pela língua para ajustar sua valência – a voz passiva –, identificamos algumas propriedades que fazem com que as funções assumidas pelos elementos do enunciado se destaquem frente a outras. Por exemplo, o sujeito possui a propriedade de aparecer em primeiro lugar, comandar o verbo e tem a possibilidade de se pronominalizar. Já o objeto direto aparece em segundo lugar da hierarquia, pois está em último lugar no enunciado, não controla o verbo, mas pode ser pronominalizado, além de possuir uma relação direta com o verbo, ou seja, não necessita de preposições para se relacionar com o verbo. O objeto indireto também vem em último lugar no enunciado, não controla o verbo, pode ser pronominalizado, porém, está abaixo do objeto direto, pois não estabelece relação direta com o verbo e, sobretudo, não está disponível para ocupar a posição de sujeito, uma vez que não há voz passiva com verbo transitivo indireto. Visto isso, podemos sintetizar essa análise através do segundo esquema acima: por possuir o controle do verbo, ou seja, por comandar sua concordância, o sujeito assume a posição de primeiro lugar em detrimento dos outros argumentos que, além de não estarem numa posição de destaque, possuem apenas a propriedade de pronominalização. Por fim, os complementos, que na linguística são tidos como circunstantes, aparecem em último lugar na hierarquia. Esses circunstantes não estabelecem relação de argumento com o verbo, além de não possuírem a propriedade da pronominalização. Abaixo, podemos ver a hierarquia dessas relações sintáticas:

Sujeito > Objeto Direto > Objeto Indireto > Adjuntos (Circunstanciais)

Quando comparamos as definições sintática e semântica, observamos que a primeira nos oferece um arsenal mais restrito, mais estrutural, isso porque as estruturas gramaticais são finitas, ao contrário dos significados que podem assumir diversas interpretações semânticas, dependendo do contexto e interpretação social na qual se inserem os falantes reais.

Apesar da aparente distância entre a definição semântica e sintática, há uma quantidade vasta de línguas que nos fazem pensar que essa distância é, de fato, aparente. As orações transitivas, presentes em grande número grande nas línguas, têm seu sujeito como agente e seu objeto direto como paciente. Logo, é nesse momento que as duas definições se cruzam para formar o que seria a estrutura transitiva prototípica: “if the simple clause codes a semantically transitive event, the event’s *agent* will be the clause’s *subject*, and the event’s *patient* the clause’s direct *object*”. (Givón, 2001, p. 110). Assim, existe prototipicamente uma correlação entre *sujeito* e *agente* e entre *objeto direto* e *paciente*.

3.2.1 Constituintes da transitividade verbal: papéis semânticos e relações gramaticais

Nesta seção, discutiremos quais os elementos estão envolvidos na transitividade verbal e de que maneira moldam esse fenômeno.

Sabemos que o verbo é o elemento mais importante na transitividade verbal, uma vez que é nele que ocorre todo o processo e é também ele que comanda as relações entre ele e seus argumentos. Os verbos permitem que alguns papéis – conhecidos como papéis semânticos – sejam desempenhados pelos seus participantes em um estado ou evento. Assim, esses verbos são agrupados em tipos, dependendo do papel exercido por seus argumentos dentro do discurso. Observemos, nos exemplos abaixo, os papéis semânticos mais conhecidos e mais identificados nas línguas (Payne 1997; Givón, 2001):

- **agente** = participante tipicamente animado, que age por sua iniciativa e tem responsabilidade na ação. *Exemplo: Maria socou João;*

- **paciente** = participante, animado ou inanimado, que sofre uma mudança de estado sob efeito de uma causa externa (agente, causador ou força). *Exemplo:* Maria socou João;
- **dativo/recipiente** = participante consciente no evento, tipicamente animado, mas não iniciador da deliberação. *Exemplo:* João deu flores para Maria
- **força** = é uma entidade não-animada que afeta de maneira inconsciente e involuntária um paciente. *Exemplo:* O vento quebrou o galho;
- **experienciador** = é um ser animado que experimenta uma sensação ou um sentimento. *Exemplo:* As crianças adoram balinha;
- **estímulo** = é aquilo que está na origem de um sentimento ou de uma sensação experimentada por um ser animado. *Exemplo:* João ama Maria;
- **destinatário** = ser animado ao qual algo ou alguém se endereça. *Exemplo:* Eu enviei o relatório ao diretor;
- **beneficiário** = ser animado que tira proveito de uma ação que não o afeta diretamente. *Exemplo:* Eu comprei presentes para as crianças;
- **instrumento** = é um objeto graças ao qual um agente efetua uma ação. *Exemplo:* Eu quebrei a janela com uma pedra;
- **locativo** = é um lugar onde se desenrola um evento, ou um lugar onde se situa uma entidade. *Exemplo:* As crianças brincam no pátio;
- **alativo** = é um lugar para o qual uma coisa ou alguém se desloca ou é transferido. *Exemplo:* Eu vou ao parque todos os dias;
- **ablativo** = é um lugar a partir do qual uma coisa ou alguém se desloca ou de onde é transferido. *Exemplo:* Eu acabei de chegar do mercado.

...

Enquanto a semântica distingue os tipos de papéis que cada participante exerce, as relações gramaticais definem as orações sintaticamente. Vejamos abaixo quais são as relações gramaticais (Givón, 2001):

- sujeito;
- objeto direto;
- objeto indireto;
- predicativo;
- adjunto adverbial.

I. A mulher deu um livro para a criança.

 subj obj obj. ind.

II. Maria é professora.

 subj pred

III. Ela trabalha no Caribe.

 subj adj. adv.

Cada papel semântico pode assumir um papel sintático nessas relações gramaticais. Givón (2001) propõe algumas generalizações nesse sentido:

- um agente pode ser sujeito;
- um paciente pode ser sujeito ou objeto direto;
- um dativo pode ser um sujeito, objeto direto ou indireto e
- todos os papéis semânticos podem ser objetos indiretos.

Tanto os papéis semânticos quanto as relações gramaticais são aspectos muito importantes para a conceituação da transitividade, visto que esse fenômeno engloba os componentes semânticos e sintáticos.

3.3 Tipificação da transitividade segundo Talmy Givón (2001)

Nesta seção, iremos conhecer a tipificação feita por Talmy Givón (2001) para definir o fenômeno da transitividade que ocorre nas línguas segundo a visão funcional-tipológica. O autor, através de sua análise, objetivou encontrar tipos de transitividade nos verbos conhecidos nas línguas, usando os verbos em inglês a título de exemplificação. Como já foi dito nos capítulos anteriores, o tratamento dado à transitividade na gramática tradicional causa dúvida e insegurança por parte de quem a estuda (ou é obrigado a estudar). Logo, um novo olhar sobre os verbos pode ajudar os estudantes a evoluírem em suas análises e potencializarem o objetivo final que se busca em um bom estudante: o letramento. Sabemos que o letramento não é fruto da mera compreensão de uma ou outra classificação de verbos, mas sim do entendimento do que

seja a construção dos significados; isso sim pode ser atingido com uma compreensão funcionalista do papel dos verbos e de seus argumentos na construção dos textos, dos diversos gêneros.

Givón propõe uma classificação de transitividade verbal em inglês que tentaremos adaptar para o português do Brasil. O quadro composto por Givón é extremamente detalhado, porém, selecionaremos apenas algumas classes para que tenhamos um panorama da transitividade em português. Os dados que usamos do Português foram selecionados por nós no *Corpus* do Português, criado por Mark Davies (2006) e Michael J. Ferreira (2006).

Adaptamos a classificação de Givón e dividimos os verbos entre aqueles que possuem transitividade 1, 2 e 3. Os verbos de transitividade 1 são conhecidos como intransitivos; os de transitividade 2, transitivos; os de transitividade 3, bitransitivos.

3.3.1 Verbos de transitividade 1: os intransitivos

3.3.1.1 Orações de sujeitos-dummy – esses verbos compõem orações que exprimem condições naturais, fenômenos da natureza. Eles são intransitivos e não possuem participantes semanticamente preenchidos. Segundo Crystal (2008, p. 184),

dummy is a term used in linguistics to refer to a formal grammatical element introduced into a structure or an analysis to ensure that a grammatical sentence is produced. Apart from their formal role, **dummy elements** have no meaning – they are semantically empty, e.g. *there* in *there were many people at the club*, *it* in *it's raining*.

Sintaticamente, uma oração ‘dummy’ pode ser adjetiva (1) ou verbal (2). Por exemplo:

1) Está quente. (aqui)

2) Choveu. (em todo o país)

No português do Brasil, não encontramos sujeitos-*dummy*, mas sim, construções *dummy*. Portanto, verbos que expressam fenômenos naturais costumam apresentar uma construção *dummy*, como em *Chove muito em Manaus*.

3.3.1.2 Orações cópulas e verbos copulares – verbos copulares e seus predicados representam estados permanentes ou temporários, porém a predicação não é carregada pelo verbo copular em si, mas sim pelo predicado adjetivo ou nominal. Por exemplo:

Predicado Nominal

3) **Ele é um (péssimo) professor.**

é = verbo cópula; péssimo = predicado nominal

Predicado Adjetivo

4) **Ela é (muito) alta.**

é = verbo cópula; alta = predicado adjetivo

3.3.1.3 Verbos intransitivos simples – verbos nessa classe podem ser encontrados em orações de estados, de eventos ou de ações. Seus sujeitos também podem ser agentes, pacientes ou dativos. Por exemplo:

Sujeito +Agente (verbo de ação)

5) **Ela cantou/dançou. (por uma hora)**

Sujeito dativo (verbo de estado mental)

6) **Ele meditou. (na varanda)**

Sujeito-paciente de estado (verbo de estado)

7) **Ele dormiu. (por duas horas)**

Sujeito-paciente de mudança (verbo de processo)

8) **Ela sentiu/morreu/cresceu.**

3.3.2 Verbos de transitividade 2: os transitivos

3.3.2.1 verbos que denotam uma *criação* física de um objeto que nunca existiu anteriormente:

- Ele **construiu** uma casa boa.
- A portuguesa ergueu-se, **fez** café ali mesmo no quarto.
- O artista **pintou** diversos quadrados sobre uma tela.

3.3.2.2 outros verbos denotam *destruição física* de um objeto pré-existente, como em:

- O Provedor **demoliu** mais de um casarão histórico.
- Estendeu o braço e **arranhou** a porta.

3.3.2.3 também verbos denotam *mudança das condições físicas* dos objetos:

- Um dos tiros **quebrou** o vidro traseiro do carro.
- O amigo **matou** a mulher.

3.3.2.4 verbos que denotam *mudança física nos objetos no sentido de localidade*:

- O Daimyô **moveu** as mãos para diante.
- Ela **mudou** as cortinas das janelas.
- Simplício **recolheu** o cartaz.

3.3.2.5 verbos denotam *mudanças nas condições aparentes* dos objetos:

- Deolinda **lavou** a louça.
- Romero Britto **pintou** um dos ambientes da casa.
- D. Nini **limpou** as mãos no avental da preta.

3.3.2.6 verbos denotam *mudança de qualidades internas* dos objetos:

- Faraday **aqueceu** uma solução de amônia e água.
- Ela **esfriou** o caldo.
- Ele **magnetizou** o ferro.

Mudando um pouco a perspectiva de mudança de estado, Givón também apresenta uma classificação de verbo chamada de *verbos incorporantes*, como os que se seguem:

3.3.2.7 Verbos que mudam o estado do paciente-objeto, envolvendo sua incorporação:

- O marinheiro **cantarolou** o velho trecho da opereta. (incorporação de *canto*)
- Ele **assoprou** a vela. (incorporação de *sopro*)
- Lamarca **embarcou** mulher e dois filhos para Cuba. (incorporação de *barco*)

3.3.2.8 Verbos que denotam incorporação de instrumento:

- Um pernambucano **esfaqueou** um índio do Acre. (usou uma *faca*)
- Camilo **acotovelou** umas dez ou doze pessoas. (usou o *cotovelo*)
- Bidunga **apalpou** os bigodes e o cavanhaque postiços. (usou a *palma da mão*)

3.3.2.9 Verbos que denotam incorporação de lugar:

- O Museu Kaiser Friederich **abrigou** obras da Renascença. (colocou num *abrigo*)
- O Kuwait **aprisionou** todos os estrangeiros. (pôs em uma *prisão*)
- Antônio **ensacou** as compras. (pôs em um *saco*)

3.3.2.10 Verbos transitivos menos prototípicos

Assim como em inglês, encontramos, no português do Brasil, algumas estruturas que sintaticamente se assemelham às orações transitivas prototípicas, porém não preenchem todos os quesitos no que tange à semântica. Em outras palavras, o verbo exige dois argumentos, é o sujeito da ação, porém, não exprime volitividade para a execução da ação. Por isso, são considerados *verbos transitivos menos prototípicos*. Vejamos como se classificam esses participantes:

a) Sujeito dativo – esse sujeito possui consciência do evento, mas não tem intenção em iniciá-la.

- Meu pai **ouviu** uma frase.
- Ele **viu** uma mulher se maquiando.
- Ninguém **entendeu** o que eu queria.

Nesses exemplos, conseguimos enxergar um traço no sujeito (foi pelo ouvido do pai que ouviu; pelo olho que viu; pela própria “mente” que entendeu) que desperta a ideia de responsabilidade da ação. E é por esse traço que conseguimos estender o significado e classificar esse sujeito como uma espécie metafórica de agente.

Da mesma forma que esse sujeito-agente mostra-se não prototípico, o seu objeto-paciente também sofre algumas alterações.

b) Objeto dativo – o sentido do objeto-paciente se estende quando se trata de objeto dativo. Existe um envolvimento mais mental do que físico, em que o paciente se mostra metaforicamente mais afetado, portanto metaforicamente mais paciente.

- Um grupo invadira a catedral e **insultou** Giuseppe Leanza.
- O vigário mais de uma vez **divertiu** os órfãos com a sua pontaria.
- Ela **chocou** os pais com a gravidez.

Até aqui, encontramos sujeitos que possuíam um traço + humano, em outras palavras, o sujeito das orações anteriores era sempre um ser humano. Porém, e quando o sujeito não é uma pessoa? Analisemos os tipos abaixo:

c) Sujeito causa com objeto passivo – para entendermos bem esse conceito, voltemos à ideia da extensão do sujeito em orações transitivas prototípicas. Nessas orações, o sujeito é um agente humano, porém, no sujeito-paciente, o sujeito não é humano.

- A oferta **insultou** Martin.
- Esse conhecimento **estragou** seu apetite.
- A nova regra **chocou** a todos.

Na prototipicidade, a sintaxe se relaciona com a semântica de forma que o sujeito possui uma equivalência com o agente. Portanto, prototipicamente, o sujeito possui um traço mais animado e mais humano. Por outro lado, o objeto da sintaxe tem uma relação direta com o paciente, sendo este menos animado e menos humano. Contudo, os exemplos acima se desviam dessa prototipicidade, dando ao sujeito um traço menos animado e menos humano e, ao objeto, um traço mais animado e mais humano. Em outras palavras, algumas características do paciente são atribuídas ao agente e vice-versa.

d) Sujeito transitivo como instrumento – variante metafórica em que a posição do sujeito prototípico é ocupada por um instrumento. O agente – o usuário do instrumento – não é mencionado mesmo quando é clara a sua participação.

- O martelo **quebrou** a janela. (Ela quebrou a janela com o martelo)
- A penicilina finalmente o **curou**. (O médico o curou com a penicilina)
- A bomba **matou** milhares de cidadãos. (Os terroristas mataram os cidadãos com bombas)

Esse fenômeno acontece com o objetivo funcional de suprimir a ação do verdadeiro agente; em outras palavras, ao usar um instrumento como o autor da ação, o falante pode não saber quem executou a ação ou ele pode ter a intenção de camuflar o real autor.

e) Alvo ou fonte locativa como objeto direto – alguns verbos sintaticamente transitivos estendem o objeto-paciente prototípico, fazendo com que ele se torne uma

espécie de participante locativo. Pela extensão metafórica, o objeto locativo torna-se mais paciente, aparecendo mais afetado pelo evento:

- Eles penetraram o forte. (Eles se moveram para dentro do forte)
- Eles adentraram a casa. (Eles foram para dentro da casa)

Givón compara esses verbos com o verbo "andar a cavalo". Quando se anda a cavalo, esperasse que o cavalo esteja sob o domínio de quem o está montando, ou seja, por ser controlado, o cavalo se torna um objeto-paciente. Já quando se senta no cavalo, este se torna mais um lugar do que um objeto atingido. Por isso a denominação de objeto-locativo, e não um simples objeto-paciente.

f) Verbos com objetos diretos associativos – alguns verbos elevam a situação de objeto-paciente para uma posição de co-agente da ação. Sujeito-agente e objeto-paciente tornam-se co-participantes de uma mesma ação, como em uma ação recíproca.

- a. Alice **encontrou** Julinho. (Alice encontrou com Julinho e ele com ela)
- b. Júlia **acompanhou** a irmã. (Júlia acompanhou a irmã e a irmã acompanhou Júlia)

g) Verbos com pacientes incorporados – alguns verbos não prototípicos possuem a propriedade de incorporar um paciente implícito que é identificado a partir do significado desses verbos. Em outras palavras, é através da significação do verbo que podemos identificar a afetação sofrida pelo paciente.

- a. Fra Angelico **pintou** as paredes desta capela. (espalhou tinta na parede)
- b. Ela **alimentou** os meninos. (deu comida para os meninos)

h) verbos com objetos cognatos – alguns verbos estendem o significado de pacientes prototípicos (ou seja, um paciente prototípico é atingido diretamente por um agente e de forma concreta, real) e atribuem características desses pacientes para atividades ou eventos mentais, que são ações mais abstratas. Portanto, metaforicamente, é criado um paciente, não prototípico, mas com empréstimo de características de pacientes prototípicos. Esse objeto-paciente recebe o nome de objeto cognato. Os verbos desse

objeto possuem formas nominalizadas, ou, pelo menos, passam uma ideia de nominalização.

- a. Um grupo orfão **cantou** o hino da cidade. (ele cantou; seu canto = o hino da cidade)
- b. Letícia **dançou** a valsa da noiva. (ela dançou; sua dança = a valsa da noiva)
- c. O PT **tomou** uma decisão dúbia. (ele decidiu dubiamente; sua decisão = a decisão)

i. verbos de posse – grande parte das línguas do mundo expressa o sentido de posse com o verbo “ter”. Construções com o verbo “ter” não costumam ser construções prototípicas. Em alguns contextos, o verbo “ter” derivou historicamente de verbos como tomar, obter, agarrar ou manter. No processo de derivação, esses verbos resultavam no sentido de “tomar posse”, “ter posse”, criando, assim, o verbo ter. Givón (2001) explicita o fato com a seguinte inferência: “If one has taken possession, one has possession”. (Givón, 2001, p. 134).

- a. Você **tem** imagens do Festival de Águas Claras.
- b. Ele **tem** dois filhos.
- c. O sr. **tem** dificuldade no governo estadual.
- d. Cada secretaria **tem** a dotação do seu quadro.

3.3.2.10.1 Verbos transitivos indiretos – verbos nesse grupo recebem um sujeito e um objeto indireto. Eles podem se dividir em subtipos semânticos, mas que, nem sempre, permanecerão no mesmo tipo sintático em todas as línguas.

a) O protótipo: verbos com o objeto indireto locativo - verbos nesse subgrupo podem ser interpretados como verbos intransitivos prototípicos com um objeto indireto. Seus sujeitos podem ser agentes ou pacientes, enquanto seus objetos indiretos são locativos. Alguns verbos podem expressar movimento, em que o sujeito se move *em direção a* ou *para longe do* objeto locativo. Outros verbos expressam estado locativo, e seus sujeitos

estão em, sob, dentro, fora, na frente, atrás do objeto locativo. Com isso, é possível observar que o objeto locativo é um ponto de referência espacial e vice-versa, no qual o sujeito se move (evento) ou é localizado (estado). Givón (2001) hipotetiza que os verbos pertencentes a esse grupo semântico podem ser codificados sintaticamente como transitivos. Exemplos típicos de verbos de movimento nessa classe, com sujeito-agente, são:

- Eventos de movimento espacial

- 9) Sofia **caminhou para** o altar.
- 10) Roosevelt **chegou ao** sertão.
- 11) Paulo César **foi para** os Estados Unidos.

- Estados de locação espacial

- 12) A caneta **está sobre** a carteira.
- 13) Ela **está em** São Paulo.
- 14) Ele **sentou em frente** das travessas fumegantes.

b) Verbos com objeto indireto dativo ou paciente – verbos nesse grupo recebem um objeto indireto, por isso são sintaticamente transitivos. Porém, no que tange à semântica, eles se afastam do protótipo. Isso porque existe uma extensão metafórica do oblíquo locativo, envolvendo uma atividade mental, como o sujeito sendo um agente ou um dativo, assim como o objeto sendo paciente ou dativo. Observemos que esses verbos não implicam um movimento físico de algo que se move de um lugar para outro, mas, conotativamente, imaginamos o *olhar* que segue, ou a *fala* direcionada, ou o *grito* que chama.

- 15) Flora **olhou para** Lena.
- 16) Sariema **falou para** o chefe.
- 17) Teresinha **gritou por** ela.

c) **Verbos com objeto indireto associativo** – alguns verbos possuem a propriedade da reciprocidade, em que o sujeito é um agente e o objeto é um co-agente associativo. Em outras palavras, o objeto ajuda na realização da ação, juntamente com o sujeito – que é o agente -, não sendo atingido pela ação, mas sim, co-auxiliando em sua realização. Existem dois padrões nos quais esses verbos costumam seguir:

- Um padrão transitivo com o associativo como objeto direto;
- Um padrão recíproco com os dois participantes interagindo como co-sujeitos.

Observemos os exemplos:

- Intransitivo: Nava **encontrou** com o amigo
- Transitivo: Nava **encontrou** o amigo
- Recíproco: Nava e o amigo **se encontraram**.

Note que, no português, a ideia de reciprocidade pode ser marcada pelo pronome SE, isso se considerarmos o dialeto padrão.

3.3.3 Verbos de transitividade 3: os bitransitivos

Ampliando a ideia do verbo transitivo prototípico – aquele que pede dois argumentos –, o verbo bitransitivo prototípico requer a presença de três argumentos: o sujeito, o objeto direto e o indireto. Por ser prototípico, o sujeito exercerá a função de agente, enquanto o objeto direto tenderá a ser o paciente. Já o objeto indireto será um lugar, um local. A seguir, apresentaremos a classificação dos verbos bitransitivos no Português do Brasil, caminhando desde o mais prototípico ao menos prototípico.

a. Os bitransitivos prototípicos – esses verbos codificarão eventos cujo sujeito terá volitividade na ação; portanto, um agente, e causará um movimento do paciente (objeto direto) em direção de ou para algum lugar (objeto indireto).

- a. Januário **pôs** o menino nos meus braços.
- b. O prefeito **enviou** uma carta ao presidente da comissão.

- c. Daimyô **moveu** as mãos para diante.

b) Objeto dativo beneficiário – os verbos, nesse grupo, possuem um objeto que exerce a função de um paciente metafórico, enquanto outro é o dativo ou o beneficiário. Em outras palavras, existe uma extensão metafórica entre o objeto-paciente que seguirá em direção ao dativo beneficiário.

- a. Ele **deu** uma entrevista para o Pedro Bial.
- b. Cada um **contou** um caso para constar do dicionário.
- c. Ele **prometeu** vinte reais para cada cem barbeiros.

c) Alternando objetos entre instrumental e locativo – essas construções podem parecer iguais, porém, semântica e pragmaticamente, são orações usadas em contextos diferentes. Analisemos os enunciados a seguir:

- a. Ela borrifou a tinta na parede.
- b. Ela borrifou a parede com a tinta.

No primeiro enunciado, a tinta é o paciente afetado pela ação dela de borrifar; ela pode ter usado a tinta toda para pintar a parede, mas pode não ter pintado toda a parede. Já no segundo, ela pode ter pintado a parede toda, mas não com toda a tinta. Logo, o paciente da ação é diferente entre o enunciado a e b.

Já analisando pragmaticamente, encontramos dois contextos distintos em que os enunciados aparecem:

- a. Contexto: O que você fez com a tinta?
 - (i) Eu a borrifei na parede.
 - (ii) (?) Eu borrifei a parede com ela.

- b. Contexto: O que você fez com a parede?
 - (i) Eu a borrifei com a tinta.
 - (ii) (?) Eu borrifei a tinta nela.

As sinalizações interrogativas despertam a reflexão sobre qual dos enunciados seria proferido pelo falante de português do Brasil. Com isso, é preciso que tenhamos em mente um conceito abordado pela concepção funcionalista, a ideia de tópico e foco. Esses dois conceitos fazem parte de um nível da língua a qual damos o nome de pragmática. A pragmática é a prática da interpretação das elocuições. (Levinson, 1983 *apud* Payne, 1997, p. 261). Elocução é a instância da língua em uso; logo, ela sempre ocorre num contexto em que o discurso influencia as interpretações dessa elocução e vice-versa. Dentre as classificações usadas pela pragmática, encontramos o conceito de tópico e foco.

Segundo Payne (1997), foco possui três abordagens gerais para defini-lo: a primeira abordagem lida com a ordem das palavras, ou seja, a “word order varies for focusing purposes” (Payne, 1997, p. 267). A segunda abordagem, a usada neste trabalho, é encontrada nos trabalhos da Perspectiva Funcional da Sentença, estudada pela Escola de Praga. De acordo com essa escola, cada enunciado possui duas partes. A primeira parte se refere ao elemento do enunciado já em mente, ou melhor, aquele que já se supõe saber (o tópico), que é compartilhado pelos interlocutores. Ao passo que a segunda parte abriga a informação nova, aquela ainda não conhecida (o foco) por um dos interlocutores ao menos. O foco também é conhecido com o nome de rema, asserção e informação nova. A terceira abordagem trabalha com os enunciados pragmaticamente marcados pelo foco. Algumas línguas marcam seu foco através de um morfema ou simplesmente sem foco.¹⁵

Já tópico, como vimos, foi definido pela Escola de Praga¹⁶ como a parte do enunciado já conhecida.

Aplicando esses dois conceitos aos exemplos acima, é possível entender por que o enunciado ii em a) e ii em b) causa estranheza. Na pergunta feita, encontramos tinta e parede como informação, respectivamente. Ao responder o questionamento, o esperado é usarmos essa informação dada (o tópico) e complementá-la com a informação nova (o foco), caso que acontece no exemplo a. i e b. i. Dessa forma, essa propriedade pragmática de tópico muito nos é relevante nos estudos dos discursos, da língua real em uso real por falantes reais.

¹⁵ Para um estudo mais detalhado sobre essa abordagem, recomendamos a leitura de Payne (1997, p. 267).

¹⁶ Na verdade, a Escola de Praga não atribui o nome tópico e foco, mas sim tema e rema. Ver Payne (1997, p. 271).

d) Verbos com dois objetos diretos aparentes – esses verbos aparentemente abrigam dois objetos diretos:

- a. Eles elegeram Dilma presidente. (para ser)
- b. Eles consideraram esse homem seu chefe. (para ser)

Porém, uma operação facilmente obedecida pelo objeto direto, a pronominalização, não é aceita pelo pseudo-objeto direto:

- a. Eles a elegeram presidente.
*Eles elegeram ele Dilma.
- b. Eles o consideraram seu chefe.
*Eles consideraram esse homem ele.

Desse modo, o segundo elemento revela-se mais como uma espécie de predicativo do objeto direto, desfazendo, assim, a aparente confusão com o objeto direto.

3.4 Reflexões sobre a tipificação de Givón (2001)

Depois do estudo sobre a tipificação dos verbos proposta por Givón, retornemos às perguntas feitas na introdução deste capítulo: essa tipificação é adequada para a realidade linguística brasileira? Quais os acréscimos a serem feitos para uma melhor adaptação para o Português do Brasil? E que vantagem ela teria para o tratamento dos nossos verbos e para a melhoria do Letramento?

A tipificação de Givón procura, baseando-se em características sintáticas e semânticas (e não só numa delas, como fazem as GTs), abarcar e organizar os verbos mais comumente encontrados nas línguas do mundo e que, neste trabalho, adaptamos para português do Brasil. Sabendo que a classificação proposta pelas GTs não descreve satisfatoriamente o fenômeno da transitividade, a tipificação de Givón nos permitiu

entender as esferas que permeiam essa transitividade, preenchendo lacunas, esclarecendo dúvidas e aperfeiçoando conceitos incompletos deixados pelas GTs.

Givón, utilizando-se de uma definição sintática aliada ao conceito semântico e à escala de transitividade de Hopper & Thompson, descreveu e tipificou as propriedades dos verbos. Detalhando as categorias de verbo transitivo e intransitivo, nos permitiu entender que os verbos se distribuem num *continuum*, com características que os fazem se aproximar ou se distanciar do polo + transitivo. Muitos verbos, apesar de estarem mais afastados do pólo + transitivo, podem possuir características que não os fazem verbos intransitivos, mas sim, verbos transitivos menos prototípicos. Por exemplo, o verbo *matar* na oração *Meu pai matou a barata* possui um sujeito desencadeador da ação, diferentemente do verbo *ouvir* em *Stela ouviu a música*, que não possui um sujeito desencadeador. O que faz com que os verbos *matar* e *ouvir* habitem a mesma classe, ou seja, a classe dos transitivos, é o fato de estarem mais próximos ao que os funcionalistas chamam de prototipicidade. O verbo *matar* está no grau mais alto de transitividade por obedecer a todos os critérios que já discutimos no capítulo anterior. Por outro lado, o verbo *ouvir* se encontra um pouco mais afastado desse grau prototípico, porém, não tão distante a ponto de caracterizá-lo como intransitivo, pois ainda obedece a critérios mais transitivos do que intransitivos. Logo, reconhecemos a diferença entre *matar* e *ouvir*, mas entendemos que essa diferença não é suficiente para dissociá-los da classe de verbos transitivos.

A vantagem dessa tipificação de Givón é a de que podemos adaptá-la para o ensino. Por meio dessas propriedades estabelecidas pelos funcionalistas, conseguimos identificar características específicas de determinados gêneros. Por exemplo, num conto, é característico encontrarmos objetos assumindo personificação, ou seja, elementos inanimados que encontramos em nosso dia a dia, como linha, agulha e alfinete, passam a ter vida. Portanto, associando o conhecimento que adquirimos com a escala de transitividade de Hopper e Thompson, somos capazes de identificar o gênero de um conhecido texto como *Um Apólogo*, de Machado de Assis. Esse assunto será abordado no próximo capítulo que tratará sobre a aplicação desse estudo funcional-tipológico para o ensino em escolas brasileiras.

3.5 Resumo do capítulo

Este capítulo buscou uma reflexão sobre a transitividade na visão funcional-tipológica. Na seção 2, apresentou o conceito de transitividade proposta por um autor funcional-tipológico, Talmy Givón (2001). Na subseção 2.1, aprofundou as propriedades que compõem o fenômeno da transitividade, desembocando, nas subseções 3.1 a 3.3, na tipificação dos verbos. Por fim, na seção 4, fizemos uma reflexão sobre a tipificação estabelecida por Givón.

CAPÍTULO 4 TRANSITIVIDADE E ENSINO

4.1 Introdução

Neste capítulo, refletimos sobre a transitividade verbal no contexto escolar. Na subseção 4.1, abordamos a concepção de ensino prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN –, correlacionando-a com o que, de fato, é passado nas escolas. Na subseção 4.2, refletimos sobre o conceito de gênero discursivo, fazendo um diálogo com a subseção 4.3, que discute o ensino nos moldes funcionais-tipológicos. Em seguida, na subseção 4.4, apresentamos os resultados de uma entrevista feita com alunos de uma turma de ensino médio para saber o quanto eles sabem sobre o fenômeno da transitividade, transmitido a eles durante todo o ensino básico. Por fim, na seção 4.5, entendendo que a língua é a base da comunicação, propomos uma atividade que busca trabalhar a transitividade nos gêneros, dando a possibilidade para o estudante inserir-se nas práticas sociais existentes em sua comunidade.

4.2 O ensino de Português na escola

4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN

Os PCN (2000) são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Têm por objetivo estabelecer parâmetros para professores e direção de como a educação deve ser tratada, qual a importância do desenvolvimento de algumas habilidades para que o aluno possa sair da escola preparado para viver bem em sociedade, obtendo êxito e sucesso em sua vida pessoal e profissional.

Segundo os PCN, a escola deve atender às expectativas dos alunos quanto à formação escolar para o uso de conhecimentos no mundo contemporâneo. Logo, a língua deve ser ensinada com base na realidade linguística de sua comunidade.

Os PCN dialogam com o capítulo II do artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que esclarece que o objetivo da educação básica é

“desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 1996)¹⁷.

As considerações feitas pelos PCN e pela LDB nos fazem pensar que o aluno precisa reconhecer as variedades linguísticas existentes em sua comunidade, não para estigmatizá-las, mas sim para diferenciar seus contextos de uso, adequando-as perfeitamente a situações rotineiras. É imprescindível que haja respeito pela variedade do outro, uma vez que esse é o requisito básico para a formação de um cidadão, mas que também haja o reconhecimento das diferentes variantes e que elas possuem também seu próprio mecanismo para articular fenômenos linguísticos.

Esse é um dos grandes obstáculos encontrados nas escolas brasileiras atuais. O ensino da forma desconsiderando o contexto ainda é fortemente entendido como a única maneira de se ensinar a língua. É por isso que encontramos tantos estudantes se perguntando o porquê de estudar análise sintática, onde e para que aplicar a classificação morfológica das palavras. Não é mostrado ao aluno que o objetivo final do ensino da língua é ajudá-lo a compreender melhor os textos escritos, falados, visuais; a interpretar o que está querendo ser dito; a produzir textos coesos e coerentes; e, principalmente, que todas essas habilidades o auxiliarão a desenvolver sua capacidade cognitiva em diferentes disciplinas e na vida, uma vez que a língua foi criada pelo homem para a complexa tarefa da comunicação e da vida em sociedade.

Segundo os PCN,

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

(BRASIL, 2000, p. 18)

É nesse aspecto, portanto, que devem servir os ensinamentos das aulas de Português. É preciso mostrar ferramentas para que o aluno construa a habilidade de

¹⁷ Como a leitura da lei foi feita por meio virtual, não se encontra nele o número da página. Contudo, segue o link disponível: <http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm>.

pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar e negociar significados para utilizar tudo isso nas suas práticas sociais. E, ainda:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal.

(BRASIL, 2000, p. 21).

Desse contexto é que emerge a personalidade de um cidadão ativo, de um indivíduo independente, que possui opiniões próprias e bem formuladas. Articulando as habilidades comunicativas mediante a compreensão e o domínio dos diferentes gêneros do discurso, o estudante terá mais possibilidades de inserir-se em sua comunidade linguística, potencializando sua comunicação.

Mas o que seria um gênero discursivo? Na seção a seguir, conheceremos o seu conceito, os autores, os objetivos e perspectivas.

4.2.2 Gêneros: a língua como prática social

Neste trabalho, usaremos a definição de gênero do discurso, ou gênero textual (MARCUSCHI, 2003), proposta por Bakhtin (1997). Segundo essa definição, cada falante produz enunciados organizados e agrupados para serem usados nas atividades humanas. Essas atividades possuem ambientes e objetivos específicos e, apesar de inúmeras, cada esfera dessas atividades desenvolve tipos relativamente estáveis de enunciados. Esses enunciados passam a relacionar-se, então, com alguma atividade humana. A esses tipos estáveis de enunciados, Bakhtin chama de gêneros de discurso. Alguns exemplos de gêneros são: telefonema, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, editorial, horóscopo, receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de artigo, prefácio de livro, etc.

Marcuschi (2003) acrescenta que o gênero discursivo é a consequência de um trabalho coletivo, sendo, ainda, um contribuinte para o ordenamento e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano. Nessa perspectiva, entendemos, então, que o

gênero discursivo jamais pode ser visto fora do âmbito social, pelo contrário, ele emerge a partir de uma necessidade social; ele já é *per se* uma prática sociocomunicacional.

Os gêneros não são imutáveis, podendo incorporar-se a outros para formar um novo gênero a partir de um canal diferente. Por exemplo, o gênero telefonema originou-se do gênero conversação. O gênero que antes era feito face a face, agora possui um outro meio para se concretizar, transformou-se em um novo gênero.

Considerando gênero como um partícipe dos eventos sociocomunicacionais de uma comunidade linguística, nada mais óbvio que abarcá-lo no conceito de cultura. Os gêneros fazem parte da cultura de maneira tão forte que obedecem às regras impostas pelo contexto sociocultural em que estão inseridos. Por exemplo, se, em uma homilia, um padre pede licença para dizer uma palavra grosseira, significa que nesse momento ele quebrará a regra dessa prática social, uma vez que numa igreja não é recomendável que se usem palavrões. É dessa maneira que afirmamos que os gêneros não são criados mecânica e individualmente, mas sim são manifestações amadurecidas socialmente.

Na perspectiva de prática social, trazemos ao debate Vygotsky. Segundo Oliveira (1993), a psicologia sociocultural de Vygotsky considera o homem um ser biológico e social, composto por mente e corpo. Para ele, a relação do homem com o meio não é feita de maneira direta, mas sim através de mediação. São dois os mediadores dessa relação: os instrumentos e os signos. Os instrumentos foram criados pelo homem para finalidades específicas, são portadores de determinada função que permite que o homem interaja com o mundo físico. Já os signos funcionam como instrumentos das atividades psicológicas; mediam situações em que do homem se exigem tarefas de comando voluntário.

A partir da experiência com o mundo e com a sua cultura, o homem desenvolve os mecanismos mediadores e internaliza os signos, por meio dos instrumentos. É a partir daí que surge a possibilidade de representação do mundo físico na mente do ser humano. Ele passa, então, a fazer projeções, a ter lembranças. Desprendido do tempo e do espaço, ele é capaz de imaginar, planejar e ter intenções, aspectos que não são representados no mundo físico. O exemplo da homilia evidencia, portanto, que o padre, que já teve sua experiência com o contexto eclesial, internalizou uma prática desenvolvida socialmente e, ao querer se desviar dela, faz uma ressalva para que todos entendam que ele possui essa prática, mas que, por hora, não a irá obedecer.

É no âmbito social, cultural e histórico que ocorre a união de alguns postulados estabelecidos por Vygotsky e Bakhtin. Muitos são os conceitos que os aproximam. Por

construírem sua metodologia baseada no pensamento dialético, ambos não consideram os fenômenos sociais como fragmentados, imobilizados, estanques. O principal ponto de convergência dos autores é quando discorrem sobre a linguagem. Como já dissemos no parágrafo anterior, Vygotsky considera que a construção da consciência interior é feita a partir da experiência vivida no mundo exterior. Nesse aspecto, Bakhtin também postula que o reconhecimento do *eu* só existe a partir do conhecimento dos outros *eus*. Essa é, portanto, a principal característica que difere os homens dos outros animais. Enquanto os irracionais respondem apenas a estímulos do mundo exterior, sem interiorizar suas experiências, os seres humanos usam dessa experiência para formar o que Vygotsky chama de *funções mentais superiores*. E a língua é uma dessas funções. A partir dessa reflexão, Vygotsky formula seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Para o autor, às experiências já vividas, são acrescentadas as experiências atuais para que, a partir disso, formem-se outros conceitos, outras opiniões. Por exemplo, as crianças, no contato com os adultos, vão vivendo novas experiências e as internalizam, unindo-as com aquelas já vividas, evoluindo para um novo nível onde, de novo, farão o mesmo processo.

É exatamente com as concepções desses autores que buscaremos, na seção seguinte, o desenvolvimento de zonas proximais, desenvolvidas a partir de experiências com o mundo exterior e embasadas nos diálogos construídos socialmente. Afinal, o gênero discursivo nada mais é que a expressão do interior moldado a partir de um exterior que constrói e desenvolve as relações interpessoais, as práticas sociais.

4.3 Ensino funcional-tipológico: uma proposta

O ensino formal focado na apresentação de coisas estanques, sem considerar o contexto, o discurso e a pragmática ainda é encontrado atualmente nas escolas brasileiras e descende de uma longa tradição de ensino de Gramática Tradicional e estudos estruturalistas de várias nuances. Já um ensino funcional-tipológico seria um ensino baseado nas práticas sociais, aquele que consideraria o contexto situacional no qual a linguagem se insere. Essa concepção de ensino é influenciada pelas novas

tendências da corrente funcionalista. Neves (1997, p.40), citando Dillinger (1991), define que:

os formalistas – entre eles os gerativistas – estudam a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas – seus constituintes e as relações entre eles – mas não com as relações entre os constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam, desse modo, à concepção de língua como um ‘conjunto de frases’, um ‘sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática. Os funcionalistas, por seu lado, se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas.

Segundo Gomes (2008, p. 64), “há um culto à forma engessada das regras gramaticais, ao invés da valorização da competência natural do aluno” e, ainda, “é lamentável constatar que essa forma equivocada de enxergar a língua e o ensino de gramática provoca um efeito corrosivo no processo de aprendizagem e de 'aprimoramento' da competência linguística de nossos alunos” (*Idem*). Diante disso, o aluno sente-se impotente quanto ao ensino e desmotivado para aprender estruturas que nem mesmo ele compreende. Não se faz uso das competências já adquiridas pelos alunos em seus diversos contextos e contatos com a sociedade para que, depois disso, seja inserido o conhecimento novo. O professor acaba por massacrar a língua natural do aluno, tentando moldá-la ao sistema padrão; é como colocar uma peça circular em um quadrado.

É claro que a escola não funciona somente com a participação dos alunos. O professor também é um dos principais atores para o aprendizado e pode ajudar na motivação necessária para despertar o interesse dos alunos. Porém, ainda segundo Gomes (2008, p. 65), existe uma “visão deturpada de como deva ser o ensino da Língua Portuguesa, [e isso] gera uma atitude totalmente nociva do professor”. Ora o despreparo e a falta de interesse quanto ao aprofundamento das novas descobertas linguísticas fazem que o professor ainda tenha em mente a visão tradicionalista, em que vê a língua como uma estrutura estanque, um corpo a ser esquartejado em uma mesa de autópsia, sem considerar o seu contexto e sua pragmática. A formação desses professores, ainda em nível de graduação, é limitada. Muitas universidades parecem privilegiar o ensino de apenas uma corrente linguística como se outras abordagens não falassem dos mesmos fenômenos, porém, com um outro olhar.

Conflitos como esses citados acontecem por um principal motivo: os contextos sociais e os aprendizados tidos na escola não são conciliados de forma que os estudantes se veem em um mundo à parte daquele em que eles costumam viver. Logo, o que nos interessa abordar é a priorização do ensino do enunciado/enunciação, do discurso em detrimento do ensino da sentença.

Embora uma língua não seja um amontoado de frases, e o falante faça uso dela em contextos comunicacionais pragmaticamente complexos, a GT ainda privilegia o ensino da transitividade a partir de recortes do que seria a língua para uma “análise ideal”. Essa, talvez, seja a falta mais grave ainda cometida nas escolas da atualidade, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são claros e objetivos com relação à educação das crianças e jovens baseada nas práticas sociais e inseridas em seus contextos pragmáticos.

Queremos, pois, contemplar o discurso, o contexto, o porquê saber mais sobre a língua que falamos. Passaremos sim pelas estruturas gramaticais, pelas suas relações sintáticas, mas considerando que essas formas servem de ponte para um plano maior, qual seja: a interação. Na interação, o falante faz suas escolhas linguísticas com base em suas intenções. E é esse o ponto crucial do trabalho, identificar, analisar e sintetizar as intenções do falante, a sua escolha por uma e não por outra estrutura, qual foi o caráter motivador dessa seleção. Ao participar desse processo de interação, o estudante precisa ser ajudado na leitura, na interpretação, na escrita dos gêneros, enfim, na sua construção de mundo para consolidar esse processo final de comunicação.

Na busca por essa interação com o estudante, na seção a seguir, entrevistamos alguns alunos para saber qual sua posição frente à Língua Portuguesa, seus conceitos e opiniões.

4.4. Transitividade na escola

4.4.1 Entrevista aos alunos

Nesta parte do trabalho, buscamos uma interação com o agente construtor da realidade escolar: o aluno. Foi entrevistada uma turma de terceiro ano do Ensino Médio

de uma escola pública de Ceilândia (cidade-satélite de Brasília), composta por 31 alunos, entre 16 e 19 anos e considerada de nível regular pelos professores. O motivo da escolha se deu por já existirem laços anteriores com os professores da escola, além de buscar avaliar como está o ensino nas cidades satélites mais afastadas e mais carentes do centro de Brasília. Escolhemos a turma de terceiro ano por acreditar que, por estarem completando o ensino básico, teriam alguns conceitos amadurecidos no que diz respeito à Língua Portuguesa.

Os alunos responderam a um questionário que exigia sua opinião acerca da disciplina de Português, além de conhecimentos teóricos. A seguir, mostraremos o desempenho geral da turma sobre cada tópico perguntado.

1) Qual a importância das aulas de Língua Portuguesa para sua vida pessoal e profissional?

De forma geral, os alunos reconheceram a importância das aulas de Português para suas vidas. Alguns consideram que, em sua vida pessoal, de nada valeriam os ensinamentos da disciplina; já outros acreditam que facilita sua comunicação com os outros membros da comunidade. No que tange ao aspecto profissional, eles se manifestaram de diferentes formas. Segundo os alunos, saber Português ajuda nas provas de concurso público; oferece oportunidades para que eles aprendam uma língua culta,¹⁸ além de auxiliar no comportamento diante de uma situação importante, como num ambiente de trabalho.

2) Você sabe falar Português? É eficiente nisso, ou precisaria frequentar mais aulas?

Os alunos se consideraram falantes de Português, mas que precisariam sim de mais aulas para que fixassem melhor as regras estabelecidas pela Gramática Tradicional. Dois estudantes ressaltam saber mudar de variante linguística, dependendo do ambiente em que estão inseridos: se formal, usariam a língua padrão; se não, a não-padrão. Porém, não puseram em sua resposta, a avaliação que fazem sobre as variantes.

¹⁸ A língua culta entendida pelos estudantes é a língua contida nas GTs.

3) Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Muitos alunos disseram gostar da disciplina, mas que dependia da dinâmica adotada pelo professor. Segundo os estudantes, se o professor oferecesse aulas interativas, instigantes e inovadoras, a empatia pela disciplina aumentaria. Caso contrário, a matéria seria mais uma daquelas entediantes e chatas. Ainda, os estudantes reclamaram muito das regras que deveriam ser memorizadas, mas que eles não conseguiam fazê-lo.

4) A partir de seu conhecimento sintático, semântico, textual e de mundo, diga o que significa transitividade, sujeito, objeto, agente, paciente e protótipo.

Esta parte do questionário buscou coletar alguns conceitos formulados pelas GTs e se eles faziam parte do conhecimento dos alunos. A intenção era saber se os alunos compreendiam os conceitos da abordagem tradicional estudados por todo o ensino básico. Se o ensino tradicional fosse, de fato, eficaz, provavelmente os alunos não hesitariam e saberiam responder efetivamente a todas as perguntas. Todavia, a maioria dos estudantes deixou todos os tópicos em branco. Alguns poucos tentaram responder.

Sobre transitividade, oito alunos deram a definição de algo que não é permanente, transição de alguma coisa. Já outros, de algo que está migrando. Três alunos disseram que seria uma oração que necessitaria de complemento.

Sobre sujeito, surgiram definições como sendo o personagem de uma oração; causador da oração; aquele que pratica a ação em uma oração.

Sobre objeto, o conceito foi de um substantivo central que dê sentido; alguma pessoa que é um objeto do que a outra pessoa faz e manda-a fazer.

Para o conceito de agente, os alunos, diante da polissemia de algumas palavras, pensaram em 'agente de trânsito'. Já outros, lembrando do conceito, definiram como aquele que pratica a ação.

A respeito do paciente, os conceitos partiram desde a ideia de alguém calmo, até a de pessoa com saúde afetada; que sofre a ação.

Sobre protótipo, alguns poucos alunos disseram ser um modelo; espécie de experiência e projeto em início; rascunho ou visão antecipada de um trabalho.

4.4.2 Análise da entrevista

Com a aplicação do questionário, foi possível levantar algumas hipóteses sobre o ensino de Português em uma escola pública brasileira. Uma das grandes dificuldades retratadas pelos alunos é com relação à memorização de regras gramaticais. Ora, de acordo com os atuais PCN, o ensino deve ser baseado na construção do aprendizado que possibilite ao aluno a aplicação de seus conhecimentos no mundo real. Se o aluno é obrigado a memorizar regras, qual aprendizado está sendo construído nesse contexto? Como os alunos poderiam reagir diante de problemas inusitados se a realidade transmitida para eles foi baseada em problemas decorados?

Outro equívoco de ensino evidenciado na fala dos alunos foi a mistura de níveis sintático e semântico. Alguns responderam que o sujeito era aquele que praticava a ação. Esse aluno apenas reproduziu aquilo perpetuado pelas GTs. Vimos, nos capítulos anteriores, que sujeito está no âmbito do nível sintático e que o agente, aquele que executa a ação, está no nível semântico. Em termos prototípicos, há uma equivalência entre o sujeito ser o agente, porém, não é sempre que isso acontece. A mistura desses níveis não propicia uma compreensão coerente da língua, uma vez que nem todo sujeito é agente e vice-versa.

Consideremos isso numa perspectiva de gêneros. Numa manchete de jornal, lê-se: “Adolescente é morta por namorado em SP”. No nível sintático, o sujeito desse enunciado é *adolescente*. Já semanticamente, o agente é *namorado*. Vemos, portanto, que nesse contexto a prototipicidade não é concretizada. Mas qual poderá ter sido a motivação para esse desvio? Analisemos as propriedades de um sujeito: ele costuma vir em primeiro lugar do enunciado e domina o verbo (suas regras de concordância). Em outras palavras, o sujeito na sintaxe ocupa um lugar de destaque. Desse modo, ao colocar a *adolescente* na posição de sujeito, procura-se dar-lhe maior visibilidade. Os papéis semânticos não são mudados, quem é agente continua agente, bem como quem é paciente continua como paciente. Porém, é usado um mecanismo estrutural para evidenciar uma perspectiva específica. Isso quer dizer que, na sociedade brasileira, não é comum que jovens morram cedo ainda mais assassinados. Só nesse enunciado, é possível perceber a representação de mundo que a comunidade brasileira manifesta. Essa conclusão foi possível de ser feita analisando-se a estrutura linguística do enunciado, mas partindo para uma interpretação no mundo real. Afinal, esse deveria ser o objetivo principal de uma análise sintática.

Uma terceira hipótese levantada a partir da entrevista, talvez uma das mais graves, evoca a falta de interesse pela disciplina. Um estudante do ensino básico deve sair da escola apaixonado pelos fenômenos de sua língua, língua essa capaz de proporcionar inúmeras conquistas tanto no campo profissional, como também no campo pessoal, uma vez que ele poderá expressar seus pensamentos, compreender mais o mundo a seu redor, se fazer ouvir e, ainda, se fazer respeitar. Mas não se ama algo sem primeiro conhecê-lo. Possivelmente, o aluno não conheceu as inúmeras possibilidades que sua língua é capaz de oferecer, uma vez que a língua ensinada na escola não é aquela que ele, de fato, fala. Os alunos não reconhecem os fenômenos dessa língua estranha, pois ela não faz parte de sua realidade. É como aprender uma língua estrangeira: por vezes, não entendemos o porquê de determinado enunciado se estruturar de uma maneira diferente da nossa, uma vez que sua representação de mundo também é diferente.

Diante de toda essa problemática, é possível pensar em algumas soluções para uma posterior mudança de abordagem de ensinar o Português. É necessário que trabalhem os conceitos trazidos pelos alunos, averiguando o que é possível aproveitar de seus conhecimentos de mundo, de suas experiências fora da escola. Segundo Paulo Freire,

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade — o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001¹⁹).

Portanto, o aluno não deve ser visto como um ser inerte que, sentado em sua carteira, deve receber em silêncio as explicações do mestre. O estudante, por saber e

¹⁹ Como a leitura da lei foi feita por meio virtual, não se encontra nele o número da página. Contudo, segue o link disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>

trazer também o seu conhecimento, a sua leitura, a sua visão de mundo, precisa ser um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento e deve partilhar com seu professor o conhecimento como uma via de mão dupla, em que o ensinar e o aprender se façam presentes na realidade de ambos.

A partir dessas reflexões, a seção a seguir objetiva propor um ensino de transitividade nos moldes funcionais-tipológicos, tendo por base também os PCN.

4.4.3 Proposta de ensino de transitividade: materializando a realidade a partir dos gêneros

Partindo da concepção de transitividade trazida pela corrente funcional-tipológica, propomos algumas atividades que auxiliarão o aluno a refletir sobre as estruturas linguísticas a partir dos gêneros. É importante que ele saiba o quanto nossas escolhas linguísticas influenciam na concretização de nossas práticas sociais e que nossas práticas também exercem influência em nossas escolhas. A proposta a seguir é apenas uma amostra daquilo que pode ser feito e refletido juntamente com os alunos. É a partir dessa amostra que esperamos que novas reflexões sejam feitas e que emergjam cada vez mais propostas de um ensino de transitividade a partir de gêneros.

4.4.3.1 Praticando a transitividade: uma proposta de exercício

4.4.3.1.1 Matriz de habilidades – 8º série

Os exercícios a seguir baseiam-se nas habilidades recomendadas pela matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que busca melhorar e aperfeiçoar a educação básica no Brasil. A perspectiva do Saeb coaduna com a percepção de ensino deste trabalho. Esse sistema entende que a Língua Portuguesa deve “centrar-se em três práticas: a prática de compreensão de textos; prática de produção de textos; e a prática de análise linguística” (SAEB, 2001, p. 18). Desse modo, nos apropriamos das matrizes do Saeb para a 8º série, com algumas adaptações feitas por nós para uma melhor adequação de nosso exercício. A escolha dessa série se justifica, pois é possível introduzir e aprofundar alguns conceitos trabalhados em séries anteriores

e oferecer a possibilidade de um maior amadurecimento de alguns temas para o ensino médio.

A matriz da 8^o série ficou assim definida:

	HABILIDADES
1) Procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> a) Localizar informações explícitas em um texto. b) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. c) Inferir uma informação implícita em um texto. d) Identificar o tema de um texto.
2) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	<ul style="list-style-type: none"> a) Interpretar textos, compreendendo a finalidade da estrutura de cada suporte textual. b) Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3) Relação entre Textos	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. b) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
4) Coerência e Coesão no Processamento do Texto	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar a tese de um texto. b) Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. c) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. d) Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. e) Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
5) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. b) Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. c) Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
6) Análise linguística	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecer valência sintática e semântica. b) Diferenciar valência sintática e semântica. c) Conhecer os argumentos verbais e caracterizá-los d) Compreender os mecanismos usados pela língua para expressar diferentes significações. e) Comparar enunciados, analisando as implicações e diferenças de cada um dependendo de seu contexto discursivo. f) Aplicar o conhecimento linguístico às práticas sociais do cotidiano.

(Fonte: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf)

4.4.3.1.2 Exercício 1

TEXTO I



(Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>)

A história em quadrinhos acima é de um personagem muito conhecido por nós brasileiros. Chico Bento, criado por Maurício de Souza, é uma criança do interior, que possui fama de astuto e esperto. Sabendo disso e considerando seus conhecimentos sobre o gênero "história em quadrinhos", responda e reflita sobre as questões a seguir.

1) O que a professora entendeu quando Chico Bento perguntou se ela o castigaria por uma coisa que ele não fez?

R= A professora achou que Chico Bento estivesse sendo acusado por algo de errado que não cometeu.

2) A professora estava certa em pensar assim? Por quê?

R= Não, pois o que Chico Bento não havia feito era o dever de casa passado por ela.

3) Qual elemento do primeiro quadrinho possibilitou que professora pensasse diferente do que Chico Bento queria dizer?

R= O verbo *fazer*.

4) Qual efeito Chico Bento queria causar falando dessa maneira?

R= Queria que professora não brigasse com ele por não ter feito o dever de casa.

5) Qual elemento do segundo quadrinho revelou o que realmente Chico Bento estava querendo dizer?

R= O trecho: a lição de casa.

6) Qual é o objetivo desse gênero?

R= Divertir.

7) A quem o texto se destina?

R= Geralmente, o texto se destina a crianças, porém, muitos jovens e adultos costumam lê-lo.

TEXTO II

Médica do caso Joanna diz que não fez contratação

A médica Sarita Fernandes Pereira, acusada de homicídio, na forma omissiva, no caso da menina Joanna Cardoso Marcenal Marins, disse nesta segunda-feira (06) que o Hospital Rio Mar, da Barra da Tijuca, foi o responsável pela contratação do falso médico, o estudante de medicina Alex Sandro da Cunha, e não ela.

Sarita foi ouvida em audiência pelo juiz do 3º Tribunal do Júri, Guilherme Schilling Pollo Duarte. Durante mais de duas horas de depoimento, a médica negou ter conhecido o falso médico antes de ele ter começado a trabalhar no local e disse ainda que nunca deu carimbos ao estudante ou o orientou a se passar por médico.

A ré contou que Cunha foi ao hospital ocupar uma vaga de pediatra, mas se apresentou como André Lins de Almeida. Ela afirmou ainda que apenas o entrevistou e indicou que levasse todos os documentos à secretaria.

Indagada pela promotora se esse procedimento não significava ter realizado a escolha do médico, Sarita negou dizendo que a contratação foi feita pelo hospital. Sarita disse que apenas pagava Cunha com seu próprio dinheiro para que ele fizesse alguns plantões para ela. Foram cerca de dez plantões.

Além dela, o médico André Lins de Almeida, que teve seu carimbo usado na ocasião, e o delegado da Delegacia de Repressão a crimes contra Saúde Pública, Fabio Cardoso Junior foram ouvidos.

Nesta noite, também foi iniciada a audiência das testemunhas de acusação do processo referente ao falso médico, que foi desmembrado porque o acusado se encontra foragido.

O CASO

Joanna, que foi atendida três vezes no Hospital Rio Mar, morreu no dia 13 de

agosto em decorrência de uma meningite viral desenvolvida a partir de herpes. Além do atendimento feito pelo falso médico, a menina também apresentava sinais de maus tratos.

Hematomas e ferimentos semelhantes a

queimaduras chamaram a atenção dos médicos, o que levantou a suspeita de maus tratos. Ela morreu após ficar 26 dias em coma. A guarda da criança era disputada na Justiça desde 2007.

(Fonte: <http://diariodopara.diarioonline.com.br>)

O texto acima faz parte do gênero reportagem jornalística. Segundo o texto, uma paciente foi morta após ser atendida por um falso médico. Considerando as características do texto, seus objetivos e seu conteúdo, responda e reflita sobre as questões a seguir:

1) Segundo o texto, quem são os culpados pela morte da menina?

R= O falso médico e a médica Sarita Fernandes Pereira.

2) Do que a médica está sendo acusada?

R= De ter contratado o falso médico.

3) Quais foram os argumentos usados pela médica para se defender?

R= Segundo a médica, ela apenas entrevistou o falso médico e indicou que levasse todos os documentos à secretaria.

4) Se cruzássemos esse texto com a tirinha de Chico Bento, o verbo "fazer", encontrado no título da reportagem, teria relação com o primeiro ou com o segundo quadrinho da tirinha? Por quê?

R= Com o primeiro, pois, da forma como Chico Bento falou, parecia que ele estava sendo acusado de algo que ele não fez. Dessa mesma forma, a médica está tentando defender-se de algo que, segundo ela, não cometeu.

5) Qual o objetivo do gênero reportagem jornalística?

R= Informar e descrever fatos da realidade.

6) A quem o texto se destina?

R= O texto se destina a pessoas, jovens e adultos, que buscam estar informados com as notícias da atualidade.

4.4.3.1.3 Procedimentos do professor em sala de aula

Após trabalhar o conhecimento, a leitura e a interpretação do texto, o professor poderá introduzir alguns conceitos linguísticos. Para o exercício proposto, escolhemos trabalhar o conceito de valência. Utilizando-se do verbo *fazer*, o professor pode explicar a capacidade do verbo em ter um ou mais “dependentes”, ou seja, qual o grau de valência o verbo possui em determinado contexto. É importante ressaltar também que a valência é determinada pelo contexto em que o verbo está inserido. Logo, em determinado contexto, um verbo pode assumir uma valência diferente de outros contextos.

O passo seguinte é explicar os tipos de valência: o sintático e o semântico. A valência sintática diz respeito aos elementos sintáticos que se relacionam com o verbo. No exemplo do primeiro quadrinho, o enunciado *Eu num fiz* possui dois argumentos, um deles em forma de pronome relativo. No quadrinho 2, a valência do verbo *fazer* é a mesma, mas o segundo argumento não é mais um pronome relativo: o enunciado *Eu num fiz a lição de casa* possui dois argumentos, *Eu* e *a lição de casa*. Na reportagem, o enunciado *Joana não fez contratação* possui dois argumentos, *Joana* e *contratação*. Já a valência semântica, versa sobre os participantes envolvidos na cena textual. No primeiro quadrinho, a valência semântica é igual a 1, enquanto o segundo quadrinho e a reportagem apresentam valência semântica igual a 2. É importante dizer aos alunos que nem sempre a valência sintática será equivalente à valência semântica. Por exemplo, ao trabalhar voz ativa e passiva, o professor pode se utilizar desse conceito e explicar por que o verbo na voz passiva possui valência sintática igual a 1, mas valência semântica igual a 2. Isso auxiliaria o aluno a compreender o que seria o agente da passiva. Porém, esse tema pode ser trabalhado com maior afinco em uma outra oportunidade.

Outro aspecto a ser trabalhado são as características dos argumentos. Quem pode ser argumento? Essa pergunta talvez nos desse outra dissertação de mestrado, porém, tentaremos solucionar brevemente a discussão, explicitando apenas uma propriedade marcante encontrada nos argumentos: a possibilidade da pronominalização. Portanto, ao se ter dúvida se um elemento é ou não um argumento, os alunos devem tentar pronominalizá-lo. Se ele permitir esse mecanismo, poderá ser então um argumento verbal. A pronominalização é um recurso riquíssimo que as línguas apresentam para propiciar coesão e coerência aos textos! Esse assunto também merecerá futuramente mais atenção.

Para melhor fixar o conteúdo, o professor deve procurar exercícios parecidos com os expostos acima, porém, sempre estimulando a análise linguística para a melhor compreensão do texto, e não usar o texto como pretexto para a inserção de nomenclaturas gramaticais inócuas.

O intuito desse exercício é mostrar que é possível trabalhar a transitividade nos gêneros. Reconhecemos que essa perspectiva é um plano piloto, mas acreditamos que a partir dos conceitos e da possível aplicação destes, outros trabalhos também contemplem e tornem possível a interface transitividade/gêneros.

4.5 Resumo do capítulo

Tivemos como foco, neste capítulo, mostrar um pouquinho da realidade do ensino brasileiro na atualidade, confrontando-a com os aspectos recomendados pelos PCN. Entendendo a importância dos gêneros para a vida social dos alunos, fizemos uma reflexão sobre o conceito de gênero textual, citando autores como Bakhtin (1997) e Marcuschi (2003). Ainda, refletimos, através de entrevista feita com alunos, como está sendo seu desempenho frente ao ensino de Língua Portuguesa e aos aspectos que a compõem. Por fim, inspirados na abordagem funcional-tipológica, tentamos propor uma atividade de ensino da transitividade, tendo como perspectiva a prática social como elemento primordial na construção do saber, coadunando-a com os gêneros. Ressaltamos que a proposta é bastante incipiente e inspiradora para estudos futuros: transitividade, gêneros e ensino!

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por finalidade apresentar um estudo sobre a transitividade verbal no Português do Brasil. A discussão sobre esse fenômeno já foi feita pela Gramática Tradicional, porém, de uma maneira simplista e superficial, sem contemplar os usos reais e contextuais, além de não aplicar os conceitos à vida social dos estudantes. O objetivo principal deste trabalho é descrever, analisar e refletir sobre a transitividade verbal no português brasileiro *versus* a transitividade exposta nas GTs, analisando as falhas cometidas pelas abordagens tradicionais anteriores. Diante disso, buscamos, na literatura funcional-tipológica, uma forma diferente de abordar a transitividade. Entendendo que a linguística em si busca descrever os fenômenos de uma língua, demos destaque às contribuições trazidas pela corrente linguística do funcionalismo-tipológico. Dessa forma, nosso trabalho se estruturou da seguinte maneira:

- pesquisa em gramáticas tradicionais sobre o assunto transitividade verbal;
- revisão da literatura funcional-tipológica e seu tratamento para o fenômeno;
- abordagem de conceitos usados pelos funcionalistas-tipológicos, como valência sintática e semântica, *continuum* e escala de transitividade;
- tipificação dos verbos transitivos segundo Givón (2001), um autor funcionalista-tipológico;
- reflexão sobre a importância dos gêneros no trabalho em sala de aula e a aplicação dos conceitos funcionais-tipológicos a esses gêneros.

Entendemos que ainda há muito que avançar nas pesquisas sobre o fenômeno transitivo no Português do Brasil. Em primeiro lugar, existe a necessidade de reconhecer a diferença entre o Português falado no Brasil e em Portugal: enquanto permanecer a ideia de que os dois países falam a mesma língua, continuará se perpetuando os conceitos falhos e superficiais da Gramática Tradicional. A importância, pois, deste trabalho é, no mínimo, estimular outros pesquisadores a desenvolverem o tema e contribuir com os conceitos trazidos pelo funcionalismo-tipológico para toda a sociedade.

6. BIBLIOGRAFIA

6.1 Livros e artigos

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

ANDRADE, A. A. B. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. In: LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. *E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular*. PUC-SP e FEPI-MG, 2004.

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss*. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
_____. *Iniciação à sintaxe do português*. 9 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAGNO, M. *Português ou Brasileiro: Um convite à pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, M. M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, É. *Estrutura das relações de pessoa no verbo*. In: Problemas de Lingüística Geral I. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
_____. *O aparelho formal da enunciação*. In: Problemas de Lingüística Geral II. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa: para o ensino médio e cursos preparatórios*. 6 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

- BRAIT, Beth, org. *Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível*. In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação, Brasília: 2000.
- BURZIO, L. *Italian Syntax: a government and binding approach*. Dordrecht: D. Reisel Publishing Company, 1986.
- CASTILHO, A. T. *Um ponto de vista funcional sobre a predicação*. São Paulo: Alfa, 1994.
- CIRÍACO, L & CANÇADO, M. *Inacusatividade e Inergatividade no PB*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Unicamp, 2004.
- COMRIE, B. *Language Universals and Linguistic Typology*. The University of Chicago Press, Chicago: Oxford, 1989.
- CUNHA, A. F. da. *Funcionalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo org. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- COUTINHO, I. de L. *Gramática Histórica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2005.
- CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 5 ed. Blackwell Publishers, 2003.
- CYRINO, S. M. L. *Algumas questões sobre a elipse de VP e objeto nulo em PB e PE*. In Guedes, M; Berlinck, R. de A.; Murakawa, C. de A.A, orgs. *Teoria e análise*

- linguísticas: novas trilhas*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP,SP, Cultura Acadêmica, 2006.
- DIXON, R.M.W. & AIKHENVALD, A. Y, eds. *Changing Valency: Case Studies in Transitivity*. Cambridge: CUP, 2000.
- FÁVERO, L. L. *As concepções linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1996.
- GIVÓN, T. *Syntax: a Functional-Typological Introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1984, v.1.
_____. *Syntax: a Functional-Typological Introduction*, v.2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.
_____. *Funcionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
_____. *Syntax: an introduction*, v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001, v.1.
- GOMES, D. M. *Estudo morfológico e sintático da língua Mundurukú (Tupí)*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- GOMES, L. S. *O culto à norma X o papel da escola como fica o aluno nessa história? O Ensino de Línguas. XII Congresso de nacional de lingüística e filologia. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos Em Homenagem a Othon Moacyr Garcia*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- INFANTE, U. *Curso de Gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. & C. M. I. M. Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HOPPER, P. J. & THOMPSON, S. A. *Transitivity in Grammar and Discourse*. In: *Language*. 56.251-99, 1980.

- JACKENDOFF, R. *Semantic interpretation in generative grammar*. In: CIRÍACO, L & CANÇADO, M. *Inacusatividade e Inergatividade no PB*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Unicamp, 2004.
- _____. *Semantic Structures*. In: CIRÍACO, L & CANÇADO, M. *Inacusatividade e Inergatividade no PB*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Unicamp, 2004.
- KOMOSINSKI, L. J. & LACERDA, C. D. de F. de & PACHECO, L. H. M. *Uma Base Teórica para Construção de Sistemas RBC Educacionais*. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. In: LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. *E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular*. PUC-SP e FEPI-MG, 2004.
- LIMA, R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 7 ed. F. Briguiet & CIA, Editores. Travessia do Ouvidor, Rio de Janeiro: 1962.
- LUNA, Tatiana Simões e. *A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos*. In: X Congresso de Iniciação Científica/ UFPE, 2002. X Congresso de Iniciação Científica/ UFPE. Recife : UFPE, 2002.
- LUZ-FREITAS, M. de S. *E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular*. PUC-SP e FEPI-MG, 2004.
- MALINOWSKY, B. *Argonauts of the Western Pacific*. New York: E. P. Dutton, 1922.
- MARTELOTTA, M. E, org. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L.A. *Gêneros: definição e funcionalidade*. In: Gêneros e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- MESQUITA, R. M. *Gramática da língua portuguesa*. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

- MITHUN, M. *Active/agentive case marking and its motivations*. Language, 1991.
- NEVES, M. H. de M. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- OLIVEIRA, M.K. de. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAYNE, T. E. *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguistics*. CUP, 1997.
- PEREIRA, M. *Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky: papel da educação*. UEMG/FUNEDI, 2002.
- PERLMUTTER, D. *Relational Grammar*, orgs. In: MORAVCSIK & WIRTH. *Current Approaches to Syntax*. New York: Academic Press, 1980.
- RIBEIRO, M. L. S. R. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- RODRIGUES, A. D. *As línguas gerais Sul-Americanas*. Universidade de Brasília, PAPIA 4(2).6-18, 1996.
- SACCONI, L. A. *Nossa gramática completa Sacconi: teoria e prática*. 29 ed. São Paulo: Nova Geração, 2009.
- SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SHIBATANI, M. *Passives and related constructions: a prototype analysis*. Language, 1985.

SOUZA, M. R. de. *Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire*, vol 11. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2006.

VENDLER, Z. *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press, 1967.

WHITNEY, W. D. *The life and growth of language*. New York: Appleton, 1897.

6.2 Sítios

AGÊNCIA RECORD. Adolescente é morta pelo namorado em SP. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/adolescente-e-morta-pelo-namorado-em-sp-20101102.html>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2010.

ANDRADE, M. L. F. *Gêneros e tipos: Uma aproximação*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/2/06.htm>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2010.

DAVIES, M. & FERREIRA, M. J. *Corpus do Português*. 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/x.asp>> Acesso em: 23 de março de 2010.

DELANCEY, S. *Lectures on Functional Syntax*. University of Oregon, 2001. Disponível em: <<http://pages.uoregon.edu/delancey/sb/LECT01.htm>>. Acesso em: 7 de janeiro de 2011.

FREIRE, P. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013> Acesso em: 21 de dezembro de 2010.

LUZ-FREITAS, M. de S. *E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular*. PUC SP e FEPI-MG, 2004. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm#_ftn1>. Acesso em: 28 de outubro de 2010.

MARTINS, A. P. P. *Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos*. Disponível em: <http://dominiosdelinguagem.org.br/dominios/?page_id=7> Acesso em: 26 de dezembro de 2010.

ROCHA, H. da. Gramática tradicional e língua escrita: duas faces do mesmo poder. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rsp6SjQVDpgJ:www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/43/87+GRAM%C3%81TICA+TRADICIONAL+E+L%C3%8DNGUA+ESCRITA:+DUAS+FACES+DO+MESMO+PODER&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShdUCZV6OmJiYScfYvxHOxcEketCyX5SeIoWBpyrSqDzKoGBk_PG8CBkhuHajg5xAK_WSp1v3OQh3ot-niDUGhMPFTfAUfxP5JPhjDRup4rvVoYAuYJ0PV90yGhqtW-mtdTC5mA&sig=AHIEtbQWFOX7aTFI54CNkSya1ImO_aU_3A> Acesso em: 8 de junho de 2010.

SWANDER, A. *Uma Nova Perspectiva para o Ensino da Transitividade*. 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno04-18.html>> Acesso em: 25 de agosto de 2009.

WERNER, K. C. G. "Os estudos da enunciação e a formação do professor de línguas". Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_04/Kelly.htm>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2009.

7. ANEXO

Questionário aplicado aos alunos



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP

Série: _____

Idade: _____

Cidade onde mora: _____

Este questionário é parte de um projeto de pesquisa para atribuição de título de Mestre. As perguntas a seguir não têm o intuito de medir inteligência, atribuir nota, julgar valores. Sua máxima fidelidade aos questionamentos é a segurança de uma pesquisa real e que trará um efetivo retorno à sociedade. Não é preciso identificar-se, tampouco, temer represálias por parte do professor ou pesquisador. Bom trabalho!

1) Qual a importância das aulas de Língua Portuguesa para sua vida pessoal e profissional?

2) Você sabe falar português? É eficiente nisso, ou precisaria frequentar mais aulas?

3) Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

4) A partir de seu conhecimento sintático, semântico, textual e de mundo, diga o que significa:

a) transitividade

b) sujeito

c) objeto

d) agente

e) paciente

f) protótipo
