

ENTREVISTA COM MARIANGELA RIOS DE OLIVEIRA

Entrevistadores: Dennis Castanheira, Deise C. de Moraes Pinto e Roberto de Freitas Jr.

Resumo do currículo da entrevistada:

Mariangela Rios de Oliveira possui graduação em Letras (Português Literaturas), mestrado e doutorado em Letras (Letras Vernáculas, 1986 e 1993) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem pós-doutorado na Universidade Aberta (Lisboa). É professora titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense. Foi presidente da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) no biênio 2015-2017 e membro do Conselho Deliberativo da entidade de 2018 a 2021. É coordenadora do Grupo de Estudos Discurso & Gramática – UFF. É bolsista PQ 1B do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. É docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, funcionalismo, construcionalização lexical e gramatical, morfossintaxe e advérbios.

Nesta entrevista, conversamos com a Professora Mariangela Oliveira, pesquisadora que possui inúmeros produtos bibliográficos e técnicos na área do Funcionalismo. Ao longo da entrevista, foram feitas indagações sobre a interface Funcionalismo e ensino, tema abordado pela autora em diferentes publicações ao longo dos últimos vinte anos e que, aqui, é apresentado de maneira instigante e ainda mais ampliada.

1) Você é uma das referências em Funcionalismo no Brasil e já escreveu diferentes textos sobre a relação dessa abordagem com o ensino. De forma geral, quais são as maiores contribuições que o Funcionalismo trouxe e ainda pode trazer ao ensino de línguas?

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o honroso convite recebido dos organizadores deste número da Revista *E-scrita*, professores Deise Moraes, Roberto Freitas Jr. e Dennis Castanheira, para esta entrevista. De fato, o Funcionalismo, com foco na pesquisa na língua em uso e seus contextos motivadores, tem contribuído, e ainda pode contribuir muito, para a análise e a reflexão sobre a língua na sala de aula.

A vertente funcionalista que praticamos no Brasil, iniciada nos anos 60/70 do século XX na Costa Oeste dos Estados Unidos, tem em Sebastião Josué Votre sua referência original. Nos anos 90 desse século, Votre cria o Grupo de Estudos *Discurso & Gramática* na UFRJ, que, alguns anos mais tarde, se expande no país com a criação de mais duas sedes: na UFRN e na UFF. O marco inaugural das pesquisas do grupo está na coletânea organizada por Martelotta, Votre e Cezario (1996), que lança os fundamentos do Funcionalismo norte-americano à comunidade acadêmica brasileira, divulgados a partir de pesquisas sobre mudança linguística com base em dados de uso do português do Brasil.

De lá para cá, tais pesquisas se expandem e aprofundam, chegando inclusive a promover o refinamento de alguns pressupostos teóricos da linguística funcional. Esses avanços podem efetivamente subsidiar o ensino de línguas, tanto em termos do tratamento da morfossintaxe quanto em termos da abordagem de propriedades textual-discursivas, como assumimos em Oliveira e Wilson (2015). A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, os fundamentos linguísticos são incorporados de forma explícita à proposta governamental de um ensino produtivo, analítico e reflexivo com base em textos organizados em torno de gêneros discursivos distintos, em prol do aprimoramento da competência discursiva dos alunos da Educação Básica do Brasil. Nós, como linguistas funcionalistas, nos sentimos contemplados nesse documento, cujos postulados são mantidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada 20 anos depois.

Em termos da abordagem de aspectos morfossintáticos da gramática, por exemplo, temos uma série de contribuições que podem subsidiar o ensino de línguas. Uma delas é a concepção prototípica das categorias gramaticais, que considera elementos mais e menos centrais em classes da gramática, num olhar distinto da categorização aristotélica, a partir de conjuntos fechados, assumida pela tradição gramatical. Esse tratamento gradiente parte de outra contribuição funcionalista – a de que a língua é emergente, que apresenta gradiência e variabilidade, à semelhança das dunas de areia, como preconiza Bybee (2010). Se o ensino de língua, tal como assumido pelos PCN (BRASIL, 1998) e pela BNCC (BRASIL, 2018), deve ter o texto como ponto de partida e ponto de chegada nas salas de aulas, então é preciso conceber a gramática como estrutura parcialmente estável, abrindo espaço para que o professor aborde, por exemplo, a polissemia, a variação, a mudança e a (in)distinção categorial no uso da língua, por exemplo. Nessa abordagem, pode ser contemplada a relação

entre iconicidade e arbitrariedade na gramática, bem como entre categorias não-marcadas e marcadas, com foco nos efeitos de sentido emanados desses usos.

No que concerne ao tratamento do nível textual-discursivo, o Funcionalismo também tem acumulado resultados de pesquisa relevantes para o ensino. Uma das contribuições nesse campo concerne à informatividade, na investigação do fluxo e da distribuição da informação nos textos organizados segundo distintos gêneros, com base no movimento de referentes novos, disponíveis e dados, por exemplo. Outro aspecto textual contemplado em nossas pesquisas e que pode subsidiar o ensino é o tratamento dos planos discursivos, na identificação, na análise e no contínuo de informações do plano da figura, as de maior proeminência, e informações do plano de fundo, as subsidiárias, que alicerçam as anteriores. Para trabalhar a distinção e a relação entre figura e fundo, as pesquisas sobre transitividade praticadas pelo Funcionalismo são relevantes, uma vez que concebemos a transitividade como escalar, levando em conta a relação entre propriedades do verbo e de seus argumentos; assim, consideramos orações mais ou menos transitivas e as analisamos a partir dos contextos em que ocorrem, que, por sua vez, compõem textos elaborados segundo gêneros discursivos específicos.

A partir do século XXI, temos a incorporação da abordagem construcional da gramática ao Funcionalismo, no que denominamos de *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU), nos termos de Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) e Rosário e Oliveira (2016). Assim, ganham destaque nossas pesquisas em torno da construção gramatical, de suas propriedades, dimensões e níveis hierárquicos, como apresentados por Traugott e Trousdale (2013). Esse novo olhar pode contribuir com o ensino, por exemplo, no tratamento do sintagma como unidade da língua, bem como na abordagem dos processos de formação de palavra, como a composição e a derivação, e dos idiomatismos e frases feitas. Nesse enfoque, destacam-se os processos cognitivos referidos por Bybee (2010), como categorização, *chunking* analogia, entre outros, que devem ser considerados pelos professores na sala de aula.

Enfim, seja no nível gramatical mais estrito, seja em perspectiva mais ampla, no viés do texto e do discurso, o Funcionalismo vem contribuindo há algumas décadas para subsidiar a prática docente na sala de aula. O destaque da língua em uso como prática de linguagem, a ênfase nas estratégias mais ritualizadas da interação, a relevância dos efeitos de sentido aí emanados, o foco na relação entre as modalidades falada e escrita, entre outros temas

investigados pelos funcionalistas, vão ao encontro do que preconizam os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), entre outros documentos oficiais voltados para a Educação Básica no país.

2) Em capítulo escrito por você em parceria com Nilza Barrozo Dias e Victoria Wilson, e publicado no livro *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*, são elucidadas algumas contribuições do Funcionalismo e sua abordagem da mudança linguística em sala de aula, no entanto, esse ainda parece um desafio para muitos docentes. Quais estratégias podem ser adotadas por professores do ensino básico para que tal questão seja mais frequente em sala de aula?

No capítulo referido, denominado “Subjetividade – mudança linguística e ensino de língua portuguesa”, destacamos como a articulação de sentido subjetivo impacta a representação gramatical, no caso específico, o uso das chamadas “orações substantivas subjetivas”, conforme classificação da tradição gramatical. Enfatizamos nesse capítulo a relação entre uso linguístico, gêneros discursivos e sequências tipológicas, demonstrando o viés contingencial com que orações subjetivas ocorrem nas interações. Para tanto, nos valem do conceito funcionalista de *invited inference*, proposto por Traugott e Dasher (2002), que se refere à negociação de sentidos entre locutores e interlocutores notadamente no partilhamento de abstrações, como pontos de vista, crenças, valores e afins. Destacamos, conforme Martelotta (2011), que o caminho rumo à abstração de sentidos pode motivar a mudança linguística, que a polissemia é o primeiro passo no processo que tende a levar à mudança categorial.

Ao tratar dos efeitos de sentido instanciados pelas orações subjetivas na sala de aula de língua portuguesa, nos valem do que preconizam as Orientações Curriculares Nacionais – OCN - (BRASIL, 2006, p. 23-24), segundo as quais “é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo” e ainda “os conhecimentos são elaborados sempre, por forma de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas por atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos”. Mais adiante, o mesmo documento destaca que “os conhecimentos são resultado de processos sociocognitivos de produção de sentido” e que tais

processos devem ocorrer “de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada” (BRASIL, 2006, p. 34).

Vinculamos tais declarações às “modalidades” como assumido por Neves (1996, p. 204), que as define como “verdadeiras estratégias retórico-argumentativas, na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas no ato de fala em que estão inseridas”. Relacionamos as referidas declarações também à concepção de “discurso” que caracteriza a perspectiva funcionalista, segundo a qual “cada evento de uso tem um aspecto individual e único, sugerindo que não podemos decidir sobre como utilizar as estruturas que o sistema nos fornece sem adaptá-las a esse contexto singular” (MARTELOTTA, 2011, p. 62).

A partir dessa relação entre o que postulam as OCN e a concepção funcionalista de modalidade e de discurso, demonstramos como o professor, nas atividades voltadas para o tratamento dos textos dissertativo-argumentativos, deve atuar no sentido de “mostrar ao aluno como ele pode conduzir e tratar seus argumentos, em que situações ele poderá optar por uma estratégia que torne mais explícito seu ponto de vista ou aquela que resguarde sua opinião” (OLIVEIRA; DIAS; WILSON, 2013, p.189). Constatamos que postulados funcionalistas, voltados para o tratamento interpretativo dos contextos de uso linguístico e suas propriedades, estão contemplados nas atuais orientações curriculares, uma vez que estas enfatizam as propriedades intra e extralinguísticas envolvidas nas interações e seus efeitos de sentido, em termos da recepção e da produção de textos, bem como da análise e da reflexão sobre a língua.

Consideramos que as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica precisam vincular de modo mais efetivo a dimensão gramatical e a discursiva. Os conteúdos gramaticais devem ser tratados em termos de sua ocorrência a partir de textos, levando em conta as propriedades do gênero discursivo e das sequências tipológicas em elaboração, conforme defendem Dionísio, Machado e Bezerra (2002). No Funcionalismo, o binômio *gramática – discurso* é um pressuposto básico, tal como apresentado classicamente em Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2015). Nessa abordagem teórica, o uso linguístico não é aleatório ou fortuito, assim, uma das tarefas do professor é justamente a de conduzir os alunos à reflexão acerca da seleção e da organização das categorias gramaticais tal como se apresentam nos modos de dizer que circulam nas interações cotidianas.

3) No artigo “PCN à luz do funcionalismo linguístico”, publicado em 2007, você e Maria Maura Cezario discutiram sobre a presença de uma perspectiva funcionalista nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao longo das últimas décadas, foram publicadas outras diretrizes que têm gerado muito debate no meio acadêmico, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como você analisa a relação entre o Funcionalismo e a BNCC?

O artigo referido é publicado nove anos após o Ministério da Educação lançar os PCN, em 1998, considerado um marco inovador nas propostas para a Educação Básica do Brasil. Em nossa área, os PCN de Língua Portuguesa incorporam, de forma explícita, os resultados da pesquisa linguística mais recentemente praticada na universidade. Nos termos dos PCN (BRASIL, 1998, p. 17-18), tal incorporação fornece as bases para a inserção de “um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua portuguesa”. Mais adiante, os PCN destacam que “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.” (BRASIL, 1998, p. 23)

Esse quadro nos enseja, em 2007, a redigir o artigo “PCN à luz do funcionalismo linguístico”, que trata das contribuições que o Funcionalismo pode trazer ao ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil. Assim orientadas, destacamos nesse texto, entre outros aspectos: a) o viés funcional atribuído à abordagem linguística, com foco nos contextos de uso efetivo; b) a ênfase ao que é mais usado regularmente pela comunidade linguística; c) os traços de iconicidade da gramática; d) as propriedades dos planos discursivos – figura e fundo; e) a mudança linguística por gramaticalização.

Com a publicação da BNCC, vinte anos após os PCN, continuamos a identificar a proposta de um ensino voltado para a investigação dos mecanismos funcionais dos usos linguísticos. Conforme a BNCC, “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2018, p. 14). Nessa mesma página, o documento define a *educação integral* como meta a ser alcançada na formação de crianças e jovens, fundamentada na “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

A BNCC estabelece objetivos para a Educação Básica a partir das chamadas *competências*, consideradas como saberes, práticas, atitudes ou valores a serem desenvolvidos pelos alunos nos níveis Fundamental e Médio, com vista à formação do cidadão do século XXI. Entre as dez competências gerais elencadas pela BNCC, citamos as duas primeiras (BRASIL, 2018, p. 9), que dizem respeito à contribuição das diversas áreas científicas, entre as quais a linguística e, mais especificamente, a funcionalista, para seu atingimento (grifos nossos):

1. Valorizar e utilizar os *conhecimentos historicamente construídos* sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à *abordagem própria das ciências*, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Nas competências 1 e 2, podemos associar algumas expressões à Linguística, seja no que concerne ao acúmulo de resultados já consolidados da pesquisa na área (*conhecimentos historicamente construídos*), seja em referência à tomada de atitude investigativa e reflexiva acerca das complexas propriedades envolvidas no uso da linguagem (*abordagem própria das ciências*). Para que ambas as competências sejam bem-sucedidas, a BNCC destaca que se devem “manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17).

Nesse sentido, nós, pesquisadores funcionalistas, temos a tarefa de, via projetos de extensão universitária, por exemplo, estabelecer diálogo mais direto com equipes gestoras e docentes da Educação Básica em nível municipal e estadual. Nessas ações, o foco não está somente em levar resultados das investigações linguísticas desenvolvidas na academia, mas em trocar experiências e partilhar saberes em prol da formação integral do corpo discente. O acúmulo de conhecimentos já reunidos a partir da pesquisa funcionalista praticada em grupos de pesquisa consolidados no país, em torno de questões que envolvem relevância discursiva, transitividade verbal, informatividade, prototipicidade e mudança categorial, entre outros temas, deve ser, pelo menos em parte, considerado e utilizado na sala de aula da Educação

Básica, até mesmo para que seja possível que essa bagagem venha a ser devidamente testada em termos da eficiência ou não de sua transposição didática.

4) Muitas vezes, as perspectivas do professor e do aluno não são consideradas nos estudos sobre ensino, contudo, no capítulo “Orações adjetivas na sala de aula em perspectiva funcionalista”, publicado por você e Monika Amorim em um livro de 2014, foram feitas reflexões acerca da perspectiva dos docentes e dos discentes sobre as orações adjetivas. Quais outros fenômenos poderiam ser explorados utilizando uma metodologia semelhante?

O capítulo referido, fruto da pesquisa de Amorim (2011) por mim orientada na UFF, se volta para a investigação de como o contínuo escalar *explicação > restrição*, no âmbito da categoria denominada “orações adjetivas” pela tradição gramatical, é percebido e considerado (ou não) por docentes e discentes da Educação Básica de Niterói. Para tanto, levando em conta a proposta funcionalista clássica de escalaridade de vinculação oracional proposta por Hopper e Traugott (1997), um dos objetivos da investigação, sumarizada e apresentada em Oliveira e Amorim (2014), é ouvir a comunidade escolar, a partir de questionários respondidos por professores e respostas a exercícios propostos aos alunos dos níveis Fundamental e Médio acerca do tema.

Como resultado, chegamos à constatação de que: a) a categoria “orações adjetivas” é considerada pelos docentes como muito relevante para as atividades de análise e reflexão sobre a língua, na relação entre abordagem discursiva e gramatical, conforme proposta pelos PCN (1998); b) orações explicativas e restritivas são identificadas pelos alunos mais frequentemente nos usos prototípicos; c) padrões que se afastam desses usos, como as chamadas “orações desgarradas”, nos termos de Decat (2001), têm pouca visibilidade para os alunos como pertencentes à classe das orações adjetivas, o que vai ao encontro de que o processo cognitivo de categorização (BYBEE, 2010), de fato, impacta a representação gramatical por parte dos usuários. Como comentário final, Oliveira e Amorim (2014, p. 216) afirmam acreditar que deve haver “uma prática de ensino voltada para a interação da metalinguagem, semântica e pragmática para que se desenvolvam habilidades de reflexão, análise e síntese.”

A investigação de Silva (2020) também contempla a abordagem das orações adjetivas na sala de aula da Educação Básica. Partindo de metodologia distinta da praticada por Amorim (2011), Silva (2020) acompanha quatro turmas: duas do nível Fundamental e duas do nível Médio da cidade do Natal. A tarefa de análise e reflexão sobre as adjetivas é distinta em cada par de turmas, de modo que, em cada nível, uma turma realiza a referida tarefa conforme preconiza a tradição gramatical e a outra turma trabalha a partir de pressupostos funcionalistas, como os sintetizados em Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), por exemplo. O resultado geral a que chega a autora indica que, nas turmas em que as atividades foram fundamentadas na abordagem funcionalista, grande parte dos alunos “conseguiu correlacionar usos linguísticos a motivações cognitivas e comunicativas quanto aos diferentes modos de organização das orações adjetivas e, em particular, quanto ao emprego das diferentes estratégias de relativização” (SILVA, 2020, p. 9). Esse resultado contrasta com o obtido por turmas em que o tratamento das adjetivas foi feito em termos mais tradicionais, o que faz a autora advogar em prol da utilização de fundamentos funcionalistas na sala de aula da Educação Básica a fim de que as tarefas de análise e reflexão sobre a língua sejam ressignificadas, vinculando o tratamento discursivo e o gramatical.

Tanto a pesquisa de Amorim (2011) quanto a de Silva (2020) destacam a contribuição dos pressupostos funcionalistas para o ensino-aprendizagem das relativas. Tal contribuição não reside somente em detectar como se dá a representação e a identificação dessa categoria por parte de professores e alunos, como no caso da primeira autora, mas também na demonstração de que a incorporação dos referidos pressupostos na sala de aula contribui efetivamente para que as práticas de análise e reflexão linguísticas sejam mais embasadas, com foco nas motivações e nos efeitos de sentido de tais usos. Consideramos que muitas categorias do português, principalmente as situadas nos níveis morfossintático (classes de palavra, funções sintáticas, vinculação oracional etc.) e discursivo-textual (informatividade, referenciação, planos discursivos etc.), podem e devem ser tratadas a partir do aparato teórico funcionalista e do significativo conjunto de resultados de pesquisa que a Linguística praticada no Brasil já acumula acerca dos padrões de uso do português, consubstanciadas em dissertações e teses, entre outras produções relevantes.

5) A interface entre o Funcionalismo e o ensino é um caminho que tem sido mais explorado ao longo dos últimos anos nos estudos linguísticos. Quais são os grandes desafios que existem para os pesquisadores que discutem tal relação?

Considero que toda interface entre ciência básica e ciência aplicada é um grande desafio, uma vez que não se trata de mera transposição de abordagens. Nessa interface, os atores – o pesquisador da academia e o professor da Educação Básica – lidam com demandas distintas, em atividades profissionais que, não raro, os distanciam, prejudicando sua interação e parceria. Na Linguística não é diferente, os consistentes resultados obtidos em nossa área, entre os quais se destacam os advindos da investigação funcionalista praticada no país a partir das décadas finais do século XX, ainda são insuficientemente considerados e, por conseguinte, pouco sistematizados no âmbito da interface com o ensino nos níveis Médio e Fundamental.

A publicação dos PCN (1998) é tomada como um passo importante para vincular mais diretamente os resultados da pesquisa linguística à Educação Básica. O referido documento é permeado por declarações que passam a destacar, por exemplo, a contribuição dos estudos da língua em uso, como o seguinte trecho:

Um dos aspectos da *competência discursiva* é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso)

As atividades de análise e reflexão sobre a língua, destacadas nos PCN (1998) e que substituem a tradicional aula de gramática, são mantidas com a publicação da BNCC (2018), embora este documento não se vincule explicitamente a qualquer orientação teórica mais definida. Ainda assim, a “competência discursiva” destacada na nota anterior, que pressupõe um sujeito capaz de usar os recursos linguísticos de modo eficiente, articulado e autoral, coloca os pesquisadores funcionalistas num espaço privilegiado para contribuir no atingimento desse amplo objetivo, uma vez que subjaz a concepção de que a forma linguística reflete, em certa medida, traços funcionais. Porém, tal contribuição ainda se apresenta desafiadora.

Um dos desafios é diminuir a distância entre o ambiente acadêmico e o pedagógico, aproximando o pesquisador funcionalista e o professor da Educação Básica, para que cada qual, a partir de sua perspectiva, possa concorrer, com experiência e conhecimento específicos, para a tarefa de tornar os alunos mais competentes em termos linguísticos. Considero que uma das ações efetivas para esse fim sejam projetos de extensão, desenvolvidos pela universidade em parceria com secretarias estaduais e municipais de Educação, voltados para a capacitação dos professores. Ao trazer para o contexto do ensino os resultados da investigação funcionalista praticada na academia, o pesquisador, de outra parte, leva para a academia o que aprende no contato com docentes, discentes e gestores da Educação Básica, vinculando teoria e prática de modo mais efetivo. Iniciativas desse tipo atendem também ao que o Ministério da Educação, via Capes, espera como *retorno social* dos diversos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em funcionamento no Brasil.

Um segundo desafio que gostaria de destacar aqui é a necessidade de maior sistematização e organização do conhecimento acumulado a partir do grande conjunto de resultados da pesquisa funcionalista, levando em conta os documentos da Educação Básica. Como enfatizam também linguistas de outras áreas, é preciso selecionar os achados que são, de fato, relevantes para o desenvolvimento, por exemplo, de competências na área de Linguagens (BRASIL, 2018). Ademais, temos resultados mais consolidados no Funcionalismo e outros mais recentemente obtidos, como, por exemplo, os atinentes à abordagem construcional da gramática, na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), como se apresenta em Traugott e Trousdale (2013) e Hilpert (2014), e, no Brasil, em Rosário e Oliveira (2016). Assim, é necessário distinguir, entre os resultados dos estudos funcionalistas: a) aqueles mais consolidados, já suficientemente testados e ratificados; b) aqueles que interessam de forma efetiva aos objetivos da Educação Básica no país; c) aqueles que contemplam o interesse e necessidade dos professores em sua ação pedagógica.

6) O Funcionalismo norte-americano, ao longo das últimas décadas, tem sido articulado com outras perspectivas teórico-metodológicas, dentre as quais a Sociolinguística, a Linguística Cognitiva e a Linguística de Texto. Como você analisa a importância dessas interfaces para o ensino de línguas?

Entendo que o tratamento integrador de distintas perspectivas de ordem teórico-metodológica na sala de aula se assenta em duas justificativas principais. Uma delas está no objetivo maior da Educação Básica no Brasil, que, conforme os PCN (1998, p. 23), reside na desafiadora tarefa do desenvolvimento da “competência discursiva” dos alunos, na formação dos sujeitos letrados, dos cidadãos do novo milênio, numa meta audaciosa e ampla a ser atingida via escolarização nos níveis Fundamental e Médio. A segunda justificativa, motivada pela anterior, é que, para atingir tal objetivo, é necessário que o trabalho docente leve em conta fundamentos e resultados de pesquisa de distintas áreas da Linguística, uma vez que cada corrente teórica considera a língua de uma perspectiva particular e concorre, assim, para que mais e melhor a conheçamos.

Nesse sentido, considero fundamental a articulação entre as distintas vertentes teóricas da Linguística para o ensino de línguas. Especificamente, destaco as de orientação geral funcionalista, voltadas para o tratamento da língua em contextos de uso efetivo. Como preconizam os documentos que orientam a Educação Básica, como os PCN e a BNCC, as aulas de português devem ter o texto como ponto de partida e de chegada, estabelecendo-se a inter-relação entre *uso*, voltado para práticas de recepção (leitura e escuta de textos) e de (re)produção oral e escrita, e *reflexão*, em termos da análise de propriedades gramaticais e discursivas desse uso, como preconiza Travaglia (2003).

Para a realização exitosa das práticas de linguagem referidas, é preciso considerar os aspectos funcionais aí envolvidos em sentido *lato*, levando-se em conta os fatores variáveis em jogo, as propriedades textuais, as motivações de ordem cognitiva (BYBEE, 2010), entre outros. O que está hoje proposto para o ensino de línguas é a abordagem dos usos linguísticos em perspectiva holística, considerando-se contribuições advindas de distintas áreas da Linguística. Assim, incorporar pressupostos funcionalistas ao tratamento do texto pressupõe que tal atividade seja acompanhada por considerações acerca: a) da variação na língua, em termos inclusive da discussão sobre preconceito e prestígio linguísticos; b) da atuação de processos cognitivos de domínio geral, como apresentados em Oliveira (2017), por exemplo; c) da abordagem textual com base em gêneros e multissemiotes, conforme assumem Santos e Lebler (2021), entre outras perspectivas.

7) Como conceitos mais recentemente incorporados pela Linguística Funcional (tais como o de construção, os processos cognitivos, dentre outros) poderiam ser aplicados ao ensino?

Acredito que fundamentos e resultados da pesquisa linguística devem ser levados para o ambiente da sala de aula da Educação Básica após serem muito bem testados e validados, como comentado na resposta à quinta questão desta entrevista. Ainda que hoje se assuma, e com razão, que o professor da Educação Básica é um pesquisador e que o ensino constitui-se em espaço para atividades de análise e reflexão sobre a língua, é preciso que os conteúdos e os pressupostos que sustentam a prática docente tenham consolidação advinda de um considerável número de investigações.

A recente incorporação da abordagem construcional ao Funcionalismo, que tem em Traugott e Trousdale (2013) seu marco fundamental, motiva algumas reorientações de pesquisa na LFCU. Do conjunto de pressupostos incorporados por essa vertente teórica, alguns se encontram mais consolidados e, assim, têm condições de serem abordados no ensino. Um desses pressupostos é o da *construção* (GOLDBERG, 19965; 2006; 2019), concebida como unidade básica da língua, como pareamento convencionalizado de forma e sentido, nos termos de Croft (2001). Tal definição se aproxima da concepção saussureana de *signo linguístico*, na combinação arbitrária de significante e significado, que tem longa tradição na área. O conceito de construção guarda também correspondência com o de sintagma, outro pressuposto estruturalista atinente ao eixo das combinações na ordem dos constituintes; o sintagma tem sido tomado como conteúdo de ensino gramatical na Educação Básica, classificado como de tipo nominal, verbal, adjetival, entre outros, como unidade representativa de membros de classes de palavra e de funções sintáticas, por exemplo.

A LFCU preconiza, como assumido por Martelotta e Alonso (2012), que os usos linguísticos são forjados com base em pressões de três naturezas distintas: da própria estrutura linguística, das condições pragmático-discursivas e, fundamentalmente, daquelas de ordem cognitiva. Do conjunto dessas pressões, destaca-se a contribuição de Bybee (2010) acerca dos processos cognitivos de domínio geral, que impactam não só a representação da linguagem como o comportamento humano de modo geral.

Como demonstro em Oliveira (2017), é possível analisar e refletir sobre os usos linguísticos na sala de aula a partir da atuação desses processos. Assim, por exemplo, o

processo de categorização tem a ver com a identificação e a classificação de todos os membros dos diversos níveis da gramática (fonológico, morfológico, sintático, textual), bem como com a concepção prototípica categorial, fundada na constatação de que há membros mais ou menos representativos de cada categoria. Outro processo relevante, que tem a ver com o conceito de construção e com o de sintagma, é o *chunking* ou agrupamento, concebido como a junção de sequências de unidades que, usadas constante e contiguamente, passam a formar um todo de forma e sentido. A analogia é um terceiro processo muito produtivo no uso linguístico e que pode ser trabalhado na sala de aula, por intermédio, por exemplo, do tratamento da formação de palavras por composição e derivação, da criação de novos termos na língua, entre outros. O processo de memória enriquecida destaca a importância das atividades de recepção textual para o aprimoramento das de produção textual, na ênfase do papel da experiência com a língua para a fixação de padrões de uso, de modos de dizer, seja em termos do aumento de repertório lexical, seja em termos de eficiência no manejo de recursos textuais, como estratégias de conexão textual, de articulação argumentativa, de modalização etc.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. B. *Orações adjetivas não-prototípicas do português: relações entre discurso e gramática*. 151 fls. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-federal-fluminense-monika-benttenmiller-amorim-oraoes-adjetivas-nao>

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume 1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

V. 13 – 2022.2–OLIVEIRA, Mariangela R. de; CASTANHEIRA, Dennis; PINTO, Deise C. de M; FREITAS JR, Roberto

DECAT, M. B. N. Orações adjetivas explicativas no português brasileiro e no português europeu: oposição rumo ao “desgarramento”. *Scripta*, v. 5, no. 9. Belo Horizonte: PUC Minas, p. 104-118, 2001.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, p. 13-40.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs) *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015.

GOLDBERG, A. *Explain me this: creativity, competition and the partial productivity of constructions*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2019.

GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HILPERT, M. *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, M. E.; ALONSO, K. S. Funcionalismo, Cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: SOUZA, E. R. (org). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 87-106.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (orgs). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. V. (org). *Gramática do português falado*, v. IV. Desenvolvimentos. Campinas: Fapesp/Unicamp, 1996, p. 163-199.

OLIVEIRA, M. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. (orgs). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017, p.15-34.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs) *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 79-110.

OLIVEIRA, M. R.; AMORIM, M. B. Orações adjetivas na sala de aula em perspectiva funcionalista. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (orgs). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Eduff, 2014, p. 191-218.

OLIVEIRA, M. R.; DIAS, N. B.; WILSON, V. Subjetividade: mudança linguística e ensino de língua portuguesa. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, p. 197-191.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, 2016, n. 60, v. 2, p. 233-259.

SANTOS, L. W.; LEBLER, C. D. C. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (orgs). *Texto e gramática: novos contextos, novas práticas*. São Paulo: Pontes, 2021, p. 45-73.

SILVA, L. M. *Abordagem funcionalista da oração adjetiva: descrição e ensino*. 275 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: RN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32457>

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Data da entrevista: 01/06/2022.