

Dennis Castanheira
Maria Maura Cezario
Organizadores

FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO

FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO

Pareceristas *ad hoc*:

Professora Doutora Ana Cláudia Machado dos Santos – UFF

Professor Doutor Carlos Gustavo Camillo Pereira – UERJ

Professora Doutora Eliaine de Moraes Belford Gomes – UFRR

Professor Doutor Emanuel Cordeiro da Silva – UFPE

Professora Doutora Fabiane de Mello Vianna da Rocha T Rodrigues do
Nascimento – UFRRJ

Professor Doutor Júlio Cesar Machado – UEMG

Professora Doutora Rosângela Gomes Ferreira – UERJ-FFP

Professor Doutor Sávio André de Souza Cavalcante – UECE

Professora Doutora Thaís Fernandes Velloso – CAP-UF RJ

Professor Doutor Vinicius Maciel de Oliveira – UERJ-FFP

**Dennis Castanheira
Maria Maura Cezario
(Organizadores)**

FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Dennis Castanheira; Maria Maura Cezario [Orgs.]

Funcionalismo linguístico e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 252p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2349-0 [Digital]

1. Linguística Funcionalista. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Cognição. 4. discurso. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

À grande linguista funcionalista
Professora Maria Angélica Furtado da Cunha,
com saudade.

SUMÁRIO

FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO: INTERFACES TEÓRICAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS 9

Dennis Castanheira

Maria Maura Cezario

ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA 25

Edvaldo Balduino Bispo

Nedja Lima de Lucena

Fernando da Silva Cordeiro

MARCADORES DISCURSIVOS NO ENSINO..... 49

Mariangela Rios de Oliveira

HIPOTAXE CIRCUNSTANCIAL COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA..... 69

Amanda Heiderich Marchon

Welton Pereira e Silva

PRONOMES PESSOAIS COM PAPEL DE SUJEITO NO ENSINO..... 93

Dennis Castanheira

Juliana Barbosa de Segadas Vianna

PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO ENSINO 111

Dennis Castanheira

**ENSINO DE MODALIZADORES NUMA PERSPECTIVA
BASEADA NO USO 129**

Maria Maura Cezario

Leyla Ely

Sebastião Votre

**QUANTIFICADORES INDEFINIDOS E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA 151**

Karen Sampaio Braga Alonso

Nuciene Caroline Amphiphio Fumaux

CONEXÃO E ARGUMENTAÇÃO: ENSINO E PESQUISA 173

Ivo da Costa do Rosário

Monclar Guimarães Lopes

COMPOSIÇÃO E ENSINO 197

Natival Almeida Simões Neto

Cecília Cunha Cerqueira dos Santos

Wívia Ananda Souza Santos Lima

**CONSTRUÇÕES PREFIXAIS E AVALIATIVAS NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA 219**

Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto

Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda

FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO: INTERFACES TEÓRICAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS

*Dennis Castanheira
Maria Maura Cezario*

Conforme Neves (1997), o rótulo “Funcionalismo” é bastante amplo e engloba diferentes olhares. De modo geral, o que se entende como “Funcionalismo” na Linguística envolve um olhar centrado no uso e nas funcionalidades discursivas. Nessa visão, o estudo da gramática está ligado ao discurso e se relaciona ao contexto situacional em que as formas linguísticas são utilizadas. Assim, as formas linguísticas não são analisadas de forma isolada, mas em sua relação com os propósitos comunicativos dos falantes. A língua é vista como uma ferramenta que atende às necessidades da interação social, sendo moldada por fatores cognitivos, sociais e pragmáticos. Além disso, os padrões linguísticos são considerados provenientes do uso reiterado e das regularidades que emergem da experiência comunicativa, o que implica uma abordagem empírica e atenta às variações e às motivações contextuais.

Em meio a esse grande “guarda-chuva” chamado Funcionalismo Linguístico, há uma vertente que tem sido desenvolvida no Brasil ao longo dos últimos 35 anos, o Funcionalismo norte-americano. Fortemente influenciado pelos estudos de Givón e de autores como Sandra Thompson, Joan Bybee, Wallace Chafe e Prince, essa teoria tem fundamento em trabalhos diversos realizados em diferentes universidades brasileiras, dentre as quais a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal do Rio do Norte, a Universidade Federal do Ceará etc.

Nesses trabalhos, há um grande enfoque no papel do contexto e da sua influência nos usos das formas linguísticas – sejam elas no âmbito da fonologia, da morfologia, da sintaxe ou da semântica (Givón, 1995; Butler, 2003). Com base na análise de dados reais, os estudos funcionalistas brasileiros têm demonstrado como os fatores discursivos e cognitivos moldam a gramática da língua. Questões como topicalização, ordenação de constituintes e mudanças linguística são investigadas levando-se em conta o papel da alta frequência de uso e das pressões comunicativas. Além disso, esses estudos contribuem para a descrição do português brasileiro a partir de uma perspectiva que valoriza suas especificidades e sua dinâmica em contextos reais de interação.

A ligação dessa corrente linguística com ensino começou com os trabalhos pioneiros de Oliveira e Wilson (2003), Oliveira e Cezario (2007) e Furtado da Cunha e Tavares (2007), e passou a figurar bem recentemente um caminho mais acentuado de pesquisa e ensino, como fica claro nos trabalhos de Oliveira *et al.* (2022) e Castanheira (2023), assim como na organização e na confecção deste livro. Nessa visão, o contexto é elemento central a ser trabalhado na sala de aula do Ensino Básico, já que há a defesa do ensino de língua de modo situado, ou seja, da gramática trabalhada no texto.

Para que isso seja feito, um caminho é englobar o diálogo com outras teorias, como a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística e a Linguística de Texto, como discutiremos neste capítulo, mas é evidente que outras possibilidades podem ser exploradas. Essas articulações teóricas podem enriquecer significativamente as práticas pedagógicas, permitindo ao professor ter uma base científica maior e levar atividades mais conectadas aos usos reais da língua, com o trabalho da modalidade escrita e falada a partir de diferentes gêneros e tipos textuais, o que está de acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, amplia-se o

repertório didático e fortalece-se uma abordagem crítica e contextualizada do ensino de língua portuguesa.

Um diálogo importante é o do Funcionalismo norteamericano com as abordagens cognitivistas, sobretudo com a Gramática de Construção (Goldberg, 1995; 2006). Desse diálogo surge a abordagem denominada Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)¹ ou Linguística Funcional-Cognitivista, que concebe a linguagem como uma atividade social e cognitiva (Bybee, 2010; Cezario; Furtado da Cunha, 2013; Diessel, 2019; Furtado da Cunha; Cezario, 2023) e parte do princípio de que as formas linguísticas emergem do uso real da língua, sendo moldadas pelas pressões comunicativas e cognitivas do falante. Ao contrário de teorias que priorizam a gramática como um sistema fechado e autônomo, a LFCU entende a gramática como um sistema dinâmico, que se adapta às necessidades comunicativas e reflete padrões recorrentes de uso.

Segundo a LFCU, as estruturas linguísticas não podem ser completamente compreendidas sem levar em consideração os contextos em que são empregadas, as intenções comunicativas dos falantes e os efeitos pretendidos sobre os interlocutores. Essa corrente se apoia fortemente em dados empíricos, especialmente aqueles extraídos de *corpora* linguísticos — coleções de textos orais e escritos reais — para identificar padrões de uso e inferir regularidades gramaticais. Esse método empírico permite observar como os falantes de fato empregam a língua em diferentes contextos, revelando fenômenos linguísticos muitas vezes ignorados por abordagens mais normativas ou idealizadas.

Outro aspecto central da LFCU é o conceito de construção linguística, que é o pareamento de forma e significado e que varia

¹ O título Linguística Funcional Centrada no Uso foi cunhado pelos pesquisadores do Grupo de Estudos Discurso e Gramática (Furtado da Cunha; Bispo; Silva, 2013; Furtado da Cunha; Cezario, 2023), sendo uma abordagem que faz parte de um grande guarda-chuva chamado Modelos Baseados no Uso (Bybee, 2010; Hilpert, 2014; Diessel, 2019).

desde palavras isoladas, como “casa” e “café”, até esquemas mais abstratos, como a construção transitiva ou a construção passiva (Goldberg, 1995; Croft, 2001). As construções são aprendidas por meio da experiência e do uso recorrente, sendo gradualmente internalizadas pelos falantes a partir de processos cognitivos de domínio geral, tais como capacidade de ler intenções, de reconhecer padrões e de fazer analogias.

No contexto do ensino de língua materna, a LFCU oferece uma alternativa importante às abordagens tradicionais centradas na norma gramatical e em frases descontextualizadas ou apenas baseadas em escritores de textos ficcionais consagrados na história da literatura brasileira ou portuguesa. Ao contrário, a LFCU oferece meios para levar os professores a trabalharem com diferentes gêneros, com tipos de textos e também com a modalidade oral. Isso permite desenvolver atividades pedagógicas mais significativas, nas quais os aprendizes são levados a refletir sobre como a língua funciona nos textos orais e escritos com os quais interagem em seu dia a dia, além dos textos ficcionais, já tradicionalmente trabalhados em sala de aula, o que vai ao encontro das diretrizes dos PCN (Brasil, 1998) e da BNCC (Brasil, 2018).

Além disso, a LFCU favorece a promoção de uma educação linguística crítica, ao incentivar o olhar atento para as variações linguísticas, os efeitos pragmáticos das escolhas lexicais e sintáticas, e os processos de construção de sentido em variados gêneros e situações comunicativas. Segundo Oliveira (2022), o ensino com base nos princípios da LFCU contribui não apenas para o domínio mais efetivo da língua, mas também para a formação de sujeitos mais conscientes do papel social da linguagem e de sua própria capacidade discursiva.

Ainda no campo do ensino de língua materna, a LFCU oferece fundamentos teóricos para superar práticas pedagógicas tradicionais baseadas na correção normativa e na memorização de regras descontextualizadas. Autores como Oliveira e Cezario

(2007), Bispo e Cordeiro (2023), assim como Cezario, Marques e Castanheira (2024) defendem que o ensino da gramática deve partir dos usos efetivos da língua em gêneros textuais e práticas discursivas, permitindo que os alunos identifiquem regularidades linguísticas com base em sua frequência e função social.

Uma outra interface possível da teoria funcionalista é com a Sociolinguística Variacionista. Desenvolvida há décadas e já consolidada em diversos centros de pesquisa no Brasil, essa “conversa na diferença” é comumente denominada Sociofuncionalismo, conforme Görski e Tavares (2015) e Tavares, Pedro e Albano (2021). Esse olhar não envolve um empilhamento teórico, mas uma articulação detalhada e que abarca perdas e ganhos por reconhecer as especificidades das teorias.

No Sociofuncionalismo, os pontos de contato entre as teorias são destacados, como o estudo da língua em uso, a relação entre questões intra e extra linguísticas, a análise da mudança linguística e a ideia de uma gramática motivada por diversos fatores de ordem fonológica, morfológica, semântica e pragmática. Mais especificamente, na visão sociofuncional, as questões discursivas são centrais e vinculadas diretamente aos perfis sociais dos falantes.

A relação do Sociofuncionalismo com o ensino está alicerçada, de acordo com Castanheira e Cezario (2024), no tratamento de fenômenos variáveis sob um olhar discursivo em sala de aula. O trabalho com o contexto e com a pragmática no ensino de pronomes, por exemplo, é importante para demonstrar suas funcionalidades e sua ligação com o contexto de uso. Isso vai ao encontro de um ensino contextualizado e pautado nos efeitos de sentido, como proposto pela prática de análise linguística/semiótica, discutida na BNCC e por diversos linguistas brasileiros, como Santos e Lebler (2021).

Nesse âmbito, trabalhar os elementos gramaticais a partir de questões como “onde ocorreu?”; “qual o perfil de quem falou?”; “em qual contexto foi dito?”; “como era a relação entre esses interlocutores?” é um caminho sociofuncionalista no ensino. Isso

deve ser feito com exemplos reais de uso e de modo situado discursivamente, o que certamente é um desafio, mas que pode ser feito de diferentes modos e com distintos fenômenos variáveis, como concordância verbal, usos de pronomes, conjunções, adjetivos e verbos.

Outra interface é com os estudos do texto. Diferentemente do Sociofuncionalismo, não há pontos que precisam ser compatibilizados, visto que, de acordo com Castanheira (2022), há apenas focos distintos entre a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano. Enquanto o Funcionalismo foca em estudos de mudança linguística e em análise quali-quantitativas, a Linguística de Texto tende a dar mais foco no estudo dos gêneros textuais e no ensino – embora esse cenário seja dinâmico e possa mudar. Isso não significa, evidentemente, que um trabalho funcionalista não estude gêneros ou que uma pesquisa de texto não discuta mudanças da língua, mas essas não são, de acordo com o autor, as tendências dos trabalhos nessas teorias.

A ligação do Funcionalismo norte-americano à Linguística de Texto se alicerça no estudo da língua em uso sob um olhar sociocognitivo e interacional, na análise de dados reais de uso devidamente contextualizados e sistematizados, considerando fatores formais e funcionais. Para isso, é preciso reunir os pressupostos do texto (referenciação, sequenciação, intertextualidade) com os funcionalistas (iconicidade, subjetividade, categorização, marcação, informatividade) e ser coerente teoricamente com esse lugar em comum das duas teorias.

Isso indica que é um caminho possível e coerente de pesquisa e que possibilita a discussão de diferentes fenômenos linguísticos, como os pronomes, os advérbios e os conectores. Nesse âmbito, conforme trabalhos recentes, como o de Castanheira e Cezario (2022), o tratamento de um fenômeno à luz de uma visão funcional-textual ou textual-funcional engloba teóricos que abordam o tema selecionado. No caso dos sintagmas nominais ou dos pronomes, é necessário revisitar e considerar tanto o que o Funcionalismo norte-

americano discute (o estatuto de referente, por exemplo), como o que a Linguística de Texto aborda (a referenciação).

Essa interface ainda pode ser pensada no ensino, como proposto por Castanheira (2022). Adotar um olhar funcional-textual na escola possibilita um caminho de interseção entre leitura e análise linguística/semiótica. Ou seja, é uma alternativa segura para discutir o papel dos elementos linguísticos no texto, do ensino de gramática ligado aos efeitos de sentido, à interpretação. Nesse âmbito, é possível trabalhar com os gêneros textuais a partir dos seus aspectos linguísticos proeminentes: advérbios de tempo em notícias, advérbios modalizadores em artigos de opinião, adjetivos em contos de terror, conjunções em redações escolares etc.

Assim, adotar um olhar funcionalista no ensino pode envolver uma interface, seja com a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística ou a Linguística de Texto, o que não prejudica ou diminui o que será feito, mas, se bem feito e articulado, pode ser um efetivo ganho teórico e prático. Isso se deve a não ser possível, no contexto escolar, adotar apenas uma teoria, mas ser necessário recorrer a várias delas em diferentes momentos. Com isso, reuni-las em trabalhos pode ser um caminho viável se, como dito, for articulado e coerente teoricamente – isto é, não ser um empilhamento teórico. E foi isso que os organizadores e autores deste livro se dispuseram a fazer, contribuindo para oferecer atividades pedagógicas pautadas em diferentes interfaces entre uma visão funcionalista e uma outra visão, todas vinculadas a abordagens baseadas no uso linguístico real.

Diante de todas essas discussões trazidas aqui, surgem perguntas como as seguintes: o que fazer? Como colocar em prática tantas ideias? Em quais contextos pensar o ensino a partir de um olhar funcional? É possível congregiar teorias? Quais fenômenos abordar? Buscando responder a essas e a outras questões, trazemos esta coletânea de 11 capítulos que discutem estratégias para o ensino em uma visão funcionalista a partir de diferentes fenômenos linguísticos: orações substantivas, marcadores discursivos, orações

hipotáticas, pronomes pessoais com função de sujeito, pronomes demonstrativos, modalização, quantificadores indefinidos, construções de contraste, formação de palavras e afixos. Apresentamos a seguir, em linhas gerais, os capítulos que compõem esta coletânea.

No capítulo “Orações substantivas na sala de aula: uma proposta funcionalista”, Edvaldo Bispo, Fernando Cordeiro e Nedja Lucena apresentam ideias para o tratamento em turma do 2º ou 3º ano do Ensino Médio. Utilizam, para tanto, o Funcionalismo norte-americano e trabalham o texto “Oscar 2025: crítico de cinema reflete sobre a premiação”, publicado em uma coluna da seção Arte & Agenda da versão on-line do jornal Correio do Povo, do Rio Grande do Sul, no dia 1º de março de 2025.

Os autores indicam que é preciso explorar as propriedades formais das orações subordinadas substantivas a partir dos seus textos, focalizando sua funcionalidade. Eles enfatizam que os encaminhamentos englobam ajustes por parte do professor e que isso deve ser feito de modo coerente em relação ao plano de curso e à realidade de cada turma, série e docente, o que indica a maleabilidade da sua discussão. Demonstram, então, que é necessário buscar a compatibilidade entre o que deve ser trabalhado pelo docente e as propostas apresentadas.

Já em “Marcadores discursivos no ensino”, Mariangela Rios de Oliveira apresenta uma proposta para o seu objeto de pesquisa há anos. A autora segue, como teoria, a Linguística Funcional norte-americana e apresenta ideias para os marcadores no Ensino Médio, mais especificamente no segundo e no terceiro ano. Justifica sua escolha pelas competências a serem desenvolvidas no âmbito da área de Língua Portuguesa de acordo com BNCC e focaliza o trabalho com exemplos reais do português contemporâneo retirados do banco de dados *Corpus do Português*.

A autora defende que os dados que discute demonstram a necessidade de considerar os marcadores na sala de aula de língua portuguesa, já que eles têm papel fundamental na negociação de

sentidos entre os falantes e na orientação argumentativa, o que demonstra seu caráter intersubjetivo. Ressalta, ainda, que é importante destacar as propriedades partilhadas pelos marcadores, constatar sua diversidade estrutural, agrupá-los em subgrupos e ratificar seu papel pragmático-discursivo da língua.

Em “Hipotaxe circunstancial como estratégia argumentativa”, Amanda Heiderich Marchon e Welton Pereira e Silva utilizam o Funcionalismo para discutir como trabalhar tais orações na Educação Básica. Os autores, analisam a crônica *Áudios*, escrita por Martha Medeiros e publicada no Jornal o Globo no dia 30 de junho de 2024, para evidenciar a forma como o professor de língua portuguesa pode trabalhar com o assunto pedagogicamente. Para tanto, sugerem que tal temática seja ligada à argumentação.

Além disso, os autores enfatizam que partem da noção funcionalista de articulação de cláusulas e que retomam autores consagrados na área para defender que as cláusulas hipotáticas podem não ser solicitadas formalmente como complemento de termo presente na cláusula nuclear, mas que discursivamente isso ocorre. Eles também utilizam as noções de figura e de fundo, e discutem como tais pontos podem ser ligados à argumentação, já que é um dos focos do capítulo.

Em “Pronomes pessoais com papel de sujeito no ensino”, Dennis Castanheira e Juliana Segadas Vianna discutem estratégias para o ensino dessa categoria no 1º ano do Ensino Médio a partir de tweets. Para tanto, seguem os pressupostos teóricos do Sociofuncionalismo e refletem sobre a necessidade de considerar o contexto discursivo e, mais especificamente, o papel do na expressão morfossintática e discursiva dos pronomes, que, apesar de muito estudados na Linguística, ainda podem ser explorados com um olhar mais funcionalista e centrado nos efeitos de sentido.

Os autores propõem perguntas motivadoras sobre a rede social X e os tweets, além de apresentarem exemplos com diferentes pronomes, que indicam não apenas a sua variação, mas a sua relação com a concordância verbal e com a reorganização de

outras funções sintáticas além de sujeito. Estabelecem, ao fim, etapas de trabalho, que se iniciam com a discussão da rede social e do *tweet* e englobam os debates sobre mudança linguística e variação, com “a gente”, “você” e “tu” e suas motivações sociais e pragmáticas; ao fim, realiza-se uma sistematização, comparando quadros.

Em “Pronomes demonstrativos no ensino”, Dennis Castanheira apresenta ideias para o trabalho com essa categoria no Ensino Fundamental - Anos Finais, mais especificamente no 7º ano, à luz da interface do Funcionalismo norte-americano com a Linguística de Texto. O autor articula teóricos das duas vertentes e sistematiza pontos que alicerçam esse diálogo, com destaque para o estudo da língua em uso em uma visão sociocognitiva e interacional e do trabalho com os gêneros textuais.

Mais especificamente, discute a questão dos memes e como eles podem ser usados para a discussão dos pronomes de modo contextualizado e também integrados às expressões maiores e mais lexicalizadas. O autor relaciona os pressupostos funcionalistas da informatividade, da (inter)subjetividade, da lexicalização e da categorização às discussões textuais sobre referenciação e sobre intertextualidade, conectando, inclusive, a outros textos, como um vídeo do YouTube.

Em “Ensino de modalizadores numa perspectiva baseada no uso”, Maria Maura Cezario, Leyla Ely e Sebastião Votre apresentam aos professores de língua portuguesa uma introdução à LFCU e propostas de atividades didáticas para aplicação em turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Os autores dão destaque ao tema modalização, que é um recurso linguístico para expressão de graus de certeza, de dúvida ou de opinião o qual desempenha um papel crucial na argumentação e na construção de relações interpessoais.

O capítulo traz atividades pedagógicas que abarcam construções linguísticas modalizadoras tradicionais (como *provavelmente*, *talvez* e *possivelmente*) e construções informais (como

eu acho, pode ser que, de repente e vai que). Para a exemplificação, os autores trabalham com textos de blogs retirados do *Corpus do Português* e demonstram como os modalizadores são importantes nos textos, sobretudo nos textos argumentativos.

Karen Sampaio Braga Alonso e Nuciene Caroline Amphiphio Fumaux, no capítulo “Quantificadores indefinidos e ensino de Língua Portuguesa”, trazem uma reflexão sobre possíveis aplicações dos pressupostos básicos da LFCU ao ensino de língua materna na Educação Básica. Elas trazem as premissas básicas do modelo construcionista para tratamento da gramática do português brasileiro na escola. O tema gramatical escolhido é o da expressão da quantificação, como *muitas pessoas, um monte de gente, uma enxurrada de críticas, uma chuva de e-mails* etc.

Segundo as autoras, trabalhar com construções de diferentes graus de idiomaticidade promove uma maior consciência dos estudantes em relação às diferentes estratégias para expressar quantificação na língua. Com exemplos dados no capítulo, os professores podem mostrar para os alunos que a quantificação pode ser codificada de diferentes modos e que o falante pode ser mais ou menos expressivo e criativo à medida em que, por meio da metáfora, usa uma palavra como *enxurrada* ou *chuva* como base para expressar grande quantidade.

Em “Conexão e argumentação: ensino e pesquisa”, Ivo da Costa do Rosário e Monclar Guimarães Lopes discutem como o professor de Ensino Básico pode desenvolver um trabalho voltado para a exploração das propriedades discursivo-pragmáticas dos conectores (como *mas*) e de outras estratégias discursivas com papel contrastivo (como *na verdade*). Os autores analisam estratégias de contraste numa notícia de modo a treinar o olhar do docente para encontrar estruturas linguísticas prototípicas (como o conector *mas*) e não prototípicas (como a construção *na verdade*); assim como para analisar os diferentes papéis discursivo-pragmáticos nos textos.

Os autores enfatizam que o trabalho do professor a partir da atividade de leitura crítica dos diferentes gêneros textuais é de

grande relevância social e política. Além disso, ressaltam que a compreensão, por parte dos alunos, do papel dos conectores de contraste pode contribuir significativamente para que desenvolvam habilidades de leitura e escrita de textos mais complexos e bem argumentados.

Natival Almeida Simões Neto, Cecília Cunha Cerqueira dos Santos e Wívia Ananda Souza Santos Lima, no capítulo “Composição e ensino”, trazem propostas pedagógicas para o tratamento do tema a partir de uma perspectiva construcional. Conceitos relevantes nas abordagens construcionistas cognitivo-funcionais, como *chunking*, esquematicidade e composicionalidade, são aplicados ao estudo de processos de formação de palavras e aos exercícios propostos para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Os autores apresentam uma análise detalhada de livros didáticos no que se refere ao tema abordado e discutem como os estudos linguísticos vêm contribuindo para a maior compreensão dos processos de composição. Conforme os próprios autores afirmam, com o capítulo, eles buscaram caminhos mais criativos para o estudo e o ensino do tema articulado com questões de natureza sintática, semântica, textual e discursiva.

Por fim, no décimo primeiro capítulo da coletânea, temos o capítulo de Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto e Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda denominado “Construções Prefixais e avaliativas no ensino de língua portuguesa”, com o tratamento do papel de construções com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” e com propostas de atividades pedagógicas a partir dos pressupostos teóricos da LFCU. As autoras também fazem análise de livros didáticos e de gramáticas normativas para demonstrar como essas formas prefixais são abordadas.

Nas propostas de atividades, as autoras buscaram evidenciar as relações entre forma (fonologia, morfologia e sintaxe) e função (semântica, pragmática e discurso) nos usos linguísticos e, assim, promover uma abordagem que vai além da mera identificação de estruturas gramaticais, valorizando, assim, a reflexão sobre seus

propósitos comunicativos. As atividades propostas estão de acordo com as orientações dos documentos oficiais de referência curricular, como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018).

Este livro, como vimos, reúne capítulos que dialogam com diferentes perspectivas do Funcionalismo, sempre com foco no ensino da língua portuguesa. As contribuições aqui apresentadas foram pensadas para professores em exercício no Ensino Básico, para estudantes de Letras que desejam aprofundar sua formação na área das correntes funcionalistas aqui tratadas e para aqueles que almejam seguir na pós-graduação na área de Letras. Ao articular teoria e prática, os textos oferecem caminhos para uma reflexão crítica sobre a linguagem no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância do uso real da língua, das variações e dos contextos de enunciação. Esperamos que esta obra contribua para ampliar o repertório teórico-metodológico dos leitores e inspire práticas pedagógicas bem embasadas na ciência da Linguística.

REFERÊNCIAS

BISPO, Edvaldo; CORDEIRO, Fernando. Morfossintaxe na Sala de Aula sob o Viés Funcionalista: elementos circunstanciais em foco. *In*: OLIVEIRA, M. R.; LOPES, M. G. (Orgs.). **Funcionalismo Linguístico: interfaces**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 291-326.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1998.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BUTLER, Chistopher. **Structure and Function: a guide to three major structural-functional theories**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASTANHEIRA, Dennis. Linguística de Texto e Funcionalismo norte-americano em Diálogo: em defesa de uma agenda de pesquisas. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 12, 2022. p. 181-202.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. (Re)discutindo o Estatuto Informacional das Anáforas Encapsuladoras: para além da classificação dado e novo. **Revista Gragoatá** (UFF), v. 27, 2022. p. 232-259.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. Ensino, “só que” em Perspectiva Sociofuncionalista. In: MACHADO VIEIRA, Márcia dos Santos.; MEIRELES, Vanessa. (Org.). **Diversidade e Estabilidade em Línguas Românicas/Diversité et Dtabilité dans les Langues Romanes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 255-278.

CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (orgs). **Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013.

CEZARIO, Maria Maura da Conceição; MARQUES, Priscilla Mouta; CASTANHEIRA, Dennis (Orgs.). **Pesquisas Funcionalistas e Aplicações ao Ensino Superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

CROFT, William. **Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective**. New York: Oxford University Press, 2001.

DIESEL, H. **The Grammar Network: linguistic structure is shaped by language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice Tavares. (Org.) **Funcionalismo e Ensino de Gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA (orgs). **Linguística Centrada no Uso: uma**

homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013. p. 13-40.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; CEZARIO, Maria Maura. Conhecimento, Criatividade e Produtividade sob a Perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. *Alfa*, São Paulo, v. 67, e15041, 2023.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

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

GOLDBERG, Adele E. **Constructions at Work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GÖRSKI, Edair; TAVARES, Maria Alice. Variação e Sociofuncionalismo. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (Org.). **Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 249-270.

HILPERT, Martin. **Construction Grammar and its Application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística Funcional Aplicada ao Ensino de Português. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CUNHA, Maria Angélica Furtado; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 89-121.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à Luz do Funcionalismo Linguístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, 2007. p. 87-108.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de *et al.* Entrevista com Mariangela Rios de Oliveira. **E-*scrita***, v. 13, 2022. p. 202-217.

SANTOS, Leonor Werneck dos; LEBLER, Cristiane Dall' Cortivo. Texto, Gramática e Ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. *In*: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios. (Org.). **Texto e Gramática**: novos contextos, novas práticas. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 45-76.

TAVARES, Maria Alice; PEDRO, Fernando Laerty da Silva; ALBANO, Gabriela Fernandes. Para Começo de Conversa: a variável linguística na interface sociofuncionalista. **Estudos da Língua(gem)**, v. 19, 2021. p. 267-288.

ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA¹

Edvaldo Balduino Bispo
Nedja Lima de Lucena
Fernando da Silva Cordeiro

INTRODUÇÃO

A Linguística Funcional brasileira tem dedicado espaço, em sua agenda de pesquisa, à seara do ensino de línguas naturais. Nessa direção, contempla reflexões que vão desde a discussão de orientações curriculares a propostas de encaminhamentos para a abordagem de fenômenos linguísticos em sala de aula² – tal qual ocorre nesta obra –, articulando teoria linguística e *práxis* pedagógica³.

Neste capítulo, elegemos como objeto de reflexão e análise o período complexo, mais precisamente, as *orações substantivas*. Nosso intuito é elucidar como a abordagem desse tópico gramatical pode ser amparada pelas contribuições advindas da Linguística Funcional.

¹ Este capítulo é resultado de pesquisa financiada pelo CNPq (Processo nº 305720/2022-8).

² Para conhecer estudos funcionalistas que se ocupam do ensino de língua em variados níveis, sugerimos, inicialmente, os trabalhos de Furtado da Cunha e Tavares (2016), Rosário e Lopes (2020) e Cezario, Marques e Castanheira (2024), os quais fazem referência a diversos estudos desenvolvidos. Para compreender o movimento de aproximação de pesquisadores funcionalistas com o ensino, propomos a consulta a Bispo, Cordeiro e Lucena (2022). Para o entendimento da perspectiva de ensino sob o viés funcionalista, sugerimos conferir Bispo (2025). Essas indicações não esgotam o tema; fornecem, contudo, bases para sua compreensão.

³ A *práxis* pedagógica envolve intencionalidade, reflexão e ação. É uma noção que concebe teoria e prática como interdependentes, a qual convoca ao diálogo e à problematização do conhecimento (Freire, 2002).

Com esse objetivo, o capítulo situa-se no movimento funcionalista de aproximação ao ensino, por meio de proposições didáticas para o encaminhamento pedagógico de fenômenos linguísticos em sala de aula (Bispo; Cordeiro; Lucena, 2022).

Historicamente, o ensino de língua materna esteve ancorado em obras de tradição gramatical, inspiradas na herança helenística (Neves, 2012). Tal herança envolve os preceitos, nem sempre claros, para o bem falar e o bem escrever, distantes em geral da realidade linguística criativa e dinâmica de seus falantes. Diversas são as obras que discutem e questionam essa tradição e suas consequências, a exemplo de Possenti (1996), Travaglia (2002), Neves (2010) e outras.

Fato é que o desenvolvimento da ciência linguística, aliado à discussão e à elaboração de orientações curriculares voltadas para o ensino de língua portuguesa no Brasil, trouxe à baila contribuições advindas de variados campos teóricos para nortear – ao menos em tese – as ações didático-pedagógicas para o/a professor/a. É o que encontramos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Situando o texto como objeto precípuo – ponto de partida e de chegada – das práticas de língua(gem), as diretrizes curriculares assinalam, para o tratamento de expedientes gramaticais, ou prática de *análise linguística*⁴, a ênfase na reflexão sobre os usos e os seus efeitos de sentidos nas mais variadas composições textuais. Isso implica que a análise linguística deve ser transversal aos eixos de “leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica” (Brasil, 2018, p. 80) e, por essa razão, qualquer exame de temas gramaticais não pode prescindir do texto. Essa visão coaduna-se com as abordagens funcionalistas, que buscam, nas situações comunicativas reais, as explicações para os fatos linguísticos.

⁴ Para aprofundamento teórico sobre o conceito de análise linguística, sugerimos os trabalhos de Geraldi (1984) e Bezerra e Reinaldo (2013).

Dentre os tópicos gramaticais elencados na BNCC para abordagem em sala de aula, destaca-se o *período composto* ou *complexo* (Bechara, 2009). A introdução desse tema está prevista nos 8º e 9º anos, quando se conjecturam as habilidades de identificar, em textos lidos ou de produção própria: (i) “agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação”; (ii) “orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções”; e (iii) “a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam” (Brasil, 2018, p. 189)⁵. No Ensino Médio, espera-se que o tema seja retomado e aprofundado (EM13LP08), com vistas a

analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causa sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) (Brasil, 2018, p. 507).

Assim, a escolha pelo tema deste capítulo, *orações substantivas*, ancora-se na perspectiva de que esse tópico é deveras significativo no currículo de língua portuguesa. Isso porque, na tessitura textual, as relações estabelecidas no âmbito da sintaxe cooperam na estruturação do texto e nos efeitos de sentido que se intenta provocar no interlocutor.

As orações substantivas estão tradicional e frequentemente arroladas sob o rótulo de *subordinadas* e sua classificação – geralmente homogênea – se dá em consequência (i) da aparente equivalência a um substantivo e (ii) da função sintática que desempenham relativamente à oração matriz ou principal, quais sejam: sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal, aposto e, para alguns gramáticos, agente da

⁵ Habilidades: EF08LP11, EF08LP12 E EF09LP08.

passiva. Essas orações podem se manifestar de forma desenvolvida ou reduzida (Bispo; Silva, 2023).

A literatura funcionalista tem demonstrado empiricamente que as categorias linguísticas são fluidas e contextualmente dependentes. Isso significa que são flexíveis e adaptáveis às diferentes situações comunicativas (Givón, 1995). No caso do período complexo, entende-se que as relações semântico-sintáticas estabelecidas pelas orações que o compõem se dão de modo variado. O trabalho seminal de Hopper e Traugott (1993) ilustra e defende que, quando se trata da articulação oracional, há níveis que envolvem maior ou menor (in)dependência sintática e semântica e maior ou menor encaixamento. Nessa perspectiva, consideram-se as relações de *parataxe*, *hipotaxe*, *subordinação* e *correlação*⁶. Tal visão põe em xeque a ideia de homogeneidade das chamadas orações subordinadas, tradicionalmente compreendidas pelas adjetivas, adverbiais e substantivas.

Nesse viés, a Linguística Funcional compreende que há um *continuum* envolvendo distintos graus de integração entre as orações, a depender da escolha do falante e de seus propósitos comunicativos. Logo, a seleção sintático-semântica que o falante faz para arquitetar seu texto, seja oral, seja escrito, envolve motivações e escolhas de ordem pragmático-discursiva, por exemplo, as suas

⁶ Diferentemente da configuração bipartida do período composto em coordenação e subordinação, o funcionalismo compreende a combinação de orações por meio da parataxe (ou coordenação), hipotaxe (ou adjunção), subordinação (ou encaixamento) e, em alguns casos, correlação (ou interdependência) (Bispo; Silva, 2023). Relacionando esses processos ao que é comumente tratado na Nomenclatura Gramatical Brasileira, temos a seguinte correspondência entre orações: paratáticas (coordenadas aditiva, adversativa e alternativa); hipotáticas (coordenadas conclusiva e explicativa, todas as subordinadas adverbiais e a subordinada adjetiva explicativa); subordinadas (subordinadas substantivas e adjetiva restritiva); e correlatas (coordenadas aditiva e alternativa, subordinadas adverbiais comparativa, consecutiva e proporcional que envolvem a presença de elementos correlatos, a exemplo de *não só... mas também, ou...ou; mais... do que; tão/tanto...que*). Essas configurações podem se dar, ainda, por meio de justaposição, sem a presença de conectivos.

intenções e o modo como deseja veicular a informação para o seu interlocutor⁷.

Desse modo, alicerçando-se no aparato teórico-metodológico funcionalista de inspiração norte-americana, o presente texto está organizado em três seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, exploramos mais detidamente os pressupostos funcionalistas que embasam o capítulo. Por conseguinte, realçamos como um texto pode ser examinado, a partir da análise linguística, no que tange ao uso de orações substantivas. Para isso, partimos da materialidade textual para mostrar como o/a professor/a pode se beneficiar do aparato funcionalista no exercício da reflexão linguística com seus alunos.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Dentre os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva funcionalista, há o entendimento de que a língua deve ser estudada em função dos usos a que se presta nas práticas interacionais, dado que assume o contingenciamento da estrutura linguística por fatores de ordem comunicativa, cognitiva e cultural (Givón, 1995). Segundo Neves (2013), ao deixar de lado a preocupação exclusiva com a competência gramatical, focamos na multifuncionalidade dos itens e nas estruturas linguísticas como meio de expressão das funções da linguagem. Dessa forma, em vez de nos debruçarmos somente sobre a estrutura linguística em/por si mesma, consideramos que ela é motivada por fatores extralinguísticos e que, portanto, a língua é forjada *no* e *pelo* uso.

Assim, concebemos a língua como uma estrutura maleável, dinâmica, sujeita às pressões do uso e moldada pelas funções que desempenha na comunicação; enfim, um sistema adaptativo

⁷ Seguem sugestões de estudos que exploram, a partir de diferentes abordagens funcionalistas, o período composto e, em especial, as orações substantivas: Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2019), Sperança-Criscuolo (2014), Duarte (2019), Rosário (2016), Bispo e Silva (2023).

complexo (Du Bois, 1985; Bybee, 2010; Furtado da Cunha, 2010). Assumimos que a gramática de uma língua é uma estrutura emergente (Hopper, 1987), composta por padrões regulares e estáveis, mas também por padrões irregulares e/ou inovadores, em um processo constante de emergência e rotinização, contingenciado por fatores implicados no uso da língua.

Embora a Linguística Funcional não seja uma teoria de ensino de línguas, há uma forte tendência, no Brasil, de incorporação de pressupostos funcionalistas ao ensino de gramática na Educação Básica. Bispo, Cordeiro e Lucena (2022) mostram que há evidente compatibilidade entre as práticas de análise linguística orientadas pelos documentos curriculares nacionais e os estudos linguísticos funcionalistas não só em termos de concepções, mas também de tratamento dos tópicos gramaticais em sala de aula.

Fazendo um breve paralelo, é possível observar que a concepção de língua(gem) funcionalista vai ao encontro da perspectiva enunciativo-discursiva de língua presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018): ao considerar a língua como uma forma de interação, orientada para uma finalidade específica, ressalta-se o papel da função, tão cara à perspectiva funcionalista. A centralidade do texto e suas condições de produção e recepção no ensino de língua portuguesa, defendida desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), reflete-se na primazia do uso e na investigação dos fenômenos linguísticos em seu lócus real de ocorrência, premissa funcionalista básica. A análise linguística pautada em eventos reais de produção e compreensão de textos, considerando os efeitos de sentido provocados pela mobilização de diferentes recursos linguísticos, tem claro alinhamento à busca pelas motivações que influenciam a codificação linguística, pedra de toque do funcionalismo, sublinhando-se o papel do contexto e dos propósitos comunicativos envolvidos. Por último, tanto as orientações curriculares nacionais quanto os pressupostos funcionalistas valorizam o papel da diversidade de recursos pelos quais criamos sentido pela linguagem, com especial

atenção aos fenômenos de variação (e de mudança) linguística, que estão relacionados à diversidade cultural e social da comunidade de fala e aos valores sociais atribuídos às variedades linguísticas em circulação.

Na esteira dos esforços empreendidos na construção de uma interface entre funcionalismo e ensino, não só se verificam produções que demarcam essas aproximações e convergências, como também que (i) delineiam uma proposta pedagógica de ensino de gramática assentada na perspectiva teórica da Linguística Funcional; e que (ii) aplicam efetivamente tais pressupostos ao tratamento de tópicos gramaticais na sala de aula.

No primeiro grupo, podemos citar Bispo e Furtado da Cunha (2022), que propõem uma maneira de abordar *chunks* constituídos de verbo leve + sintagma nominal (*tomar partido, fazer parte, dar boeira*) em sala de aula; Bispo e Cordeiro (2023), que analisam como o livro didático apresenta os elementos circunstanciais (advérbios e locuções adverbiais) e fazem uma nova proposta de trabalho para a discussão desse tópico no ambiente escolar; Bispo, Caian e Mafra (2023), que elegem o grau como objeto de análise e também fazem proposições didáticas; e Bispo, Cordeiro e Silva dos Santos (2024), que, a partir de percepções docentes, apontam perspectivas para a prática pedagógica no que diz respeito à análise funcionalista dos fenômenos gramaticais em sala de aula.

O segundo grupo reúne trabalhos como os de Amurim (2018) e Silva (2020). Amurim concentra-se no uso do pronome relativo em textos do gênero artigo de opinião. A sequência didática desenvolvida pela autora leva em consideração a multifuncionalidade desse item e sua importância para a coesão textual. Silva, por seu turno, dedica-se às orações relativas. Seu trabalho leva para a sala de aula a discussão sobre as diferentes configurações da oração relativa e as diferentes estratégias de relativização, associando-as aos diferentes contextos comunicativos em que ocorrem e aos efeitos de sentido delas decorrentes.

As iniciativas funcionalistas de aproximação teórica e prática do ensino de língua materna refletem a preocupação de um conjunto de pesquisadores em promover uma abordagem mais produtiva e contextualizada da gramática em sala de aula, pautada no modelo uso-reflexão-uso. Nessa direção, apresentamos uma proposta de trabalho com orações substantivas fundamentada em contribuições funcionalistas para as práticas de análise linguística.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, apresentamos proposta de tratamento de orações substantivas em turma da 2ª ou 3ª série do Ensino Médio. Para tanto, consideramos a perspectiva funcionalista de análise de fenômenos linguísticos e de ensino de língua (Bispo, 2025) e sua correlação com as orientações curriculares oficiais. O material empírico tomado por referência é o texto “Oscar 2025: crítico de cinema reflete sobre a premiação”, coluna publicada na seção Arte & Agenda da versão on-line do jornal Correio do Povo, do Rio Grande do Sul, em 1º de março de 2025.

Oscar 2025: Crítico de cinema reflete sobre a premiação

Marcelo Janot foi convidado pela série “CP no Oscar” para discutir as diversas facetas do prêmio organizado pela indústria de Hollywood

01/03/2025 | 8:00

Correio do Povo

O crítico de cinema Marcelo Janot foi convidado a refletir sobre o Oscar 2005 e falar da questão comercial da premiação. “O Oscar é um prêmio comercial, um prêmio organizado pela indústria de Hollywood para promover os filmes de Hollywood. Então, quanto mais o filme fez bilheteria, se ele tá indicado, mais chance ele tem, porque foi um sucesso lá dentro do parâmetro de sucesso. É claro que você tem que equilibrar com qualidade. Nem sempre isso acontece, há aberrações de obras-primas que foram derrotadas por outros claramente piores em termos de qualidade. Isso faz parte. Se

você pensar, nenhum filme do Hitchcock ganhou o Oscar de Melhor Filme, nenhum filme do Charlie Chaplin ganhou o Oscar de Melhor Filme. Isso diz muita coisa.”

Janot destaca a trajetória comercial de um filme até ser indicado ao Oscar. “O filme já teve um lançamento e a gente já sabe se é um sucesso de bilheteria ou um fracasso. E certamente é uma coisa que os votantes levam em conta, sobretudo os votantes da indústria de Hollywood. Alguns levam em conta a qualidade também”, diz.

O jornalista carioca lembra que o cinema de Hollywood é o que domina o mundo. “O Oscar ganhou essa reputação por causa disso, virou tradição. As pessoas param anualmente para ver o Oscar. Embora em termos de qualidade, o Festival de Cannes e de Veneza têm mais relevância. É uma festa da indústria, uma festa do cinema. A gente sabe que um filme estrangeiro quando ganha o Oscar, ganha mais visibilidade no mundo inteiro.”

Quando o assunto são as chances de “Ainda Estou Aqui” ganhar, Marcelo Janot considera que sim. “Tem grandes chances de ganhar, sobretudo em Melhor Filme Internacional. Porque o grande favorito que era o ‘Emilia Perez’ foi perdendo força, por conta das polêmicas todas, declarações infelizes da atriz Karla Sofía Gascón e do diretor, Jacques Audiard. Então, desde que foram revelados os indicados, o ‘Emilia Perez’, que é o recordista de indicações, ou seja, já trazia um favoritismo natural, sobretudo na categoria de melhor filme internacional, deixou de ser o favorito”, aponta.

Por outro lado, na categoria de Melhor Filme, a confiança do crítico esmorece. “Acho difícil. O ‘Parasita’ abriu um precedente que faz a gente acreditar que isso seja possível. Depois que o ‘Parasita’ ganhou o Melhor Filme Internacional e Melhor Filme na categoria principal, é possível sim que um outro filme estrangeiro como ‘Ainda Estou Aqui’ ganhe na categoria principal. Mas a tendência é que vá para um filme americano e eu acho que pode ser tanto ‘O Brutalista’ quanto o ‘Anora’. ‘O Brutalista’ vinha sendo considerado favorito, mas ‘Anora’ parece que está ganhando força, e de ‘Conclave’ estão falando também. Eu acredito que vai ficar entre ‘O Brutalista’ com mais favoritismo e o ‘Anora’.”

Em Melhor Atriz, Janot reconhece o favoritismo de Demi Moore, mas considera Fernanda Torres com chances. “Fernanda tem chances, mas eu acho a Demi Moore favorita. Karla Sofía Gascón,

que a meu ver, de início, era favorita, por conta de toda essa polêmica, viu seu favoritismo ir por água abaixo. Eu acho que ela dificilmente ganha, mas a Demi Moore, por ser americana, ser uma atriz da indústria americana que estava com a carreira meio em baixa. Os americanos adoram isso: Resgatar alguém que se dedicou muito a uma carreira em Hollywood”, avalia.

Ele segue a sua análise lembrando que talvez os critérios técnicos possam ser secundários nesta hora. “A gente como crítico sabe que a atuação da Fernanda Torres é melhor do que a da Demi Moore, sem patriotismo algum. Mas no Oscar a gente sabe que a qualidade não é o fator preponderante. A campanha em torno da Fernanda Torres está sendo bem estruturada, ela está participando de muitos programas, é muito simpática, está mostrando a todo mundo que é uma excelente atriz. O fato do filme ter sido indicado ao Oscar de Melhor Filme na categoria principal dá mais visibilidade ao filme e ao trabalho dela. Então, tem chance sim, mas ainda acho que Demi Moore é favorita.”

Para arrematar as suas reflexões, Marcelo Janot dá o seu palpite sobre “Emília Pérez”. “O filme está ganhando tantos prêmios, porque é ótimo. Eu acho que essas críticas todas que ele está recebendo da comunidade mexicana e da comunidade trans, em boa parte são equivocadas porque sugerem um realismo ao qual o filme não se propõe. O filme é claramente uma fábula. É um filme que chama atenção para essa violência, para os desaparecidos e assim não tem atores mexicanos, não foi filmado no México. Tudo bem, é uma opção do diretor, ele não se propõe a fazer um retrato fiel do México. Ele conta uma história do narcotráfico que é real”, comenta o crítico.

“E a personagem trans também não é para ser uma reprodução fiel de uma transformação trans. Há muitas questões envolvendo essa personagem, a transição dela, as questões psicológicas. Porque afinal é um psicopata, um assassino. Enfim, claro que há alguns pequenos problemas, o roteiro não é perfeito, mas o filme é ótimo”, finaliza.

(Correio do Povo, 2025, on-line).

O trabalho com textos do campo jornalístico-midiático está previsto na BNCC tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Cumpre, entre outros, o objetivo de “[...] propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a

sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas...” (Brasil, 2018, p. 141). A opção pelo texto em questão se deve aos seguintes fatores: i) temática abordada (maior premiação mundial da área cinematográfica, em termos de popularidade, com uma obra brasileira concorrendo em três categorias); ii) análise crítica sobre a premiação em si e sobre as chances de vitória dos indicados, com expressão de posicionamento do analista; iii) previsibilidade do trabalho com textos de apresentação e apreciação de produções culturais na BNCC para a etapa da escolaridade considerada, habilidade EM13LP45 (Brasil, 2018, p. 522); iv) interesse coletivo de âmbito nacional.

Em conformidade com Bispo e Furtado da Cunha (2022), Bispo e Cordeiro (2023), e Bispo (2025), o trabalho em sala com textos efetivamente produzidos por falantes da língua em práticas sociais situadas deve considerar uma ampla gama de fatores implicados no processo de produção e recepção de qualquer texto. Entre esses fatores, elencamos: i) gênero em que se configura o texto, abarcando todas as suas propriedades formais, semântico-pragmáticas e discursivas; ii) parceiros do processo interacional e suas características; iii) contexto espaço-temporal; iv) linguagem utilizada; v) diálogo com outro(s) texto(s).

Bispo (2025) destaca que o trabalho com tópicos gramaticais deve estar inserido em um conjunto mais amplo de atividades que objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Assim sendo, deve concorrer para que o aluno construa autonomia para (inter)agir, com proficiência, nas mais diversas situações comunicativas das quais participe, ajustando seu comportamento linguístico a cada uma delas. Nessa direção, a proposta aqui apresentada implica, por exemplo, que o professor esteja trabalhando determinada temática com a turma em sua disciplina ou de forma interdisciplinar e/ou explorando o estudo de textos noticiosos, informativos, argumentativos, de crítica à obra artística, literária ou não, entre outros.

Feita essa contextualização teórico-metodológica, passemos a alguns encaminhamentos didáticos sobre o tratamento das orações substantivas. Entendemos que o estudo desse grupo de orações deve ocorrer após o docente ter trabalhado com a turma outros tópicos, como a noção de período, de período simples, de período composto, de coordenação e de subordinação.

Recomendamos ao docente explorar o texto em termos de conteúdo temático, autoria, público a que se destina, contexto espaço-temporal de sua produção/recepção e circulação social, propósito comunicativo etc. Essa exploração pode ser feita oralmente e, na sequência, por meio de atividade escrita. Esse conjunto de atividades situa-se no domínio das atividades linguísticas⁸. Nesse processo, destacamos a ênfase a ser dada ao conteúdo do texto (reflexão de um crítico de cinema sobre o Oscar 2025 e sobre a natureza comercial dessa premiação) e aos propósitos comunicativos implicados (explicitar/dar a conhecer o ponto de vista desse crítico de cinema acerca do Oscar em si, em termos de sua dinâmica e de sua natureza comercial, e das chances de premiação dos indicados em diversas categorias).

Ao fazer essa exploração, orientamos o docente a instar os alunos a identificar e examinar os trechos do texto em que são manifestados ou referidos os pontos de vista do crítico de cinema Marcelo Janot, verificando um conjunto de ações epilinguísticas, que instigam a reflexão situada sobre o material textual analisado. Em seguida, a turma deve ser convidada a observar recursos linguísticos mobilizados para expressar esse ponto de vista, com especial atenção a estruturas oracionais complexas, tais como as seguintes:

- (1) “É claro que você tem que equilibrar com qualidade” (1º parágrafo);
- (2) “[...] é possível sim que um outro filme estrangeiro como ‘Ainda Estou Aqui’ ganhe na categoria principal” (5º parágrafo);

⁸ Para compreensão da natureza de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sugerimos a consulta a Franchi (1987).

(3) “Eu acredito que vai ficar entre ‘O Brutalista’ com mais favoritismo e o ‘Anora’” (5º parágrafo);

(4) “Eu acho que ela [Karla Sofía Gascon] dificilmente ganha [...]” (6º parágrafo).

Nessa observação, os alunos devem ser questionados quanto à importância desses complexos oracionais para o conteúdo veiculado e para os fins comunicativos em jogo. Assim, a ideia é que eles percebam, por exemplo, que o período “É claro que você tem de equilibrar com qualidade” concorre para a caracterização do que é levado em conta para o Oscar ao codificar o entendimento do crítico de cinema de que a premiação considera a qualidade das obras avaliadas/indicadas, além do sucesso de bilheteria. Notem, também, que os trechos destacados do 5º parágrafo trazem a avaliação de Marcelo Janot quanto às chances de premiação no Oscar 2025 de três filmes indicados, cada um dos quais com grau variado de chances. Espera-se que os alunos percebam ainda que, no fragmento retirado do 6º parágrafo, há julgamento do crítico de cinema quanto à probabilidade (remota, no caso) de determinada atriz vencer o Oscar da categoria.

Sugerimos que outras estruturas oracionais complexas também sejam analisadas pelos alunos em termos de sua contribuição semântico-pragmática para o texto. É o caso de “O jornalista carioca lembra que o cinema de Hollywood é o que domina o mundo” e “A gente sabe que um filme estrangeiro quando ganha o Oscar, ganha mais visibilidade no mundo inteiro” (3º parágrafo), cujo conteúdo, atribuído a Janot, destaca o peso que Hollywood tem na indústria cinematográfica, sendo tomado como referência mundial. Daí decorre a singular relevância da premiação. Na sequência, é apresentada a análise do crítico de cinema quanto às chances que os indicados têm de vencer o Oscar. Para tanto, também são recrutados complexos oracionais a cujo escrutínio recomendamos que o docente proceda com a turma. Especificamos e comentamos a seguir.

No 5º parágrafo, Janot expressa sua pouca confiança na vitória da produção brasileira “Ainda Estou Aqui” para a categoria Melhor Filme. Nessa direção, os trechos “Mas a tendência é que [o prêmio] vá para um filme americano” e “[...] mas ‘Anora’ parece que está ganhando força” são utilizados para registrar a perspectiva do crítico de que a premiação seja concedida a uma obra estadunidense.

A categoria Melhor Atriz é o foco do 6º parágrafo. Nele, é explicitada a análise de Marcelo Janot acerca das chances de vitória de três concorrentes: Demi Moore, tomada como favorita; Fernanda Torres, com boas chances; Karla Sofia, com possibilidade remota. Como justificativa/explicação para seu ponto de vista quanto ao favoritismo da atriz norte-americana, Janot utiliza o período “Os americanos adoram isso: Resgatar alguém que se dedicou muito a uma carreira em Hollywood”, após ter destacado a nacionalidade de Demi Moore e indicar que ela “estava com a carreira meio em baixa”. Recomendamos ao professor examinar com os alunos, de forma detalhada, essa justificativa, seu peso argumentativo no contexto, além de outros aspectos que julgar pertinentes.

No sétimo parágrafo, registra-se que, para a premiação em foco, critérios de ordem técnica podem ser secundários. Para tanto, o articulista do Jornal traz ao texto as seguintes falas de Janot: “A gente como crítico sabe que a atuação da Fernanda Torres é melhor do que a da Demi Moore, sem patriotismo algum” e “Mas no Oscar a gente sabe que a qualidade não é o fator preponderante”. Esses períodos são mobilizados pelo crítico na comparação feita entre a atuação de Fernanda Torres e a de Demi Moore, destacando que nem sempre a qualidade da atuação prevalece. Encerra, por fim, reiterando o favoritismo da segunda atriz por meio do período “[...] mas ainda acho que Demi Moore é favorita”.

Como é possível observar, os encaminhamentos sugeridos convergem para a exploração do texto em seus aspectos semânticos e pragmáticos. Essa exploração deve anteceder as reflexões metalinguísticas. Após esse procedimento, recomendamos ao docente relacionar tais aspectos a estruturas gramaticais que os

materializam, particularmente complexos oracionais nos quais figuram orações substantivas, tópico gramatical aqui focalizado.

Feito o exame da relevância semântica e discursivo-pragmática dos complexos oracionais considerados, propomos que o professor discuta com os alunos peculiaridades formais (morfossintáticas, particularmente) desses complexos. Nessa direção, pode pedir que os alunos identifiquem similaridades, por exemplo, entre “É claro que tem que equilibrar com qualidade” e “[...] é possível sim que um outro filme estrangeiro como ‘Ainda Estou Aqui’ ganhe na categoria principal”, de modo a perceber uma configuração do tipo SER + adjetivo + X oração na função de sujeito. Da mesma maneira, a turma seria indagada sobre a semelhança estrutural entre “Eu acredito que vai ficar entre ‘O Brutalista’ com mais favoritismo e o ‘Anora’” (5º parágrafo) e “Eu acho que ela [Karla Sofia Gascon] dificilmente ganha [...]” (6º parágrafo), de sorte a identificar o padrão S(ujeito) V(erbo) X oração na função de complemento. A expectativa é a de que os estudantes percebam que essas orações são fundamentais para a expressão e compreensão da opinião veiculada no texto. Para esse exame, o docente deve retomar categorias já estudadas, tanto da morfologia (verbo, substantivo, adjetivo, pronome etc.) quanto da sintaxe (oração, período simples, período composto, sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal, aposto).

Seguindo esse procedimento, propomos que o docente solicite aos alunos identificar, no texto, outros períodos que contenham as duas configurações anteriores, tomando como referência os trechos examinados na exploração do conteúdo temático. Essa atividade de reflexão analítica permite que sejam observados padrões de semelhança/diferença pelos estudantes a partir de observações intuitivas e/ou provocadas pela retomada nocional feita pelo docente. Em acréscimo, sugerimos que, posteriormente, o professor examine com a turma trechos em que ocorrem orações substantivas com organização estrutural diferente das apresentadas no parágrafo precedente. É o caso de “Mas a tendência é que [o

prêmio] vá para um filme americano”, com o padrão S(ujeito) + Verbo SER + X oração na função de predicativo do sujeito; e “Os americanos adoram isso: Resgatar alguém que se dedicou muito a uma carreira em Hollywood”, em que o trecho sublinhado (uma estrutura bioracional) serve de explicação ao pronome “isso”, atuando, assim como aposto. A ideia desse encaminhamento é fazer os alunos perceberem orações que funcionam como termos de outra oração, reconhecendo as funções sintáticas por elas desempenhadas. Nesse momento do trabalho, cabe a apresentação da terminologia dessas orações (subjativa, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, apositiva) e do conjunto que elas integram: as substantivas. Naturalmente, o professor retomará, a partir dos trechos examinados, o que caracteriza cada subtipo oracional. Quanto à completiva nominal, que não ocorre no texto, recomendamos ao professor construir uma situação para ilustrá-la com base no conteúdo do texto de referência. Um exemplo: “Janot estava convencido de que uma produção americana venceria na categoria Melhor Filme”⁹.

Também é oportuno ao professor retomar o funcionamento dessas orações no texto e questionar aos alunos: (i) a contribuição semântico-pragmática do verbo da oração matriz (principal) em relação ao conteúdo da oração substantiva (*acredito*, *acho*, *sabe*); assim como as (ii) nuances semânticas e pragmáticas decorrentes da substituição desses elementos por outros (*acredito* e *acho* por *tenho certeza*, *sabe* por *parece*).

Para o primeiro caso, sugerimos ao docente instar a turma a rever as orações examinadas anteriormente e indagar de que maneira o sentido dos verbos presentes na oração principal interferem no/impactam o conteúdo da oração subordinada. A

⁹ Apesar de assumirmos a visão funcionalista de que a combinação de orações envolve, pelo menos, os processos de parataxe, hipotaxe e subordinação (Bispo; Silva, 2023), optamos por respeitar a proposta de bipartição do período composto em coordenação e subordinação, conforme a NGB. Esse procedimento visa atender aos instrumentos normativos para o ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro.

ideia é fazer com que os alunos percebam que a semântica desses verbos incide sobre o modo como é percebido/avaliado/apresentado o conteúdo da subordinada. Em “Eu **acredito** que vai ficar entre ‘O Brutalista’ com mais favoritismo e o ‘Anora’” (5º parágrafo), por exemplo, a informação contida na segunda oração (que vai ficar entre ‘O Brutalista’ com mais favoritismo e o ‘Anora’) é apresentada no âmbito da crença do enunciador (no caso, o crítico Marcelo Janot). Nos períodos “A gente como crítico **sabe** que a atuação da Fernanda Torres é melhor do que a da Demi Moore, sem patriotismo algum” e “Mas no Oscar a gente **sabe** que a qualidade não é o fator preponderante”, por sua vez, o conteúdo das orações subordinadas (*que a atuação da Fernanda Torres é melhor do que a da Demi Moore, sem patriotismo algum* e *que a qualidade não é o fator preponderante*) é tomado como de conhecimento coletivo, partilhado entre profissionais da crítica cinematográfica.

Relativamente à segunda situação, a proposta é examinar com os alunos possíveis alterações de sentido e de propósitos comunicativos atinentes à mudança dos verbos da oração matriz (principal). Nessa direção, o docente pode sugerir aos alunos a substituição de “achar” pela expressão “ter certeza” no trecho “Eu acho que ela [Karla Sofia Gascon] dificilmente ganha [...]” e de “saber” pelo verbo “supor” no período “Mas no Oscar a gente sabe que a qualidade não é o fator preponderante” ou ainda indagar a eles que impactos (semânticos e pragmáticos) essa substituição causaria. A expectativa é que os discentes percebam que, na substituição de “achar” por “ter certeza”, a informação contida na oração subordinada (*que ela [Karla Sofia Gascon] dificilmente ganha*) passaria a ser tomada, pelo enunciador, como algo garantido, havendo maior comprometimento deste em relação ao conteúdo asseverado. Alterando *saber* por *supor*, ocorre situação relativamente inversa: o conteúdo da subordinada (*que a qualidade não é o fator preponderante*) passaria a ser considerado uma suposição, uma especulação por parte do crítico Janot. Em termos argumentativos, haveria alteração substancial em relação ao que foi

posto sobre a chance de Karla Sofía vencer o Oscar de melhor atriz e acerca do impacto do quesito qualidade na escolha dos vencedores dessa premiação.

Recomendamos que o mesmo procedimento seja feito para o caso de substantivos e adjetivos presentes na oração matriz. Assim, por exemplo, o docente pode analisar com a turma possíveis alterações semânticas e pragmáticas decorrentes da substituição de:

- (5) “a tendência é” por “o fato é” no trecho “Mas a tendência é que [o prêmio] vá para um filme americano” (5º parágrafo);
- (6) “é possível” por “é certo/lamentável” em “[...] é possível sim que um outro filme estrangeiro como ‘Ainda Estou Aqui’ ganhe na categoria principal” (5º parágrafo);
- (7) “é claro” por “é provável” no período “É claro que você tem que equilibrar com qualidade” (1º parágrafo).

Esse tipo de atividade é bem-vinda para que os alunos compreendam a expressão de posicionamentos/pontos de vista por meio do emprego de determinados elementos/padrões linguísticos.

Outro aspecto de natureza morfossintática que entendemos relevante ser explorado pelo professor diz respeito ao elemento introdutor das orações substantivas. Nesse sentido, orientamos ao docente destacar que as orações em estudo geralmente são introduzidas pelo conectivo *que* e, menos comumente, pelo *se*. A esse propósito, aliás, é oportuno discutir os contextos em que um ou outro conectivo é utilizado e que alteração semântica e pragmática a substituição de um por outro pode causar ao conteúdo veiculado na oração substantiva. Nessa direção, cabe o exame do período “O filme já teve um lançamento e a gente já sabe *se* é um sucesso de bilheteria ou um fracasso”, no qual ocorre uma substantiva iniciada pelo conectivo *se*. Sugerimos que sejam abordados, entre outros, os seguintes aspectos: (i) o contexto de possibilidade/incerteza envolvido no emprego de *se* (o fato de o filme ser um sucesso ou não); e (ii) a mudança da ideia de possibilidade para a de certeza com o uso de *que* em lugar de *se*.

Esse trabalho pode ser ampliado/enriquecido com outras atividades de exploração de orações substantivas em funcionamento em textos efetivos, conforme as condições do trabalho docente e a realidade da(s) turma(s). A culminância da proposição que fazemos deve dar-se por meio de uma atividade de produção textual, seja relacionada à temática e/ou ao gênero do texto tomado como referência, seja ligada a um projeto (interdisciplinar) maior de que faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico em sala de aula envolve múltiplos fatores. Nesse sentido, registramos que a proposição aqui feita para o tratamento das orações substantivas em turma(s) do Ensino Médio deve levar em conta contribuições de diferentes olhares teóricos. Isso inclui, pelo menos, diversas vertentes da Linguística (Sociolinguística, Linguística Funcional, Linguística Textual, Interacionismo Sócio-discursivo, Estudos dos Letramentos), as Ciências da Educação e a Psicologia. Nessa direção, o empreendimento aqui sugerido pode ser desenvolvido por meio de diferentes formas de organização pedagógica, a exemplo da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Lino de Araújo, 2013) e de projetos de letramento (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014).

Calcados na premissa de que o trabalho com tópicos gramaticais no ambiente escolar deve considerar seu funcionamento em textos efetivamente produzidos em práticas interacionais situadas, nossa proposta prioriza aspectos semânticos e pragmáticos do uso de orações substantivas. Nesse sentido, sugerimos que o docente explore as propriedades formais dessas orações e sua tipologia em associação a seus usos, com ênfase na contribuição para o conteúdo temático e para os fins comunicativos do(s) texto(s) em que ocorrem. Esse procedimento guarda estreita consonância com as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Destacamos, por fim, que os encaminhamentos propostos relativamente ao tratamento das orações substantivas implicam, naturalmente, ajustes por parte do professor. Tais ajustes devem atender ao plano de curso, ao momento em que esse tópico gramatical será estudado, à realidade da série/ano e da(s) turma(s) em que o trabalho será conduzido, às condições laborais, além de outros fatores envolvidos no multifacetado processo de ensino-aprendizagem de língua.

AGÊNCIA DE FOMENTO

Este capítulo é um produto do projeto de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Edvaldo Balduino Bispo, com financiamento do CNPq, via Bolsa de Produtividade (Processo nº 305720/2022-8).

REFERÊNCIAS

AMURIM, Maria Estela Lima da Costa. **Pronome Relativo:** articulação oracional e produção escrita. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa:** atualizada pelo novo acordo ortográfico. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística:** afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BISPO, Edvaldo Balduino; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. “Não Tomar Partido é Tomar Partido”: chunks e ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victoria (Orgs.). **Discurso e Gramática:** entrelaces e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022. p. 137-58.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, Nedja Lima de. Funcionalismo Linguístico e Ensino de Português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, v. 24, n. 1, 2022. p. 192-207. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n1ID29367>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, F. S. Morfossintaxe na Sala de Aula sob o Viés Duncionalista: elementos circunstanciais em foco. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.). **Funcionalismo Linguístico: interfaces**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023. p. 291-326.

BISPO, Edvaldo Balduino; CAIAN, Tiago; MAFRA, Ronan Felipe Souza. A Categoria Grau na Sala de Aula: do livro didático à abordagem funcionalista. **Pensares em Revista**, v. 29, 2023. p. 106-135. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2023.79177>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. **Sintaxe da Língua Portuguesa**. Natal: SEDIS-UFRN, 2023.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; SILVA DOS SANTOS, David William. Gramática na Sala de Aula. **Caderno Seminal Digital** (Rio de Janeiro), v. 48, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.80016>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BISPO, Edvaldo Balduino. Ensino de Língua em Perspectiva Funcionalista. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia (Org.). **Dicionário do Ensino de Língua Portuguesa**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2025. p. 117-125.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: United Kingdon UniversityPress, 2010.

CEZARIO, Maria Maura da Conceição; MARQUES, Priscilla Mouta; CASTANHEIRA, Dennis (Orgs.). **Pesquisas Funcionalistas e Aplicações ao Ensino Superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

CORREIO DO POVO. **Oscar 2025**: Crítico de cinema reflete sobre a premiação. On-line. Disponível em: <https://www.correiodo povo.com.br/artefenda/oscar-2025-cr%C3%ADtico-de-cinema-reflete-sobre-a-premia%C3%A7%C3%A3o-1.1583946>. Acesso em: 05 mar. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e para o Escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DU BOIS, Jhon. Competing Motivations. In: HAIMAN, J. (Ed). **Iconicity in Syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 343-365.

DUARTE, Maria Eugênia L. Coordenação e Subordinação. In.: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2019. p. 205-224.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 9, 1987. p. 5-45.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 156-176.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Funcionalismo e Ensino de Gramática**. Natal: EDUFRRN, 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GONÇALVES, Sebastião Carlos; SOUSA, Gisele Cássia de; CASSEB-GALVÃO, Vânia. As Construções Subordinadas Substantivas. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **A Construção das Orações Complexas**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 69-122.

HOPPER, Paul. Emergent grammar. *In*: **Berkeley Linguistics Society**. v. 13, 1987. p. 139-157.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrepalavras**. v. 3 n. 1, 2013. p. 322-334.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**: renovação do ensino da gramática, formalismo x funcionalismo, análise da gramática escolar. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Passada a Limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Reflexões sobre o Critério da (In)dependência no Âmbito da Integração de Orações. **Línguas & Letras** (On-line), v. 17, 2016. p. 252-272.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. (Orgs.). **Fundamentos e Métodos para o Ensino de Língua Portuguesa**. Porto Velho - RO: EDUFRO, 2020.

SILVA, Lígia Maria da. **Abordagem Funcionalista da Oração Adjetiva**: descrição e ensino. 2020. 273f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Funcionalismo e Cognitivismo na Sintaxe do Português**: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que Ensinar Teoria Gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, 2002. p. 135-231.

MARCADORES DISCURSIVOS NO ENSINO

Mariangela Rios de Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos nos dedicar a uma classe gramatical do português que tem ainda recebido pouca atenção na Educação Básica, os marcadores discursivos (doravante MD), com base em Oliveira (2022), Oliveira e Sambrana (2022), e Oliveira e Teixeira (2012). Para tanto, nos pautamos na abordagem funcionalista de vertente norte-americana, fundamentados em Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2015), Rosário (2022), entre outros.

Os MD formam um grupo de constituintes que se situam fora do eixo oracional da língua, ou seja, não fazem parte do sujeito e do predicado e não se constituem em termos integrantes ou acessórios. Talvez, justamente por sua feição marginal face às demais categorias gramaticais, não sendo descritos nas gramáticas tradicionais da língua, os MD representam uma categoria pouco ou não abordada em termos das atividades de análise e reflexão linguísticas, embora muitos de seus membros sejam usados com frequência nas interações cotidianas.

Estamos nos referindo a MD como os assinalados a seguir, em usos do português do Brasil levantados no *Corpus do Português*¹:

- (1) Ouvir outra pessoa falar que tem câncer e que pode morrer daqui a seis meses, você escuta, mas não introspecta. Não é com você. Você não pensa nisso. Eu tinha, *sei lá*, uns 30% de chance de sobreviver;
- (2) O problema é que nestes quase 15 dias foram se acumulando provas – ou, *vá lá*, indícios – robustas, que apontam para um

¹ Disponível no site: <https://www.corpusdoportugues.org>.

envolvimento nem tão atípico assim entre os deputados (pai e filho) e seus assessores.

Como podemos observar, as expressões destacadas em (1) e (2) não integram o eixo sintático das sequências em que se inserem, atuando no nível pragmático-discurso, na orientação atencional e inferenciação do que é veiculado. Em (1), na declaração “Eu tinha uns 30% de chance de sobreviver”, temos a inserção de *sei lá*; em (2), no comentário “estes quase 15 dias foram se acumulando provas – ou indícios – robustas”, a inserção fica por conta de *vá lá*. Em ambos os contextos, podemos constatar que as expressões em destaque cumprem funções gramaticais em outro nível que não o sintático, contribuindo efetivamente para a estruturação pragmático-discursiva do que é veiculado. Assim, em (1), *sei lá* modaliza a declaração do locutor, concorrendo para o sentido especulativo acerca do percentual de chance de sobrevivência ao câncer; em (2), *vá lá* relativiza o comentário anterior, diminuindo a relevância das provas referidas pelo locutor, que admite que possam ser “indícios” somente.

Os exemplos (1) e (2) evidenciam que é relevante e mesmo necessária a consideração dos MD na sala de aula de língua portuguesa na Educação Básica. Esses constituintes têm papel fundamental na negociação de sentidos entre os interlocutores, na orientação argumentativa ou persuasiva processada fundamentalmente na modalidade falada, em contextos menos monitorados e marcados por certo nível de informalidade, intersubjetividade e simetria entre os usuários.

Assumimos tal relevância levando em conta o que se declara nos documentos oficiais para o ensino em nosso país. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino Médio deve:

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacidade como leitor efetivo dos mais diversos textos da nossa cultura. Para

além da memorização mecânica de regras gramaticais [...] (Brasil, 2002, p. 55).

No que concerne à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 139), sobre a área de Linguagens, afirma-se que os constituintes gramaticais devem ser entendidos como “fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro”. Acerca do Ensino Médio, o documento declara que este nível deve

[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Com base no que preconizam os documentos referidos, consideramos que a tarefa de análise e reflexão acerca do uso de MD no português brasileiro na contemporaneidade, com foco nos efeitos de sentido emanados dos contextos em que são usados, pode concorrer para o aprimoramento da competência discursiva dos alunos da Educação Básica e deve ser objeto de ensino. Partimos do pressuposto de que o tratamento dessa categoria gramatical, ainda pouco contemplada em sala de aula, deve contribuir para ampliar o conhecimento dos alunos acerca dos recursos da gramática do português, com destaque para o nível pragmático, tornando-os mais proficientes como usuários.

Assim orientados, distribuímos as seções deste capítulo da seguinte forma: na próxima, nos dedicamos à apresentação dos pressupostos teóricos que nos orientam, com base no Funcionalismo e no tratamento da classe dos MD; na seção seguinte, trazemos uma proposta pedagógica de abordagem dos

MD voltada para o Ensino Médio; por fim, fazemos nossas considerações finais, na reafirmação do papel precípua do texto na sala de aula como ponto de partida e de chegada das atividades desenvolvidas neste ambiente. Fechamos o capítulo com a lista das referências bibliográficas em que nos pautamos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção é desdobrada em duas. Na primeira, apresentamos os pressupostos funcionalistas em que nos fundamentamos, com base nas pesquisas originalmente desenvolvidas nos Estados Unidos por Talmy Givón, Paul Hopper, Wallace Chafe, Joan Bybee e outros. Na segunda parte do capítulo, tratamos da classe dos MD a partir do Funcionalismo, descrevendo e analisando este grupo complexo e híbrido.

LINGÜÍSTICA FUNCIONAL NORTE-AMERICANA

O viés teórico funcionalista é caracterizado basicamente por ser uma perspectiva de pesquisa que leva em conta e tem como primazia os contextos de uso linguístico. De acordo com Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21), essa vertente teórica

[...] procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica o uso. Os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática são relacionados e interdependentes.

Como podemos constatar pela citação anterior, um dos pressupostos mais caros ao Funcionalismo norte-americano, além da primazia dos usos linguísticos, é lidar com os distintos níveis gramaticais de modo mais integrado e holístico. Nesse sentido, a perspectiva de contínuo, de gradiência ou de *cline* é uma das pedras de toque funcionalistas. A proposição da emergência da gramática, segundo a qual os usos linguísticos se moldam ou se

adequam aos distintos ambientes contextuais satisfazendo propósitos comunicativos, é um postulado consensual e básico entre os funcionalistas.

Assim orientados, dizemos que a gramática não é algo estanque e estável em termos categóricos, mas que se define como “um conjunto de esquemas/processos simbólicos utilizado na produção e organização de discurso coerente” (Furtado da Cunha; Bispo; Silva, 2013, p. 20).

Com base em Givón (1995), Martelotta e Kenedy (2015, p. 20) sintetizam em nove premissas a visão funcionalista. Trata-se de postulados que vão ao encontro da citação anterior, a seguir listados:

- A linguagem é uma atividade sociocultural;
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- A estrutura é não arbitrária, motivada, icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes;
- O sentido é contextualmente dependente e não atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável e não rígida;
- As gramáticas são emergentes;
- As regras de gramática permitem algumas exceções.

A leitura atenta dessas nove premissas permite concluir que a visão de língua e de gramática emanada dos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil, referida na parte introdutória do capítulo, é pautada também por uma perspectiva funcionalista. Tal conclusão encontra respaldo na concepção da análise e da reflexão linguísticas a partir de contextos de uso efetivo, da relevância da dimensão cognitiva e comunicativa desses contextos, da feição emergente e maleável da estrutura gramatical, da consideração da mudança e da variação como marcas constitutivas da língua, entre outras premissas.

Um dos postulados funcionalistas mais relevantes assumidos neste capítulo é de que as categorias linguísticas não são discretas. Em outras palavras, as classes gramaticais são integradas por

membros que podem não partilhar todos os traços da categoria a que pertencem. Assim, o que marca as classes gramaticais num viés funcionalista é a prototipicidade, ou seja, a representatividade gradiente dos membros categoriais: há os que se situam no eixo central, portando muitos traços da categoria, e outros que ficam à margem, partilhando pequeno número de traços, e, assim, com menor visibilidade.

Essa visão dinâmica das classes gramaticais assumida pelo Funcionalismo contrasta com o que verificamos na descrição gramatical tradicional, pautada na concepção aristotélica de classes fechadas e atômicas. Como consequência, livros didáticos da Educação Básica acabam por priorizar esse mesmo caminho na abordagem das classes da gramática do português. Tal postura, de certa forma, limita a tarefa de análise e reflexão linguísticas no que se refere aos (muitos) casos de diluição de fronteiras dessas classes, como destacado por Neves (2017). Assumindo uma visão funcionalista e com foco no ensino de língua, a autora declara que

[...] apenas fornecer ao aluno que está entrando no mundo da metalinguagem quadros de compartimentação rígida de entidades gramaticais – especialmente se desligada de um suporte científico que reja a categorização – é furtar-lhe a oportunidade, que só a escola pode dar, de uma compreensão da real complexidade das relações que produzem linguagem, no cumprimento de suas funções (Neves, 2017, p. 125).

Por fim, a autora defende a primazia dos contextos de uso linguístico como lócus das aulas de língua portuguesa, declarando que “a simples propositura de uma base sintático-semântica segura de tratamento permitiria considerar a construção de sentido operando-se no fazer do texto” (Neves, 2017, p. 140).

Essa reflexão em torno da abordagem categorial e sua relevância em termos de prototipicidade é fundamental no que concerne aos MD, que se constituem num conjunto cujos membros são “tomados” de outras categorias, via mudança linguística, para

a atuação no nível pragmático-discursivo da língua, voltado para a negociação de sentidos inferenciais. Ao retomarmos os MD destacados em (1) e (2), por exemplo, constatamos que são formados pela vinculação semântica e sintática de membros de outras categorias gramaticais: os termos verbais *sei* e *vá* e o pronome locativo *lá*. *Sei*, *vá* e *lá* perdem traços originais de sua classe lexical (verbal e adverbial, respectivamente), em prol da formação de uma expressão altamente vinculada e integrante de outra categoria da língua, no nível mais gramatical, a dos MD. *Sei lá* e *vá lá*, nos exemplos apresentados em (1) e (2), atuam como um só constituinte, em termos estruturais e funcionais. Esses MD, portanto, passam a funcionar como *chunks*², conforme Bybee (2016), ou como unidades pré-fabricadas (UPF), de acordo com Erman e Warren (2000). Assim vinculados, constituem um todo de forma e sentido, cuja função se distingue da mera soma de cada subparte que compõe este todo.

As características categoriais dos MD, em termos de sua estrutura e papel na língua, constituem uma condição que destaca, para sua abordagem em sala de aula a importância da prototipicidade, a concepção de gradiência e o nível pragmático-discursivo da gramática. Nesse sentido, consideramos que é necessária a ampliação do foco da análise e da reflexão sobre a língua para que o ensino possa dar conta dos MD.

MARCADORES DISCURSIVOS

Como destacado por Oliveira (2022), os MD formam uma categoria marcada por hibridismo formal e partilhamento de uma função geral, voltada para a orientação do fluxo textual em termos mais amplos. Essa categoria, que não figura, via de regra, nos

² O processo cognitivo de *chunking* diz respeito ao encadeamento e à convencionalização de constituintes que, por conta da alta frequência com que são usados lado a lado pela comunidade linguística, se tornam um todo de sentido e forma convencionalizado.

compêndios gramaticais, é muito recrutada nos usos linguísticos, principalmente na modalidade oral ou em ambientes virtuais (Instagram, Facebook, X, WhatsApp, entre outros), a partir de contextos marcados por maior informalidade e menor monitoramento.

Os MD constituem um grupo ainda pouco pesquisado na Linguística e, talvez por conta dessa condição, recebam denominações variadas na área³. Partimos de Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019) para definir sinteticamente essa categoria. De acordo com os autores, todos os MD partilham, ao menos, quatro propriedades: (a) invariabilidade estrutural; (b) independência sintática; (c) especificidade prosódica; d) relacionamento de um enunciado à situação do discurso, ao papel dos interlocutores ou aos seus propósitos comunicativos.

No Brasil, os MD têm sido objeto de investigação dos membros do Projeto NURC⁴ desde as décadas finais no século XX. Segundo Risso, Oliveira e Silva e Urbano,

Trata-se de um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. Por seu intermédio, a instância da enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo em que se manifestam importantes aspectos que definem sua relação com a construção textual-interativa (Risso; Oliveira e Silva; Urbano, 2015, p. 371).

A definição dos autores citados vai ao encontro da formulada por Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019), na ênfase das propriedades

³ Entre outros, destacamos os rótulos: *marcadores pragmáticos, pontuantes, suplementos, elementos discursivizados* ou *desgramaticalizados*.

⁴ Projeto *Norma Urbana Culta*, voltado ao levantamento, descrição e análise da língua falada por brasileiros de formação universitária. Informações nos sites: <https://nurc.fflch.usp.br/> e <https://nurcrj.letras.ufrj.br/historico.htm>.

estruturais e do papel discursivo-pragmático dos MD. Para Risso, Oliveira e Silva e Urbano (2015, p. 387), os MD constituem um grupo marcado por grande heterogeneidade e gradiência, uma vez que há na língua “elementos que se interseccionam com os MD, pelo estatuto comum de mecanismos verbais da enunciação, mas que se distanciam gradualmente deles”. Tal constatação se adequa também à concepção de gramática emergente, da categorização prototípica e da difusão de limites categoriais preconizada pelo Funcionalismo, como apresentado na subseção anterior.

Após a aplicação de uma série de testes a 1.298 dados do português contemporâneo falado no Brasil, Risso, Oliveira e Silva e Urbano (2015, p. 381) fixam oito traços identificadores dos MD: alta recorrência, exterioridade ao conteúdo proposicional, transparência semântica parcial, invariabilidade formal ou variabilidade restrita, independência sintática, demarcação prosódica, não autonomia comunicativa e massa fônica reduzida. Ao estabelecer essas oito propriedades, os autores distribuem os MD em dois grandes grupos, com base na função discursivo-pragmática que cumprem, destacando, contudo, que não se trata de papéis excludentes, mas sim de prevalência.

O primeiro grupo proposto é dos MD “basicamente sequenciadores”, voltados para o “amarramento textual de porções de informação progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo” (Risso; Oliveira e Silva; Urbano, 2015, p. 391). Nesse grupo se situam membros como *quer dizer, por exemplo, enfim, a propósito, vá lá, agora*, entre outros. O segundo grupo, denominado “basicamente interacionais”, atua mais especificamente na condução ou no monitoramento da interação, com alguns traços mais reforçados, como menor transparência semântica, maior demarcação prosódica e massa fônica mais reduzida. Integram os “basicamente interacionais” MD como *pois é, entendeu?, não é?, né?, sei, tá?*, entre outros.

As propriedades dos MD elencadas nesta subseção destacam o hibridismo e a heterogeneidade que marcam essa categoria,

ratificando sua prototipicidade, como defende Oliveira (2022). De outra parte, tais propriedades lançam luz no papel relevante e mesmo fundamental que os MD cumprem na organização textual-interativa, no monitoramento e na orientação dos interlocutores durante a interação.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

As atividades propostas para a análise e a reflexão sobre a língua nesta seção estão previstas para aplicação no Ensino Médio, mais especificamente no segundo e no terceiro ano. Essa opção leva em conta o que a BNCC (Brasil, 2018) prevê como competências a serem desenvolvidas no âmbito da área de Língua Portuguesa. Os exemplos de língua em uso são extraídos do *Corpus do Português*, na variedade brasileira contemporânea.

Partimos do que, na BNCC (Brasil, 2018, p. 499), é nomeado como “progressão das aprendizagens e habilidades”, a partir das quais se listam focos analíticos, entre outros, “a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem” ou ainda “o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses”. Consideramos, assim, que a abordagem dos MD na sala de aula do nível médio pode concorrer para o aprimoramento da competência discursiva dos alunos, desenvolvendo seu senso analítico e crítico com relação aos recursos gramaticais do português fora do eixo sintático convencional e em interações menos monitoradas, no destaque da complexidade e da prototipicidade das categorias linguísticas e seus contextos de uso.

Uma atividade inicial proposta privilegia a detecção de efeitos pragmático-discursivos a partir do uso de MD na língua, uma vez que o tipo de sentido expresso pelos membros dessa categoria é contextualmente dependente. Assim, por exemplo, seria relevante que o professor discutisse com a turma o papel

semântico-pragmático dos seguintes termos destacados nos fragmentos a seguir:

- (3) "O Alexander não vai se associar a PopTV, se achar que o diretor de programação é um incompetente", dirá Vanessa, em tom de ameaça. Veja também: # Jerônimo não abaixará a cabeça para Vanessa. "*Espera aí*, isso é uma ameaça?!", questionará o diretor executivo da PopTV, com aflição na fala;
- (4) Para não ficar para trás em relação ao governo do Estado, a Câmara de Vereadores da pequena Tijuca está criando o auxílio-combustível. Não é um valor tão generoso quanto o do Estado (R\$ 5 mil), mas quem receber não vai precisar prestar qualquer tipo de contas à população. *Olha lá*, a turma vai receber nas férias e se trabalhar um dia apenas no mês já vai ganhar o auxílio combustível;
- (5) Quando o Direito estatal entrar em conflito com o "direito miliciano" (que pode ser considerado uma variante do famoso Direito Achado na Boca de Fumo) o TJRJ aplicará o segundo. Foi o que ocorreu no caso do prédio que desabou. Jurisprudência carioca, *tá ligado...*;
- (6) Estudantes da Famed relatam assédio moral dos professores inclusive com pacientes. Em um dos casos, em um atendimento ginecológico, o professor teria sido insensível com uma mulher que sofreu aborto. *Está entendendo?*

Cada um dos MD assinalados de (3) a (6), além de contemplarem as propriedades apontadas por Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019) e por Risso, Oliveira e Silva e Urbano (2015), expressam sentidos específicos também, que, junto aos demais recursos gramaticais do contexto de ocorrência, concorrem para a construção do sentido geral.

Assim, no exemplo (3), é relevante o professor refletir com os alunos acerca do efeito refreador-argumentativo de *espera aí*, como investigado por Rosa (2019); é importante verificar a motivação desse uso, num contexto de embate e ameaça entre os interlocutores. Em (4), *olha lá* concorre para a orientação atencional que o locutor realiza a fim de que o interlocutor observe com mais

acuidade as consequências nefastas de um benefício concedido a políticos de uma pequena cidade; conforme Sambrana (2021) e Oliveira e Sambrana (2022), o português tem um grande número de MD formados por *olhar* e *ver*, cujo sentido básico é o de chamada de atenção com vistas à orientação de pontos de vista, tal como ilustrado em (4). No exemplo (5), *tá ligado* finaliza a declaração irônica do locutor, criticando o “direito miliciano” no Rio de Janeiro; esse MD não só encerra o comentário, como também procura a adesão do interlocutor ao que é veiculado. Já em (6), essa checagem e concordância do interlocutor é obtida por intermédio do MD *está entendendo?*, que não se constitui numa pergunta efetiva, tanto que, via de regra, não é respondido nas interações.

Com base nas reflexões propostas em relação aos exemplos de (3) a (6), o professor pode analisar esses usos partindo das seguintes perguntas motivadoras, do tipo:

- As expressões destacadas marcam contextos mais informais, em que a negociação de sentidos e a persuasão entre os interlocutores é acentuada. Que outros termos de cada contexto apresentado atuam também nesse jogo interativo, concorrendo para a coesão e a coerência dessas sequências?

- As expressões em destaque poderiam “competir” com outras da língua portuguesa nos contextos em que ocorrem, como no caso de: *espera aí* e *calma lá*, em (3); *olha lá* e *veja bem*, em (4); *tá ligado* e *tá ok*, em (5), ou *está entendendo?* ou *sacou?*, em (6)? Justifique sua resposta em caso positivo ou negativo.

- Como, em termos semânticos e pragmáticos, *espera aí* e *olha lá* se diferenciam de *tá ligado* e *está entendendo?*, levando em conta a distinção entre as propriedades sequenciadora e interacional em que se distribuem os MD?

Outra atividade que podemos propor, na aferição do alto nível de vínculo semântico-sintático dos MD, é fazer a comparação de seu uso com contextos nos quais os constituintes, embora justapostos sintaticamente, não atuam nessa função. Estamos nos referindo à observação de pares como:

- (7) Comecei a trabalhar como correspondente em Nova York, essa mulher me chamou e falou: '*Vem cá* que vou te dar uns toques';
- (8) Que texto ruim heim, cara? Um recorta e cola com frases de efeito moralista. Sem embasamento algum, apenas sua opinião. *Vem cá*, vc se deu ao trabalho de ler a tese para fazer uma crítica responsável?;
- (9) Falei: "*vamos lá*". # E ela foi. Neste primeiro momento, sozinha. Quando começarem os treinos do Sesc-RJ, terá a companhia de Maria Clara, de 3 anos, e de Neide, a quem se refere como braço-direito na criação da filha;
- (10) Veja o que Neymar falou em seu vídeo? # " Bom, *vamos lá*. Eu estou sendo acusado de estupro. É uma palavra pesada, é uma coisa muito forte, mas é o que está acontecendo no momento.

A observação de (7) e (8) aponta que, no primeiro exemplo, *vem cá* atua no eixo sintático, como primeira oração de um período composto por coordenação, seguido da oração coordenada explicativa "que vou te dar uns toques". Em (7), o período anterior, numa sequência narrativa, se encerra com "essa mulher me chamou e falou", o que antecede o pedido da mulher, no convite efetivo do locutor para que este se desloque a um espaço definido, mais perto dela. Portanto, nesse exemplo, *vem* tem propriedades efetivamente verbais e *cá*, adverbiais, na formação de um predicado verbal; assim, *vem* e *cá* se encontram menos vinculados, com sentido lexical e referencial. Já em (8), numa sequência de natureza opinativa, marcada por embate entre os interlocutores, *vem cá* se situa fora do eixo sintático, balizado por pausa, formando um *chunk* ou uma UPF de sentido e forma atuante no nível pragmático-discursivo, a serviço de chamada de atenção e censura. Aqui já não temos mais um verbo e um pronome locativo, mas um MD, na função de um convite mais abstrato, voltado para a chamada de atenção do interlocutor, em tom irônico e crítico que é enfatizado pela declaração final: "vc se deu ao trabalho de ler a tese para fazer uma crítica responsável?".

Na comparabilidade entre (9) e (10), deparamo-nos com o mesmo tipo de distinção. Em (9), também numa sequência narrativa, tal como (7), anteriormente comentado, *vamos lá* atua

como predicado verbal, numa formação mais composicional na qual ambos os constituintes preservam os traços de sua categoria verbal e adverbial, respectivamente. Em (9), o comentário subsequente a *vamos lá* ratifica o estatuto de predicado dessa expressão: “E ela foi”. De outra parte, em (10), *vamos lá* constitui um todo de sentido e forma, um MD situado fora do eixo sintático e justaposto a *bom*, outro MD. O exemplo (10) é uma sequência dialogal na qual Neymar se dirige num vídeo a seus milhares de fãs mundo afora para tratar de um assunto muito delicado: a acusação de estupro que lhe é feita. O jogador começa sua declaração com “Bom, *vamos lá*”, como se estivesse preparando sua audiência para apresentar o tema sobre o qual vai falar: “Eu estou sendo acusado de estupro. É uma palavra pesada, é uma coisa muito forte”. Ao utilizar em sequência os MD *bom* e *vamos lá*, Neymar orienta a audiência para o vai declarar, destacando, de partida, a importância do que vai dizer.

Uma outra sugestão pedagógica que visa a complementar as até aqui apresentadas é a proposta para que os alunos levantem outros MD no português contemporâneo do Brasil. A partir da coleta de dados de uso, os alunos podem constatar que os membros dessa categoria são mais frequentes em interações faladas, menos monitoradas, mais informais e persuasivas, em torno de temas populares. Assim, textos captados em redes sociais, como X, Instagram e Facebook, bem como no WhatsApp, devem ser usados na pesquisa, uma vez que se constituem em fontes ótimas, por conta do tipo de interação que os caracteriza. Para além dos ambientes virtuais, os alunos podem encontrar os MD em letras de música popular, em histórias em quadrinhos, em peças publicitárias, entre outras fontes. É oportuno também considerar textos escritos em que MD são encontrados, no levantamento da motivação desses usos e nos efeitos de sentido que produzem.

Nessa etapa, torna-se relevante relacionar o uso dos MD e os gêneros discursivos ou as sequências textuais em que ocorrem. Tal relacionamento visa à demonstração de como propósitos

pragmático-discursivos motivam a seleção de constituintes linguísticos específicos, que levam em conta motivações para além das linguísticas estritas, como aquelas atinentes ao perfil dos interlocutores (idade, escolaridade, gênero, região), ao tipo de interação (presencial, virtual), à modalidade (oral, escrita), ao nível de formalidade (mais ou menos monitorada), entre outras.

Como proposta final, a partir da concepção paradigmática da língua, sugerimos que os MD coletados e analisados pela turma sejam listados e organizados enquanto classe gramatical. Essa atividade tem como finalidade sistematizar e organizar os MD trabalhados pelos alunos, a partir de uma perspectiva empírica, no caminho da prática para a teoria. Assim, seria oportuno, por exemplo:

- Detectar as propriedades partilhadas por todos os MD, na ênfase do que permite considerá-los membros de uma só categoria do português;
- Constatar a diversidade estrutural dos MD;
- Distribuí-los, quando possível, entre os “basicamente sequenciadores” e os “basicamente interacionais”;
- Apontar subgrupos de MD cumpridores de papéis mais específicos;
- Ratificar a atuação da categoria no âmbito pragmático-discursivo da língua, na consideração de que tal âmbito é parte constitutiva da gramática do português;
- Verificar que os MD são formados por elementos que passam por mudança linguística, perdendo traços de sua categoria lexical inicial e assumindo traços mais gramaticais, voltados para a negociação de sentidos inferenciais.

Consideramos que as atividades aqui propostas, previstas para as séries finais do Ensino Médio, devem concorrer para o aprimoramento da competência discursiva dos alunos. Como os MD constituem uma categoria que “toma por empréstimo” classes de palavra do léxico português, como verbo, adjetivo e advérbio, entre outras, assumimos que, no Ensino Médio, os alunos já

tenham adquirido as competências básicas previstas na BNCC (Brasil, 2018) para analisar e refletir sobre os MD. Assim, podem levar em conta também efeitos de sentido contextual mais complexos consequentes desses usos, em termos de abstração, persuasão, injunção, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, voltamo-nos para a classe dos MD do português e sua abordagem na sala de aula da Educação Básica. Para tanto, assumimos a base teórica do Funcionalismo, com destaque para o viés empírico, para a prototipia categorial e para a concepção de gramática emergente que caracterizam essa perspectiva linguística.

Levando em conta o que preconizam a BNCC (Brasil, 2018) e os PCN+ (Brasil, 2002) na área de Linguagens do Ensino Médio, propomos atividades pedagógicas que possam permitir a análise e a reflexão sobre a língua a partir dos MD, na detecção da funcionalidade geral e de papéis mais específicos desses elementos no português contemporâneo em uso no Brasil. Nas atividades sugeridas, destacam-se a heterogeneidade formal, o papel pragmático-discursivo e o nível de vinculação semântico-sintática dos membros da referida categoria.

Consideramos que tanto a base teórica funcionalista quanto os resultados de pesquisas linguísticas desenvolvidas na área podem contribuir para a atividade docente na Educação Básica. É preciso mais diálogo e parceria na relação entre teoria e prática na sala de aula. E um dos exemplos de ações voltadas para esse propósito é justamente este capítulo que assinamos. Trata-se de uma contribuição muito restrita e específica, mas que permite dimensionar a relevância da interlocução referida.

AGÊNCIAS DE FOMENTO

Este capítulo é um produto dos projetos coordenados pela Profa. Mariangela Rios de Oliveira, com financiamento do CNPq (Processo 302644/2021-0) e da FAPERJ/Edital Cientista do Nosso Estado (processo: E26/202.646/2019). Também é produto de pesquisas realizadas por alunos de IC, mestrandos e doutorandos com apoio do CNPq e da Capes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília; MEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília; MEC, 2018.

BYBEE, Joan. **Língua, Uso e Cognição.** Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

ERMAN, Britt; WARREN, Beatrice. The Idiom Principle and the Open Choice Principle. *In: Linguistic – An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, no. 2, 2000. p. 29-62.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. *In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Orgs). Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta.* Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013. p. 13-40.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos Teóricos Fundamentais. *In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Martelotta*

(Orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-48.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Martelotta (Orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

HEINE, Bernd; KALTENBÖCK, Gunther; KUTEVA, Tania. On the Rise of Discourse Markers. **Researchgate**. Preprint, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333783353>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduadro; KENEDY, Eduardo. A Visão Funcionalista da Linguagem no Século XX. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Martelotta (Orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20.

NEVES, Maria Helena de Moura. Categorias Gramaticais em Materiais Didáticos. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs.). **O Todo da Língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 123-140.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; TEIXEIRA, Ana Claudia Machado. Por uma Tipologia Funcional dos Marcadores Discursivos com Base no Esquema Construcional *Verbo Locativo*. **Veredas**, v. 16, n. 2, 2012. p. 19-35.

OLIVEIRA, Mariangela Rios. Funcionalismo e Mudança Linguística em Perspectiva Construcional: a formação de marcadores discursivos em português. **Revista do GEL**, v. 19, n. 3, 2022. p. 110-135.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; SAMBRANA, Vania Rosana Mattos. A Complementaridade da Gramaticalização e da Construcionalização para a Pesquisa da Formação de Marcadores

Discursivos em Português. **Matraga**, v. 29, n. 56, mai./ago. 2022. p. 318-333.

RISSO, Mercedes Sanfelice; OLIVEIRA E SILVA, Gisele Machline; URBANO, Hudinilson. Marcadores Discursivos. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). **A Construção do Texto Falado**. São Paulo: Contexto/Fapesp, 2015. p. 371-482.

ROSA, Flávia Saboya da Luz. **A Mesoconstrução Marcadora Discursiva Refreador-argumentativa: uma análise cognitivo-funcional**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2019.

ROSÁRIO, Ivo da Costa (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso: teoria, método e aplicação**. Niterói: Eduff, 2022.

SAMBRANA, Vania Rosana Mattos. **Construcionalização de Marcadores Discursivos Formados por “Olhar” e “Ver” no Português**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2021.

HIPOTAXE CIRCUNSTANCIAL COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA

*Amanda Heiderich Marchon
Welton Pereira e Silva*

INTRODUÇÃO

A articulação entre oração principal e oração subordinada constitui, há décadas, um terreno fértil de investigação sob diversas perspectivas teóricas no campo dos estudos da Linguística. Embora haja um consenso entre muitos linguistas de que a análise dessas construções transcende o nível do período e alcança o nível do discurso, observamos que essa abordagem, diversas vezes, não se reflete na prática veiculada pela tradição gramatical normativa e, conseqüentemente, em muitas aulas de língua portuguesa. O ensino tradicional, frequentemente, restringe o estudo do período composto à mera classificação de orações e ao reconhecimento dos itens de conexão que as articulam, sem que se aprofunde a problematização dos usos desses elementos em contextos específicos, deixando de associar, portanto, questões pragmáticas e discursivas que são inerentes e relevantes à análise desse tópico.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) – referência obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas de todas as redes de ensino e instituições escolares do país –, o objetivo primeiro do ensino de língua portuguesa é capacitar os estudantes a desenvolverem e utilizarem as habilidades essenciais de linguagem. Isso inclui produção, interpretação, tratamento e análise de diversas modalidades, visando a uma participação significativa e crítica nas múltiplas práticas sociais que envolvem a comunicação. Em outras palavras, a BNCC propõe formar indivíduos que não apenas compreendam

sua língua materna, mas que a dominem para interagir de forma ativa e consciente no mundo, configurando-se indivíduos plenamente letrados.

Nesse viés, dentre os inúmeros recursos de que dispõe a língua para a construção da argumentação, discutimos, neste capítulo, como o uso de orações adverbiais (doravante, cláusulas hipotáticas circunstanciais, nos termos funcionalistas) podem representar interessante estratégia para a elaboração de um discurso que visa ao convencimento do outro. Essa proposta se articula ao que prevê a BNCC (Brasil, 2017), ao pontuar que o ensino de língua portuguesa não deve se furtar de trabalhar com a gramática em sala de aula; no entanto, a análise gramatical deve ser abordada de modo contextualizado por meio de textos produzidos em situações reais de comunicação. Buscando evidenciar como o ensino do período composto pode se fazer mais reflexivo e acessível para o estudante da Educação Básica, abordamos a forma como o enunciador se vale da hipotaxe circunstancial para evidenciar pontos de vista que buscam orientar argumentativamente seu discurso, influenciando seu interlocutor em maior ou menor medida.

Nessa perspectiva, “embora seja comum a crença de que a sintaxe e a semântica lidam com sentenças, essa é uma visão equivocada. Lidamos sempre com o discurso. Sentenças são as unidades discursivas mínimas” (Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 142). A fim de apresentar reflexão produtiva sobre o emprego da hipotaxe circunstancial no encadeamento do discurso de caráter argumentativo, este texto está organizado em mais quatro seções além desta Introdução. Em um primeiro momento, apresentamos alguns pressupostos basilares do Funcionalismo no que se refere à articulação de cláusulas. Em sequência, analisamos a crônica “Áudios”, assinada por Martha Medeiros, publicada no Jornal o Globo em 30 de junho de 2024, na busca de evidenciar a forma como o professor de língua portuguesa pode se valer de atividades de compreensão textual no trabalho com o período composto –

excertos da crônica serão também empregados para exemplificar as questões teóricas em outras partes do texto. Por fim, tecemos nossas considerações sobre o tema, seguidas das referências bibliográficas que ancoraram teoricamente a elaboração deste capítulo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É de amplo conhecimento que a tradição gramatical define o período composto pela dicotomia coordenação *vs.* subordinação. O Funcionalismo, porém, considerando que existem estágios intermediários de vinculação entre as cláusulas, propõe que o binômio coordenação-subordinação ceda espaço para uma abordagem mais ampla que considera a existência de outros processos sintáticos, como parataxe, hipotaxe, subordinação, justaposição, correlação, insubordinação, desgarramento¹, entendendo que, na análise linguística, tanto a forma quanto a função devem ser, a um só tempo, observadas. Importante trabalho funcionalista sobre o tema é *Grammaticalization*, assinado por Paul Hopper e Elizabeth Closs Traugott, em 1993. Nesse texto, os autores esclarecem que a relação entre as cláusulas é definida, simultaneamente, por dependência semântica e encaixamento sintático.

No que diz respeito ao aspecto formal (sintático), os autores entendem que as cláusulas se integram em variados níveis; em relação ao aspecto funcional (semântico), elas se apresentam com diferentes graus de dependência. Esses dois níveis operam em um espectro contínuo e gradiente, permitindo diversas interseções, como representado pelo quadro a seguir:

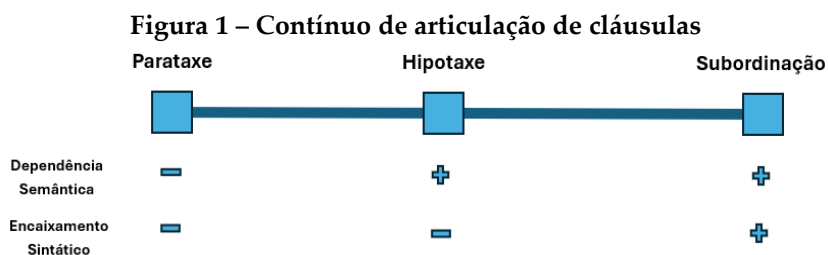
¹ Para uma discussão aprofundada sobre outros processos de articulação de cláusulas que não foram abordados neste capítulo, devido à temática específica e ao limite de páginas, sugerimos as seguintes leituras: Decat *et al.* (2021), Gonçalves Mallmann (2024) e Rosário (2024).

Quadro 1 – Processos de articulação de cláusulas

	Parataxe	Hipotaxe	Subordinação
Dependên- cia	[- dependência]	[+ dependência]	[+ dependência]
Encaixa- mento	[- encaixamento]	[- encaixamento]	[+ encaixamento]

Fonte: Baseado em Hopper e Traugott (1993, p. 170).

Ao longo desse espectro, os níveis de dependência e integração crescem progressivamente da esquerda para a direita. No extremo esquerdo, encontramos a *parataxe*, caracterizada pelo agrupamento de cláusulas com o menor grau de dependência semântica e integração sintática, equivalentes às orações coordenadas da tradição. Em contrapartida, o extremo direito apresenta a *subordinação*, que reúne as cláusulas com o maior grau de dependência e integração, correspondente às orações subordinadas substantivas e adjetivas restritivas tradicionais. A *hipotaxe*, por sua vez, ocupa uma posição intermediária, englobando cláusulas que exibem maior dependência semântica e menor integração sintática, uma vez que não funcionam como termos que integram sintaticamente a cláusula nuclear (oração principal, nos termos da tradição), equiparável, em vista disso, à subordinação adverbial e à subordinação adjetiva explicativa definidas pela abordagem gramatical tradicional. A figura 1 representa o contínuo a que nos referimos anteriormente.



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Neste capítulo, direcionamos nossa atenção apenas à hipotaxe circunstancial – conforme a tradição gramatical, *subordinação adverbial*. Esse processo de articulação de cláusulas, seguindo Decat (1993), desempenha um papel importante na construção do discurso, ao viabilizar que o usuário da língua estabeleça relações de sentido mais complexas e detalhadas entre as ideias apresentadas. Ao qualificar a cláusula nuclear em termos de tempo, modo, lugar, causa, condição etc., a hipotaxe, além de adicionar informações, organiza o fluxo do pensamento, conferindo maior coerência e profundidade à mensagem, como ilustra a cláusula destacada no exemplo a seguir:

(1) Gravar áudios por WhatsApp virou um hábito tão demonizado que criaram um dispositivo para dobrar sua velocidade. Quem grava se esforça para se expressar com clareza, enquanto quem escuta ignora a dedicação e dispara o acelerador: vamos lá, não tenho o dia todo. Ser chique é ser civilizado, *como nos ensinou Gloria Kalil*. Eu nunca acelero áudio (Medeiros, 2024, grifos nossos).

Nesse excerto da crônica de Martha Medeiros, a cláusula hipotática de conformidade “como nos ensinou Gloria Kalil” realça e especifica o significado de que “ser chique é ser civilizado”, moldando a forma como essa informação é apresentada e compreendida pelo interlocutor. Mais especificamente, a cláusula conformativa contribui para a validação do posicionamento do cronista no que tange à aproximação entre ser chique e ser civilizado. Ao mencionar Gloria Kalil, uma autoridade em moda e etiqueta, o enunciador usa um argumento de autoridade para reforçar sua própria opinião. Isso não só confere credibilidade à sua ideia, mas também pode gerar identificação com o leitor, que, provavelmente, reconhece e respeita a personalidade citada. Dessa forma, essa citação sustenta a defesa acerca da importância de atitudes como não acelerar áudios, conectando-as à noção de civilidade e elegância.

Nessa perspectiva, entendemos que não apenas o nível microtextual, pautado na análise específica das cláusulas hipotáticas e do período em que elas figuram, precisa ser trabalhado no ensino de língua portuguesa, mas também o nível macrotextual, ampliando-se o olhar, portanto, para o texto, como direcionam os documentos normativos da educação no Brasil. Essa concepção focaliza aspectos que ultrapassam o nível sintático e que atingem os níveis pragmático e discursivo, o que a aproxima da proposta de análise da língua operada pelo Funcionalismo, segundo o qual a dimensão formal e funcional são indissociáveis:

A língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (Furtado da Cunha; Tavares, 2007, p. 157).

Forma e função, portanto, se articulam inerentemente na prática linguística em prol de um objetivo comunicativo. A maneira como estruturamos nosso pensamento e o manifestamos na comunicação por meio dessa relação forma-sentido reflete uma hierarquia de centralidade e periferia na representação do universo individual. Esse princípio, conhecido como *figura-fundo* (Givón, 1983), sugere que, em qualquer interação, certas informações se sobressaem em relação a outras; contudo, as informações não centrais servem de apoio e complementam, em certa medida, aquelas que se apresentam como principais. Conforme a visão de Pezatti (2004), ao se referir a Hopper e Thompson (1980), a percepção dos comunicantes sobre as necessidades de seu interlocutor e seus próprios objetivos comunicativos são determinantes na construção dos enunciados – intencionalmente ou não, priorizamos o que é mais relevante. Assim, as partes essenciais da mensagem – a *figura* – ganham destaque, sobressaindo-se sobre um fundo que as sustenta e confere-lhes sentido.

As línguas possuem recursos morfológicos e sintáticos que refletem o relevo discursivo; apresentam, em outros termos, indícios que denotam se uma sentença é figura ou fundo. Esses recursos variam desde partículas discursivas, colocadas em pontos estratégicos para prevenir o ouvinte de que a oração corrente ou subsequente é fundo ou figura, até a elaboração de paradigmas verbais (tempo e aspecto) especializados para essa distinção (Pezatti, 2004, p. 190).

Neste capítulo, em consonância com Decat (1993), entendemos que as cláusulas hipotáticas circunstanciais, ao exercerem a função de fundo, instituem o componente do discurso que oferece suporte às informações mais proeminentes – expressas pelas cláusulas nucleares –, dinâmica que adquire um papel fundamental na construção da argumentação. Ao ampliarem o contexto, fornecendo informações como as condições ou as causas, por exemplo, para o argumento central, as hipotáticas circunstanciais adicionam detalhes e estabelecem a base sobre a qual a tese se assenta, como discutido em relação ao exemplo 1, em que a cláusula conformativa delimita o entendimento da informação acerca de “ser chique”.

Defendemos aqui, então, que as cláusulas hipotáticas permitem que o enunciador construa um raciocínio mais consistente, antecipe objeções, qualifique afirmações e apresente as premissas necessárias para a aceitação de sua conclusão. Desse modo, o estabelecimento da relação figura-fundo instancia interessante estratégia para a argumentação, pois organiza as informações de forma a guiar o interlocutor pela linha de pensamento proposta, conferindo consistência e inteligibilidade aos argumentos apresentados. Marchon (2017, p. 155) constata que “as relações semânticas que emergem da articulação das cláusulas hipotáticas com suas respectivas cláusulas nucleares são fios da teia argumentativa”, como podemos observar no exemplo 2:

(2) Tenho um defeito grave que já foi pior, hoje está mais controlado: a ansiedade, às vezes, me faz interromper a fala do outro, *ainda mais*

quando ele é lento e as palavras lhe fogem com frequência irritante (Medeiros, 2024, grifos nossos).

No exemplo sob análise, as duas cláusulas hipotáticas de tempo especificam e contextualizam a intensidade da ansiedade do enunciador, mostrando em que momentos e por quais razões seu “defeito grave” de interromper os outros se manifesta de forma mais acentuada. Essas cláusulas, então, além de indicar o momento em que a interrupção ocorre com mais força, também descrevem sua causa ou seu gatilho específico.

Como as cláusulas hipotáticas não são complementos da cláusula nuclear – como ocorre com a cláusula subordinada, que completa o sentido de um termo da outra cláusula com qual se articula –, elas são menos coesas em comparação às cláusulas subordinadas propriamente ditas. Essa característica confere à hipotaxe uma certa opcionalidade que contribui para a construção do projeto argumentativo do texto. Citando Azeredo (2012), Marchon (2021) sinaliza que a hipotaxe é prescindível do ponto de vista sintático, mas imprescindível do ponto de vista discursivo. Para a autora, o emprego dessas cláusulas está diretamente atrelado aos propósitos do enunciador, auxiliando na organização argumentativa do discurso, já que se tornam relevantes pela informação que adicionam à mensagem ou, nas próprias palavras de Azeredo (2012, p. 323), “pela importância que assumem na organização coerente ou lógica do raciocínio”.

Partimos do princípio, portanto, de que o emprego da hipotaxe circunstancial consiste em uma das estratégias disponíveis ao sujeito que toma a palavra para argumentar, ao modificar e complementar a ideia expressa na oração nuclear. Considerando a argumentação em uma problemática de influência que insere os estudos argumentativos nos estudos discursivos, Charaudeau (2016) considera que, no processo argumentativo, deve-se levar em consideração a situação de comunicação e as condições de organização discursiva do ato argumentativo.

Adotando o ponto de vista do sujeito argumentante, direi que este, dando conta das instruções da situação de comunicação na qual ele se encontra, tem que se disponibilizar a uma tripla atividade discursiva da argumentação. Deve-se fazer conhecer ao outro (interlocutor único ou auditório múltiplo): (i) do que se trata (problematizar); (ii) qual posição adota (se posicionar); (iii) qual é a força de sua argumentação (provar) (Charaudeau, 2016, p. 16).

Em seu projeto argumentativo, visando a influenciar seu destinatário, o sujeito argumentante deverá *problematizar*, apresentar o que está em discussão, *posicionar-se* em relação a essa problematização e *provar*, empregando dados e argumentos para justificar a posição tomada. Neste capítulo, em virtude de sua natureza teórica, fundamentada no Funcionalismo Clássico, e de uma abordagem aplicada ao ensino, consideramos o cronista como o sujeito argumentante e o sujeito destinatário como o próprio leitor. O cronista, ao defender sua tese, mobiliza diferentes estratégias argumentativas, entre as quais se destacam o emprego de cláusulas que exprimem diferentes relações circunstanciais, como tempo, finalidade, causa, concessão, entre outras, todas a serviço do fortalecimento de sua argumentação.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta didática detalhada, sugerindo como professores de língua portuguesa podem abordar esse tema em sala de aula a fim de habilitar os estudantes a compreenderem e construir um discurso persuasivo eficiente.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Esta proposta pode ser aplicada a diferentes níveis de ensino, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Partimos da concepção defendida pela BNCC a respeito da importância de promover a análise linguística por meio do texto – lugar de interação e negociação de sentido – em virtude de esse documento norteador se guiar por uma perspectiva sociointeracionista da

linguagem. Assim, ao lado do trabalho reflexivo de análise e descrição gramatical, do qual as aulas de língua portuguesa não devem se furtar, empregando a metalinguagem de maneira ponderada, defendemos que a língua deve ser tratada a partir do seu uso real por meio de textos nas modalidades oral e escrita. Com isso, priorizamos a abordagem da gramática não como uma mera ferramenta de produção e compreensão textual (Vivas; Gonçalves, 2020), mas, considerada textualmente, é possível mostrar ao estudante a forma como os recursos linguísticos se prestam aos mais diversos efeitos de sentido e possibilidades argumentativas em textos de diferentes gêneros e domínios discursivos.

Para demonstrar a forma como a concepção da hipotaxe circunstancial pode ser complementada pela concepção de argumentação a partir de uma problemática de influência (Charaudeau, 2016), apresentamos a análise de uma crônica de Martha Medeiros, em que o sujeito comunicante, ou seja, a cronista, vale-se desse recurso. Dito de outra forma, buscamos discutir como a hipotaxe circunstancial é mobilizada para evocar uma informação de fundo em prol do projeto argumentativo.

Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), apontamos a seguir duas habilidades que podem subsidiar o planejamento da atividade apresentada. Embora tenhamos algumas ressalvas em relação a esse documento – assunto sobre o qual podemos tratar em outra ocasião –, entendemos que o material didático desenvolvido precisa estar relacionado a um de seus campos – a exemplo do campo jornalístico-midiático, do qual provém o texto aqui analisado –, bem como mobilizar uma ou mais habilidades:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a *posição do enunciador frente àquilo que é dito*: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções e orações adjetivas, advérbios, locuções ou *orações*

adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (Brasil, 2017, p. 499, grifos nossos).

(EM13LP08) *Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português*, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e *subordinação* (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa (Brasil, 2017, p. 499, grifos nossos).

Os destaques dizem respeito ao que nos interessa mais de perto neste capítulo. É possível observar que a BNCC sugere o tratamento da gramática no âmbito textual, conduzindo o olhar do estudante para a posição argumentativa do enunciador “frente àquilo que é dito”, conforme a habilidade EM13LP07, e os efeitos de sentido que certos elementos linguísticos causam, como as orações adverbiais, também mencionadas na EM13LP07, e a subordinação, trazida na habilidade EM13LP08. Conforme mencionamos, a tradição escolar não considera o tratamento das cláusulas hipotáticas, motivo pelo qual salientamos, no documento norteador, a menção à subordinação – caso o professor queira, sem empregar termos metalinguísticos funcionalistas, pode, inclusive, mostrar aos estudantes comparações entre a articulação de cláusulas no âmbito da subordinação propriamente dita e da hipotaxe, a última mais dependente no plano semântico, mas menos dependente no plano sintático, como discutimos na seção **Pressupostos Teóricos** deste capítulo.

A crônica escolhida para embasar a atividade tem por título “Áudios” e foi publicada por Martha Medeiros no jornal O Globo, em 30 de junho de 2024. Em linhas gerais, a cronista defende que áudios do WhatsApp, frequentemente vistos como incômodos, são,

na verdade, uma ferramenta valiosa para promover a paciência, a escuta ativa e a civilidade. A autora refuta a pressa em ouvi-los, acelerá-los, tratando a escuta paciente como um ato “chique” e “civilizado” que demonstra respeito. Ela revela que os áudios ajudam a controlar sua ansiedade de interromper os outros, forçando-a a uma escuta completa e atenta. Adicionalmente, compara a escuta de áudios a um “treino” para a vida real, sugerindo que a paciência desenvolvida ali pode melhorar a comunicação presencial. Por fim, exemplifica como áudios longos podem aprofundar laços, mas faz uma ressalva de que há um limite: para áudios desinteressantes ou enviados por pessoas sem intimidade, a tolerância é de no máximo 30 segundos.

Figura 2 – Projeto argumentativo da crônica



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Para dar início à atividade, propomos que o professor faça a leitura compartilhada da crônica com os estudantes e, na sequência, promova discussões a fim de que o *projeto argumentativo* da crônica seja revelado coletivamente. Para isso, sugerimos que o

professor construa, no quadro, um mapa mental, sinalizando a tese e os argumentos que a sustentam, como o apresentado na figura 2.

Para a etapa seguinte da atividade, recomendamos que uma versão editada do texto, sem as cláusulas hipotáticas, seja apresentada, a fim de que os estudantes, guiados pelo professor, percebam como as cláusulas hipotáticas são essenciais na construção da argumentação, na progressão textual e na expressão de sentidos como causa, tempo, condição, concessão, contraste, finalidade, consequência etc. A comparação das duas versões da crônica possibilita o trabalho com a análise linguística relacionada à reflexão epilinguística, visto que os estudantes, em contato com dados reais da língua em uso, serão levados a se indagar sobre os impactos causados aos sentidos e à argumentação desenvolvida pela cronista a partir da presença ou ausência dessas cláusulas. Como perguntas norteadoras para a discussão, o docente pode propor: (i) a clareza, a coesão ou o tom do texto foram afetados?; (ii) como a retirada dessas cláusulas impactou o humor, a ironia ou a construção da crítica da autora?; (iii) aponte, no texto, exemplos concretos de falta de clareza e profundidade em relação à omissão dessas cláusulas.

A título de exemplificação, apresentamos duas versões de um mesmo parágrafo da crônica assinada por Martha Medeiros, uma original e outra editada, sem as cláusulas hipotáticas, objeto de discussão deste capítulo:

(3) Tenho um defeito grave que já foi pior, hoje está mais controlado: a ansiedade, às vezes, me faz interromper a fala do outro, *ainda mais quando ele é lento e as palavras lhe fogem com frequência irritante*. Ele fica ali tentando encontrar um determinado verbo e, *quando dou por mim*, já estou completando a frase dele. *Mesmo que eu acerte a palavra que ele buscava*, não é uma atitude elegante. Não é bonito. Pois os áudios me livraram deste constrangimento (Medeiros, 2024, grifos nossos).

(3') Tenho um defeito grave que já foi pior, hoje está mais controlado: a ansiedade, às vezes, me faz interromper a fala do outro. Ele fica ali tentando encontrar um determinado verbo, mas já

completo a frase dele. Essa não é uma atitude elegante. Não é bonito. Pois os áudios me livraram deste constrangimento.

Pela análise dos exemplos, percebemos que, além da função temporal, as cláusulas “*ainda mais quando ele é lento*” “*e as palavras lhe fogem com frequência irritante*” também agregam uma nuance explicativa e justificadora ao texto, configurando-se estratégias argumentativas. A cronista não apenas relata seu defeito, mas mostra em que circunstâncias esse defeito se manifesta com mais intensidade, podendo, com isso, gerar empatia e compreensão no leitor. No que tange à cláusula temporal “*quando dou por mim*”, além de situar a ação no tempo, expressa certa espontaneidade e até de certo automatismo do comportamento, evidenciando que a interrupção ocorre quase sem controle consciente, o que reforça a construção argumentativa de que se trata de um traço de ansiedade, e não de má intenção.

Ainda sobre as cláusulas que veiculam a noção de tempo, repetimos aqui o exemplo 1, anteriormente apresentado, para focalizarmos a cláusula prefaciada pelo conector *enquanto* – via de regra, tratado como conector de tempo simultâneo pelas gramáticas de cunho tradicional e pelos manuais didáticos – e a outra cláusula de mesmo valor que a ela se associa por meio da parataxe:

(1) Gravar áudios por WhatsApp virou um hábito tão demonizado que criaram um dispositivo para dobrar sua velocidade. Quem grava se esforça para se expressar com clareza, *enquanto quem escuta ignora a dedicação e dispara o acelerador*: vamos lá, não tenho o dia todo. Ser chique é ser civilizado, como nos ensinou Gloria Kalil. Eu nunca acelero áudios. (Medeiros, 2024, grifos nossos).

O conector *enquanto* não estabelece, nesse contexto, uma relação de *simultaneidade temporal*, mas, na articulação entre as cláusulas que formam esse período, conduz o efeito de contraste. De um lado, a cláusula nuclear “quem grava se esforça para se

expressar com clareza” ressalta o cuidado, a dedicação e o comprometimento de quem fala. De outro, as cláusulas “quem escuta ignora a dedicação” e “dispara o acelerador” evidenciam uma atitude oposta, marcada pela pressa, pela impaciência e até por certa falta de consideração.

Em continuidade à discussão sobre o contraste, evidenciamos no texto o emprego da concessão como estratégia argumentativa. O pensamento concessivo é um raciocínio que reconhece um fato, condição ou argumento que poderia contrariar ou enfraquecer uma ideia principal, mas que, apesar disso, não impede que essa ideia se mantenha válida. Na crônica analisada, a hipotaxe de concessão, introduzida no discurso pelo conector *mesmo que*, reflete que a cronista admite que, muitas vezes, completa corretamente a palavra que o outro busca, mas isso não justifica nem torna aceitável sua atitude. Nesse cenário, a construção concessiva desempenha um papel fundamental na argumentação, ao antecipar uma possível objeção do leitor e refutá-la de forma implícita, intensificando tanto o desconforto quanto a autocrítica em relação ao próprio comportamento da cronista.

A comparação entre a versão original do texto e a versão editada, sem cláusulas hipotáticas, evidencia que o ensino do período composto deve ir além da classificação. A hipotaxe circunstancial organiza a sequência de ideias, mas cumpre, ainda, funções discursivas importantes, como justificar, atenuar, explicar, reforçar argumentos. Ao refletir sobre esses efeitos no texto, os estudantes podem perceber que as escolhas gramaticais são também escolhas discursivas, diretamente relacionadas à construção de sentidos e à eficácia comunicativa.

Apresentamos a seguir mais um exemplo que pode ser explorado pelo professor na atividade:

(4) Calada, escuto até o fim. Com interesse. Sem chance de interromper. Se a pessoa não encontra o verbo que deseja, aguardo. Que alegria quando, *depois de hesitar*, ela diz exatamente o que eu sabia que ela ia dizer. Sem eu ter me intrometido. Gloria Kalil, é o

trunfo da civilidade, não é? Temos que treinar *para agir assim presencialmente*, eu sei. Pois é disso que se trata: áudio é treino, jogo é jogo (Medeiros, 2024, grifos nossos).

(4') Calada, escuto até o fim. Com interesse. Sem chance de interromper. Se a pessoa não encontra o verbo que deseja, aguardo. Que alegria quando ela diz exatamente o que eu sabia que ela ia dizer. Sem eu ter me intrometido. Gloria Kalil, é o triunfo da civilidade, não é? Temos que treinar, eu sei. Pois é disso que se trata: áudio é treino, jogo é jogo.

Por meio desses excertos, o docente pode solicitar que os estudantes leiam e comparem o trecho “que alegria quando, depois de hesitar, ela diz exatamente o que eu sabia que ela ia dizer” com e sem a presença da cláusula hipotática “depois de hesitar”. A atividade visa a conduzir os estudantes a refletirem sobre o fato de que, embora não verifiquemos problemas na estrutura sintática quando omitimos a cláusula hipotática em tela, há uma mudança significativa na intencionalidade discursiva e argumentativa em razão dessa omissão. Esse trecho da crônica não apenas introduz uma referência temporal, como também revela traços de insegurança ou dúvida da personagem antes de se posicionar. A supressão de “depois de hesitar” oculta uma informação fundamental, tanto sobre o tempo decorrido quanto sobre o estado emocional que antecede a fala, o que enfraquece a construção do ponto de vista.

O último exercício analítico que expomos, ainda com base no exemplo 4, focaliza a omissão da cláusula hipotática que evoca finalidade em “Gloria Kalil, é o triunfo da civilidade, não é? Temos que treinar para agir assim presencialmente, eu sei”. A cláusula “para agir assim presencialmente” fornece a razão que justifica a obrigação expressa na cláusula nuclear “temos que treinar”. Sem ela, embora a construção “temos que treinar” permaneça formalmente bem construída, ela perde conexão direta com o projeto argumentativo e a intencionalidade discursiva do texto. No

fragmento, além da explicitação do motivo que leva ao treinamento, a referência a Glória Kalil funciona como um pressuposto compartilhado com o leitor, que a reconhece como exemplo de civilidade. A cláusula de finalidade, portanto, estrutura o raciocínio e ancora o argumento na prática social, tornando-o mais persuasivo.

Ao analisar os excertos da crônica apresentados, buscamos demonstrar que as cláusulas hipotáticas circunstanciais não fornecem apenas informações acessórias. Essa é uma concepção equivocada, muitas vezes reforçada por uma prática pedagógica que restringe o estudo do período composto à mera classificação de cláusulas, priorizando o aspecto formal em detrimento do funcional. Conforme defendem Decat (1993) e Marchon (2017), o emprego da hipotaxe circunstancial se presta a fornecer informações discursivas importantes para a argumentação empreendida pelo enunciador. Caso seja omitida, embora os enunciados não se tornem formalmente incompletos ou agramaticais, verificamos perda de elementos do discurso, o que, sem dúvida, prejudica o projeto argumentativo.

Antes de finalizarmos esta seção, focalizamos outras duas cláusulas do exemplo 4: “Sem chance de interromper” e “Sem eu ter me intrometido”.

(4) Calada, escuto até o fim. Com interesse. *Sem chance de interromper*. Se a pessoa não encontra o verbo que deseja, aguardo. Que alegria quando, depois de hesitar, ela diz exatamente o que eu sabia que ela ia dizer. *Sem eu ter me intrometido*. Gloria Kalil, é o triunfo da civilidade, não é? Temos que treinar para agir assim presencialmente, eu sei. Pois é disso que se trata: áudio é treino, jogo é jogo (Medeiros, 2024, grifos nossos).

Essas cláusulas, no trecho da crônica sob análise, apresentam-se sintaticamente desvinculadas de uma cláusula nuclear, algo que a tradição gramatical categorizaria como um desvio ou erro de pontuação. No entanto, essa escolha da cronista não é um deslize,

mas uma estratégia argumentativa deliberada que cria um efeito de foco. Ao isolar essas cláusulas com pontos finais, a autora lhes confere um destaque enfático, quase como um zoom nesses aspectos específicos da sua experiência de escuta. “Sem chance de interromper” ressalta a impossibilidade física e a disciplina imposta pelo formato do áudio, que a obriga a controlar sua ansiedade. Da mesma forma, “Sem eu ter me intrometido” enfatiza a vitória da paciência e o prazer de ver o outro se expressar plenamente, sem sua interferência. O isolamento gráfico dessas cláusulas visa chamar a atenção do leitor para a importância dessas ações, que são centrais para a tese da crônica sobre a civilidade na comunicação.

Abordagens funcionalistas, baseadas na análise da língua em uso, como a de Decat (2014), descrevem o fenômeno de não vinculação sintática entre cláusulas que, em tese, figurariam em um mesmo período, não como erro, mas como um recurso legítimo denominado *desgarramento*. Para a pesquisadora, o desgarramento refere-se à ocorrência de uma cláusula hipotática produzida pelo usuário da língua já como uma construção não anexada sintaticamente à cláusula nuclear, diferentemente de numa leitura gerativista, que poderia supor que uma estrutura teria se desgarrado de uma “estrutura-mãe”. A descrição proposta pela autora fundamenta-se na noção de unidade informacional de Chafe (1980). Isso significa que cláusulas com elementos de conexão hipotáticos podem ser interpretadas como enunciados completos, mesmo que formalmente desvinculadas de uma cláusula nuclear, uma vez que estabelecem vínculo anafórico com informação precedente. Em conformidade com Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 38), entendemos que a discussão de dados como esse em sala de aula pode representar “oportunidades para a emergência de padrões gramaticais heterogêneos, e para o refinamento das estratégias de manejo desses padrões, com a ampliação da capacidade de adequá-los a situações de uso variadas”.

Salientamos, ainda, que caso se optasse por uma intervenção na pontuação, de modo a vincular formalmente essas cláusulas desgarradas às suas respectivas nucleares, surgiria outro impasse circunscrito ao ensino tradicional do período composto. Isso porque essas cláusulas expressam uma relação de sentido associada ao *modo* de realização da ação expressa na cláusula nuclear, uma categoria que não encontra previsão na taxonomia semântica das orações subordinadas adverbiais da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Ou seja, além da questão da pontuação, haveria também um desafio classificatório, já que a relação semântica de modo — muito evidente no funcionamento dessas construções — não está contemplada na lista fechada da NGB, que prevê apenas nove relações semânticas, a saber: causa, comparação, condição, concessão, conformidade, consequência, finalidade, proporção e tempo.

Ainda no âmbito dessa classificação, surge um outro impasse a ser considerado: a questão da *mobilidade* das cláusulas hipotáticas circunstanciais, propriedade estrutural típica dessas construções, como esclarece Azeredo (2012), que as aproxima do comportamento dos *adjuntos adverbiais*. Seguindo essa linha de raciocínio, as cláusulas em questão, portanto, podem figurar antes, depois ou no meio da cláusula nuclear, sem que isso acarrete agramaticalidade ou inteligibilidade do período.

Todavia, essa característica não é observada nas cláusulas de comparação e consequência. Ao contrário, verificamos uma fixidez posicional decorrente do emprego de pares de conectores distribuídos em cláusulas distintas do período, como evidenciamos em “Gravar áudios por WhatsApp virou um hábito *tão demonizado que criaram um dispositivo para dobrar sua velocidade*”. Aqui, o primeiro membro do par (“tão”) ocorre no que a gramática tradicional consideraria a oração principal (“Gravar áudios por WhatsApp virou um hábito tão demonizado”), enquanto o segundo membro (“que”) aparece em outra oração descrita como adverbial pela tradição. Esse processo de articulação de cláusulas,

amplamente explorado por pesquisas funcionalistas, é conhecido como *correlação*. Mas essa conversa ficará para outra hora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos pressupostos apresentados na Base Nacional Comum Curricular acerca do ensino de gramática situado em textos que representam a língua em situações reais de uso, apresentamos, neste capítulo, uma análise sobre como o emprego da hipotaxe circunstancial se mostra com importante valor argumentativo. Para isso, com base em Hopper e Traugott (1993), partimos da noção funcionalista que reconfigura os processos de articulação de cláusulas no âmbito do período composto, com a proposta de que coordenação e subordinação cederiam espaço a um terceiro processo, qual seja, a hipotaxe. Embora as orações subordinadas que, no âmbito tradicional, correspondem à hipotaxe circunstancial, sejam compreendidas como portadoras de informações periféricas e acessórias no âmbito sintático, essas cláusulas trazem informações que subsidiam o projeto argumentativo empreendido. Assim, retomamos Decat (1993), Azeredo (2012) e Marchon (2017), que concordam no fato de que as cláusulas hipotáticas podem não ser solicitadas formalmente como complemento de termo presente na cláusula nuclear, mas o são sob o ponto de vista da construção do discurso. Valendo-nos das noções de figura e fundo (Givón, 1983), relacionamos a informação trazida na cláusula nuclear à função de figura, apresentando o conteúdo mais importante, enquanto a informação expressa na cláusula hipotática corresponde ao fundo, que fornece uma “moldura” à informação nuclear, apresentando noções de tempo, finalidade, condicionalidade, concessão etc.

Para mostrar como o professor da Educação Básica pode se valer dessas noções teóricas em sala de aula, apresentamos a análise e exemplificamos a teoria por meio da crônica escrita “Áudios” de autoria de Martha Medeiros. Nesse texto, a cronista

defende a tese de que “áudios de WhatsApp não devem ser acelerados”. Ao apresentar argumentos e provas para sustentação de sua tese, a autora emprega diversos períodos que apresentam uma oração nuclear articulada a uma hipotática. Nesse sentido, propusemos uma atividade pedagógica que parte da análise linguística conjugada a uma reflexão epilinguística, por meio da comparação entre trechos originais da crônica e excertos editados pelo professor, omitindo as cláusulas hipotáticas. O objetivo da atividade é conduzir os estudantes a perceberem que, embora a supressão dessas construções não comprometa a gramaticalidade dos enunciados, ela interfere significativamente no valor informacional e na força argumentativa do texto, podendo inclusive esvaziar seus efeitos persuasivos.

Com isso, buscamos evidenciar que os conhecimentos linguísticos podem — e devem — ser mobilizados no ensino de gramática e de produção textual na Educação Básica, sem que isso demande o uso de uma metalinguagem excessivamente técnica ou distante da realidade escolar. Trata-se, portanto, de promover um ensino que estimule a reflexão sobre a própria língua, de forma contextualizada, funcional e significativa.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CHAFE, Wallace L. (ed.). **The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production**. Norwood, N.J.: Ablex, 1980.
- CHARAUDEAU, Patrick. A Argumentação em uma Problemática da Influência. **ReVEL**, Edição Especial v. 14, n. 12, 2016. Tradução

de Maria Aparecida Lino Pauliukonis. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/82cdc76251f39fa72a9aa561bec1216a.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Leite com Manga Morre**: da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua) – LAEL/PUC, São Paulo, 1993.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Orações Relativas Apositivas Desgarradas no Português em Uso. *In*: BISPO, Edvaldo Balduino; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (Org.). **Orações Relativas no Português Brasileiro**: diferentes perspectivas. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 157-189.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento; STASSI-SÉ, Joseli Catarina; HIRATA-VALE, Flávia Bezerra de Menezes; RODRIGUES, Violeta Virgínia; CAMPOS, Rosane Cássia Santos e Campos; CAIXETA, Giovane Fernandes. **Desgarramento, Subordinação Discursiva e Insubordinação**: abordagens funcionalistas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. Ensino de Gramática com Base no Texto: subsídios funcionalistas. **Ariús**: Revista de Ciências Humanas e Artes, v. 13, n. 2, 2007. p. 156-162. Disponível em: https://ch.sti.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/05_arius_13_2_ensino_de_gramatica_com_base_no_texto.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. Linguística Funcional e Ensino de Gramática. *In*: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. (Org.). **Funcionalismo e Ensino de Gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

GIVÓN, Talmy. **Topic Continuity in Discourse**: a quantitative cross-language study. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

GONÇALVES MALLMANN, Adriana Cristina Lopes. Bebeu, Perdeu: as relações hipotáticas em slogans compostos por orações justapostas.

Revista E-Scrita: Revista do Curso de Letras da Uniabeu, v. 15, 2024. p. 45-57. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4864>. Acesso em: 10 abr. 2025.

HOPPER P.; THOMPSON, S. A. **Transitivity in grammar and discourse**. Language. Baltimore, v. 56, n. 2, p. 251-99, 1980.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MARCHON, Amanda Heiderich. **As Teias da Argumentação:** um estudo de interface sintático-discursivo da hipotaxe circunstancial. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://posvernaculas.letras.ufrj.br/teses-quadrenio-2020-2017/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARCHON, Amanda Heiderich. Cláusulas Finais e Cláusulas Consecutivas: um estudo dos aspectos discursivos na construção da argumentação. **Confluência**, v. 60, 2021. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/445/271>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MEDEIROS, Martha. Áudios. On-line. 2024. **Jornal O Globo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/martha-medeiros/coluna/2024/06/audios.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na Escola**. Petrópolis: Editoras Vozes, 142. 2016.

PEZATTI, Eroltilde Goreti. O Funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES; Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística:** fundamentos epistemológicos. v. 3. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora 2004.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. **Correlação em Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

VIVAS, Vítor de Moura; GONÇALVES, Carlos Alexandre. Subsídios Teórico-metodológicos para o Ensino da Morfologia. In:

GONÇALVES, Carlos Alexandre; VIVAS, Vítor de Moura.
Morfologia e Ensino: Teoria e prática nas aulas de português.
Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PRONOMES PESSOAIS COM PAPEL DE SUJEITO NO ENSINO

Dennis Castanheira

Juliana Barbosa de Segadas Vianna

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa – como qualquer outra língua – é um sistema dinâmico, em constante modificação, refletindo as transformações sociais, históricas e culturais de seus falantes. Em relação ao nosso país, desde os primeiros contatos entre os portugueses colonizadores e os povos originários, a língua que se firmou no Brasil tem se caracterizado por um intenso processo de transformação. Ao longo dos séculos, a língua evoluiu em meio a um contexto de multiplicidade cultural (com influências indígenas, africanas, europeias e até asiáticas) e regional, o que permitiu o surgimento de diversas variações que individualizam o português brasileiro (PB) frente ao português europeu (PE).

Essa dinâmica se torna bastante visível quando se analisa o sistema pronominal com papel de sujeito que caracteriza atualmente o PB. Enquanto as gramáticas tradicionais e livros didáticos, amplamente utilizados no Ensino Fundamental e Médio, tendem a manter o quadro de pronomes pessoais com função de sujeito composto por “eu, tu, ele, nós, vós, eles”, a prática comunicativa cotidiana dos alunos revela mudanças profundas que desafiam esse modelo. Essa discrepância entre o padrão idealizado e o uso efetivo da língua não só evidencia a riqueza e a adaptabilidade do PB, mas principalmente coloca em xeque alguns métodos pedagógicos vigentes, que parecem alheios à evolução linguística real.

Ao voltarmos o olhar ao quadro dos pronomes sujeito, o desenvolvimento do PB se deu em meio a um cenário de intensas transformações sociais e culturais, em que a diversidade de influências moldou uma língua plural e multifacetada. Nesse processo, o sistema pronominal sujeito não permaneceu imutável como “eu, tu, ele, nós, vós, eles”, devido a significativas mudanças, que podem ser assim sintetizadas (cf. Duarte, 2018): (a) a incorporação do pronome “você”, que em diversas regiões convive lado a lado com o “tu” e, em sua forma plural – “vocês” – substitui, na prática, o antigo “vós”; (b) o “desaparecimento” do pronome “vós”, que outrora era utilizado como forma de tratamento para a segunda pessoa do plural, mas gradualmente foi se extinguindo no uso cotidiano; (c) o espraçamento do pronome “a gente”, que, inicialmente entrando em competição tímida com o “nós”, hoje se impõe de maneira vigorosa na fala, marcando uma importante mudança na comunicação.

Ainda com relação ao pronome “vós”, vale esclarecer que o uso das aspas em “desaparecimento” indica que o processo não está cabalmente concluído no PB, ainda que em avançado estágio, sobretudo na fala cotidiana do brasileiro. O pronome “vós” sobrevive, em geral, apenas em contextos cerimoniais, religiosos ou literários.

A partir dos debates estabelecidos, então, percebemos que há muitas questões sociofuncionalistas a serem discutidas acerca dos pronomes pessoais com papel de sujeito. Nesse âmbito, nosso objetivo é apresentar algumas propostas para o ensino dessa categoria à luz do Sociofuncionalismo, com destaque metodológico, mais especificamente, para o trabalho com tweets na 1ª série do Ensino Médio.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Oliveira (2022), a Linguística Funcional norte-americana é uma abordagem teórica que estuda a língua a partir de

seus diferentes contextos de uso. Nesse sentido, a gramática é investigada por meio das suas funcionalidades em uma simbiótica relação com o discurso. Por isso, as categorias morfossintáticas são analisadas não apenas pelas suas características linguísticas, mas também pelo seu papel pragmático, o que amplia sua observação.

Nessa visão, o contexto discursivo é um ponto essencial. É preciso considerar, então, que, em cada situação comunicativa, os usos linguísticos podem apresentar especificidades de ordem fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica ou funcional. Por isso, é preciso mapear as características dos gêneros textuais estudados e relacioná-los aos objetos discutidos, visto que há usos favorecidos em cada contexto. Em textos mais opinativos, há uma tendência maior de pronomes de primeira pessoa, como de segunda em diálogos ou em situações de referência ao leitor/ouvinte.

Tal abordagem pode ser congregada com diferentes olhares teóricos, dentre os quais destacamos a Sociolinguística Variacionista, teoria desenvolvida a partir dos postulados labovianos, que defendem a relação entre língua e sociedade de modo integrado. Nessa perspectiva, fatores sociais (escolaridade, sexo, faixa etária, região etc.) são determinantes e influenciam diretamente os fenômenos variáveis. Ou seja, o uso não está ligado apenas ao que se diz, mas a quem diz, onde diz etc. (cf. Labov, [1972]2008; 2010; Coulmas, 2001; Eckert, 2012).

De acordo com Castanheira (2023), a articulação entre essas duas teorias tem sido uma agenda de pesquisas nas últimas décadas. Seja pela relação variação-gramaticalização ou variação-discurso, esse caminho parece ter muitos frutos na análise de diferentes *corpora* e de fenômenos sonoros, morfológicos e, sobretudo, morfossintáticos, como os usos pronominais, os marcadores discursivos e os usos de complexos verbais, como abordado em Tavares (2013), Lopes e Vianna (2013) e Castanheira e Martins (2024).

Nessa interface, denominada por vários autores como Sociofuncionalismo, há uma “conversa na diferença”, em que são adotados pressupostos do Funcionalismo norte-americano e da Sociolinguística Variacionista, ampliando o envelope da variação e considerando a relação forma e função de modo expandido. Ou seja, as duas abordagens são diferentes e não podem ser vistas como “a mesma teoria”, mas são passíveis de congregação diante de algumas adaptações e considerações, como atestam Tavares (2013) e Castanheira (2018).

Em linhas gerais, no Sociofuncionalismo, (a) a língua é considerada viva, variável e mutável, (b) as motivações são intralinguísticas, sociais e discursivas, (c) a mudança é vista de modo gradual, (d) as categorias não são binárias (ou seja, estão em *contínua*), (e) os pressupostos funcionalistas e sociolinguísticos são agrupados, expandidos e adaptados e (f) o papel do contexto é central. Esse conjunto de pontos faz com essa interface seja muito produtiva, alinhada aos estudos do uso e inserida em um polo funcional amplo, que focaliza o discurso e a gramática de modo integrado.

Essa perspectiva pode ser relacionada ao ensino de gramática de distintos modos. É importante ressaltar, inicialmente, que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, já discutem a necessidade de adotar um olhar variacionista em sala de aula, bem como explicitam o papel do discurso no estudo da língua portuguesa. Desse modo, a visão sociofuncional na escola pode ser alicerçada, inclusive, pelas diretrizes das documentações que já existem e/ou estão em vigência há algumas décadas.

A esse respeito, é possível afirmar que

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, o ensino de gramática é ligado à contextualização por meio da prática de análise linguística/ semiótica. Em linhas gerais, trabalhar a gramática via análise linguística é considerar os efeitos de sentido, as especificidades pragmáticas, o contexto, o gênero textual,

a variação linguística etc. Nesse sentido, a prática de análise linguística/ semiótica pode ser diretamente relacionada ao ensino sob um viés sociofuncionalista, já que a gramática é vista como organismo vivo, variável e mutável, e os aspectos discursivos são entendidos como motivadores para a organização dos elementos linguísticos nas diferentes situações comunicativas (Castanheira; Cezario, 2024, p. 265).

O grande desafio parece, ainda, superar algumas dificuldades que envolvem o tratamento da variação na educação básica de modo mais prático. Muitas vezes, a variação ainda é vista como um tema ou tópico de aula que não perpassa distintos assuntos, mas que é uma aula (ou um conjunto de) em que são apresentados os tipos de variação e, por vezes, são reforçados alguns estereótipos. A variação ainda parece, nesse âmbito, estar ligada a personagens rurais ou produções textuais vistas como locais.

O desafio é que a variação seja adotada como uma concepção que perpassa as aulas de modo geral, não sendo restrita a uma ou mais aulas, mas estando inserida em diversas delas, inclusive as que abarcam os tópicos gramaticais, como os pronomes, por exemplo. Isso é relevante, pois muitas vezes as aulas de gramática adotam apenas o olhar tradicional e não consideram os usos linguísticos e a sua diversidade social e discursiva. É evidente que isso se deve a muitos fatores, mas aliar ideias e visões é um caminho necessário.

Uma proposta que pode ser relacionada a essa articulação é a de Vieira (2017), de três eixos para o ensino de gramática. Em seu trabalho, a autora propõe que a discussão linguística considere também a variação e a funcionalidade dos elementos linguísticos, por meio da congregação de múltiplas visões teóricas, o que inclui a Sociolinguística e o Funcionalismo. A autora apresenta propostas voltadas para vários fenômenos, como concordância, colocação pronominal, usos pronominais, ordenação vocabular etc.

O Sociofuncionalismo, desse modo, é uma abordagem possível para o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, para o

tratamento da gramática na sala de aula. Com muitas pesquisas já realizadas em várias universidades brasileiras, seus achados podem ser pensados para aplicação e atualização das diretrizes para o ensino, bem como para um novo tratamento para os tópicos gramaticais diversos, como faremos neste capítulo em relação aos pronomes pessoais com função sintática de sujeito.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

As propostas aqui discutidas estão centradas no trabalho pedagógico com os pronomes pessoais com função sintática de sujeito no X, antigo Twitter, rede social caracterizada, dentre outros atributos, por sua linguagem menos monitorada e seus recursos digitais variados. Mais especificamente, nosso foco está nas questões linguísticas variáveis e contextuais, com o propósito de discutir a inserção na sala de aula desses elementos a partir dos tweets, que são as mensagens registradas pelos usuários nessa rede.

O X surgiu em 2006 com a pretensão de ser uma rede social colaborativa e de informação on-line. Inicialmente, as mensagens/postagens, denominadas tweets, eram limitadas a 140 caracteres, sendo depois ampliadas para 280 caracteres, e ainda permitindo a inclusão de imagens, vídeos e links. Além disso, a plataforma possibilita a interação entre usuários por meio de comentários nas mensagens/postagens, compartilhamento (retweets) e hashtags, o que favorece a dinamicidade das interações em rede.

Essa rede tem características que remetem ao blog - um gênero digital bastante popular nos anos 2000 -, mas que se amplia em termos de possibilidades de uso, já que o X inclui a possibilidade de interlocução das redes sociais, somada às mensagens instantâneas, que são inovações que não existiam no gênero digital predecessor. A esta combinação de blog com rede social e mensagens instantâneas que caracteriza o X, Zago (2010, p. 6) dá o nome de *microblog*, fazendo referência ao limite reduzido de caracteres que o diferencia do gênero originário:

Um microblog parte da ideia de um blog (atualizações em ordem cronológica inversa, possibilidade de comentários e trackbacks, blogroll), mas apresenta como singularidade o fato de que é adaptado para postagens de tamanho reduzido. A ideia é que haja uma maior facilidade de integração com outras ferramentas digitais, como celular e outros dispositivos móveis. E nesse contexto de publicação rápida, muitas vezes os microblogs acabam sendo mais ágeis que os próprios blogs na cobertura de acontecimentos.

Do ponto de vista das normas linguísticas, o ambiente de interação do X é informal e dinâmico, o que favorece o aparecimento de marcas de oralidade no registro da modalidade escrita. Nesse sentido, entende-se que a plataforma pode ser especialmente relevante para a pesquisa de dados linguísticos autênticos que refletem a língua em uso na sociedade e possibilitam a recolha de material linguístico para o trabalho em sala de aula. Em relação ao mecanismo de busca da plataforma, há recursos bastante simples para localizar mensagens (tweets) que contenham determinadas palavras, expressões ou hashtags específicas.

Para as propostas de ensino que aqui se apresentam, foi feita uma busca simples no ambiente virtual do X em que foram inseridos no buscador os pronomes que seriam analisados, no caso “a gente”, “nós”, “você” e “tu”. Também foram feitas buscas com a inserção dos possessivos de 1ª pessoa do plural e 2ª pessoa do singular, no intuito de localizar tweets em que os pronomes sujeitos aparecem com tais elementos.

Sob um olhar sociofuncionalista, o primeiro passo na elaboração da atividade didática é a caracterização do contexto discursivo. Nesse âmbito, caracterizar o tweet e a rede social é essencial. Essa etapa pode ser feita, primeiramente, por perguntas aos alunos sobre os conhecimentos que eles tenham acerca da plataforma (“você conhecem o X?”, “usam ou já usaram essa rede social?”, “sabem o que é um tweet?” etc.), para que posteriormente seja feita a sistematização no quadro pelo docente. Após isso, é

importante que o professor explicita as características dessa rede para a turma de modo mais expositivo, com exemplos e imagens e, se possível, acesso à internet, para que haja maior homogeneização dos saberes do grupo.

Para iniciar a discussão dos exemplos, propomos que sejam considerados os casos de variação “nós” e “a gente”. Nesse âmbito, é preciso discutir não apenas a competição das formas, mas também a entrada do “a gente” no português do Brasil, como no exemplo (1).

(1) Nosso erro é que a gente confunde fim de semana com fim de mundo kkkkkkk (X, on-line).

Nesse primeiro exemplo, há o uso de “a gente” como um pronome pessoal com valor semântico de primeira pessoa do plural, apesar de sua flexão verbal ocorrer na terceira pessoa, o que é aceito pelos falantes sem a visão de que é um equívoco ou um desvio gramatical. Tal ponto pode levar a diversas reflexões e propostas a serem realizadas com os alunos.

O professor pode questionar aos alunos quanto ao estatuto gramatical do “a gente” e aproveitar para expor que tal uso não consta na norma padrão descrita na maioria das gramáticas, o que será surpreendente para muitos deles. Essa é uma forma de instigá-los em relação ao que está previsto pela tradição e o que é usado de fato.

Posteriormente, é necessário demonstrar que esse pronome está em variação com “nós”, como no exemplo (2).

(2) Elas brigando e a gente dublando em casa com a latinha de energético na mão, porque assistimos a esse filme várias e várias vezes e sabemos todas as falas.

Beijo no gnomo, amizade, botei um freio, piano piano, dentre outras (X, on-line).

Nesse segundo exemplo, além do uso de “a gente” na referência semântica da 1ª pessoa do plural (o falante + alguém¹), que é semelhante ao exemplo (1), podemos observar a presença de verbos na 1ª pessoa do plural (“assistimos” e “sabemos”) que estão em uma relação de correferencialidade com o pronome “a gente”, isto é, têm o mesmo referente semântico.

No PB, quando existe certa distância entre o pronome sujeito “a gente” e o verbo com desinência de 1ª pessoa do plural *-mos* não é considerado como desvio da norma-padrão (Castilho, 2010). Esse uso garante a manutenção do referente quando o verbo está distanciado, o que talvez não ocorresse se o verbo estivesse na 3ª pessoa do singular: (2) “... e a gente dublando em casa com a latinha de energético na mão, porque assistimos a esse filme várias e várias vezes e sabemos todas as falas”. Nas palavras de Bagno:

Faz parte das variedades urbanas de prestígio a conjugação com formas verbais de “nós” com referência ao sujeito “a gente” (...). Isso se explica pelo risco de interpretação equivocada do sujeito que se pode criar pelo uso de marcas de não pessoa, sobretudo com verbos mais distantes do sujeito (Bagno, 2011, p. 741-743).

Por outro lado, vários estudos mostram que o uso do pronome “a gente” em relação de concordância com o verbo na 1ª pessoa do plural (*-mos*), como “a gente vamos”, “a gente assistimos” e “a

¹ Adotando a proposta discutida em Lopes (2003) e Vianna (2011), a referência semântica de “a gente” e “nós” poderia ser uma entre quatro possibilidades: (a) referência genérica/abstrata – quando o enunciado se reporta a uma categoria generalizada, do tipo os jovens, o povo, etc., ou um grupo indeterminado de pessoas; (b) referente misto – diferentemente do referente genérico ou abstrato, a referência mista pode ser depreendida quando, no contexto discursivo, fica explícito que se tem em mente um grupo de pessoas específico, necessariamente englobando homens e mulheres; (c) referente mulheres-exclusivo – quando o enunciado faz referência a um grupo composto exclusivamente por mulheres. Esse tipo de referente só é concretizado quando o informante é do sexo feminino; e (d) referente homens-exclusivo – quando o enunciado designa um grupo composto apenas por homens. Nesse caso, o informante é necessariamente do sexo masculino.

gente sabemos”, é bastante marcado no português brasileiro urbano como um uso socialmente estigmatizado, normalmente associado ao português não padrão. O professor pode trabalhar essa percepção social do fenômeno com os alunos.

Podemos voltar ao exemplo (1) para mostrar que há correferencialidade entre o possessivo “nosso” (“nosso carro”) e a forma “a gente”, pois claramente ambos se referem ao “falante + alguém”, ainda que sejam originariamente de paradigmas diferentes: o possessivo “nosso(a)(s)” é uma forma do paradigma de “nós”, ao passo que o “a gente” poderia ter como forma possessiva (genitiva) apenas o “da gente” (“carro da gente”). O fato de podermos usar uma ou outra forma de construção do genitivo (possessivo) sem perder a compreensão do referente (“o falante + alguém”) é o que comprova o estatuto pronominal do “a gente”. Os alunos, por serem falantes nativos do PB, são capazes de compreender a referência semântica à 1ª pessoa do plural tanto nas formas de “nós” quanto nas formas de “a gente”.

Ampliando a discussão do quadro pronominal, passemos agora à variação entre “tu” e “você” a partir de dados do X, iniciando pelo exemplo (3):

(3) Se tu é ruim, sou mais ruim q você kkkkkkkkkkkk (X, on-line).

O exemplo (3) ilustra a variação entre as formas “tu” e “você” para a 2ª pessoa do singular – “o interlocutor”, “aquele que ouve”. Todas essas referências podem ser usadas para trazer à superfície o conhecimento internalizado do aluno, que é capaz de perceber a intercambialidade das formas “tu” e “você”, em função de compartilharem o mesmo referencial semântico. No caso do exemplo em questão, ainda é possível observar que a concordância com o “tu” é feita com verbo (“ser”) na 3ª pessoa do singular: “tu é”. Esse uso é bastante combatido nas gramáticas tradicionais, mas considerado característico de algumas variedades regionais do PB, sobretudo na modalidade oral da língua, em situações de informalidade.

Assim, no que se refere ao exemplo, o professor pode abordar as diferenças regionais no Brasil em relação aos usos dessas formas. Poderia provocar os alunos perguntando se eles mesmos falariam/escreveriam essa frase ou se conhecem alguém que poderia falar ou escrever essa frase. Se a aula de pronomes acontecer no Rio de Janeiro, certamente a resposta dos alunos será “sim”. Ou então o professor pode perguntar aos alunos se são capazes de dizer qual a naturalidade da pessoa que escreveu essa frase. Será que é natural de Minas Gerais ou do Rio Grande do Sul? Talvez alguns alunos tenham conhecimento das diferenças regionais em relação à 2ª pessoa do singular.

A revisão de vários estudos produzidos sobre o PB, em diferentes regiões do país, demonstra haver seis subsistemas com relação à referência à 2ª pessoa do singular (cf. Scherre *et al.*, 2015), a saber: (1) só você (uso exclusivo de variantes você/cê/ocê; (2) uso maior de tu (> 60%) com concordância baixa (<10%); (3) uso maior de tu (>60%) com concordância alta (entre 40-60%); (4) tu/você (tu<60%) com concordância baixa (<10%); (5) tu/você (tu<60%) com concordância média (entre 10-39%); (6) você/tu- tu de 1-90% sem concordância. Com isso, é possível perceber que essa discussão é complexa e envolve vários fatores, inclusive sociais.

(4) Seu salário é um remédio que o teu chefe te dá pra você esquecer dos teus sonhos.

Não conte com isso para ficar rico.

Você precisa criar sua própria riqueza.

Bom dia! (X, on-line).

O próximo exemplo (4) é bastante ilustrativo do uso corriqueiro no português falado no Brasil com a variação na referência ao interlocutor, alternando entre formas do paradigma de “tu” e formas do paradigma de “você”. Diferentemente do exemplo anterior, não se tem em (4) a variação entre “tu” e “você” em posição de sujeito. Para essa função sintática, a forma escolhida para a designação do interlocutor (ainda que seja uma 2ª pessoa

fictícia, nos termos de Milanez, 1982) é exclusivamente “você”. Todavia, há mistura de pronomes quando se tem em vista o possessivo “seu/sua”, “teu(s)” e o complemento verbal “te”.

Esse exemplo também pode ser usado para mostrar o uso do “você indeterminador” como uma estratégia inovadora do PB para indeterminação do sujeito. Certamente os alunos reconhecerão essa estratégia. O professor inclusive pode fazer um adendo mencionando as estratégias tradicionais de indeterminação do sujeito – uso do “se” indeterminador, uso da construção passiva – e perguntar qual a estratégia de indeterminação do sujeito que os alunos mais usam. Nesse caso, é possível voltar a fazer referência ao “a gente”, que também pode ter essa funcionalidade (cf. Milanez, 1982; Lopes, 1999; Vianna, 2011; Faria, 2022).

(5) É que a vida as vezes te cobra por algo que tu não fez
E às vezes você te vê pensando no que sofreu
É que eu já tô cansado de pedir pra além, não ser respondido (X, on-line).

A referência ao interlocutor começa com formas de “tu” (“a vida te cobra por algo que tu não fez”), em funções sintáticas diferentes: complemento não preposicionado de verbo (“te”) e sujeito (“tu”). Interessante registrar a ausência de marca de concordância verbal (“tu não fez”), compreendida como um efeito em cascata da entrada do “você” no sistema pronominal do PB, e que foi estabilizada com a norma de uso em vários dialetos regionais do PB (cf. Scherre *et al.*, 2015).

Mais adiante, no mesmo tweet, a menção ao interlocutor passa a ser feita por “você” em clara alternância com “tu” (“às vezes você te vê pensando no que sofreu”). Além da alternância “tu”/“você”, que já é bastante comum na língua oral e escrita informal do PB, chama a atenção na mensagem o uso do “te” com valor reflexivo juntamente ao “você” (“você te vê pensando”). Esse uso ainda é pouco convencional no PB, visto que o uso mais produtivo é o “se” reflexivo – “você se vê pensando”. Tal tweet pode ser usado pelo

professor para mostrar o processo de gramaticalização acontecendo em tempo real. Ainda que a função de pronome reflexivo seja um contexto de maior restrição à alternância pronominal, a tendência da língua é que passe a ocorrer cada vez mais frequentemente, salvo haja estigma social relacionado ao uso linguístico (esse é o caso do “a gente + P4”, a construção “a gente vamos”, que provavelmente nunca irá se generalizar no PB).

Também pode ser usado, por fim, o seguinte exemplo:

(6) Comemorando mais um aniversário com vocês!

Mais um ano de vida e muito feliz com tudo que vem acontecendo!

Amo vocês (X, on-line).

Nesse, há o uso de “vocês” na função de 2ª pessoa do plural, que substitui o uso de “vós” e suas formas (os possessivos “vosso(a)”, “vossos(as)”, complemento verbal “vos”, “convosco”) na língua oral do PB, independentemente do grau de formalidade da situação comunicativa. Nesse sentido, o professor pode destacar tal pronome e refletir sobre o quadro da tradição, demonstrando que existem algumas inovações que já estão bastante consolidadas na língua. É possível, por exemplo, perguntar aos alunos se eles ouvem os pronomes “vós” e “vocês” e em quais situações comunicativas.

Em nossa busca por pronomes sujeito no X, não foi encontrada nenhuma ocorrência do uso de “vós” em tweets. Inicialmente, achávamos que apareceria em algum texto religioso, mas nem isso apareceu. Esse comentário pode ser levado para a sala de aula, ilustrando que a rede social reflete os usos cotidianos da língua oral. Não sendo usado na fala, existe bem menos chances de aparecer na rede social.

Todas essas mudanças, amplamente documentadas por estudos sociolinguísticos e funcionalistas, demonstram que a língua se molda conforme as experiências e as identidades de seus falantes, o que torna imprescindível uma reavaliação dos conteúdos ensinados nas escolas. Uma forma de sistematizar essas

reflexões inovadoras com os alunos é a apresentação do seguinte Quadro:

Quadro 1 – Quadro de Pronomes Pessoais Sujeito: confronto entre o presente e o passado

Pessoas do discurso/ Modalidades	Quadro pronominal atualizado do PB (uso real, normal, apoiado em dados empíricos, aferível)		Quadro Pronominal propagado no Ensino (uso idealizado, abstração da realidade)
	Fala	Escrita	Fala = Escrita
1ª PS	Eu amo	Eu amo	Eu amo
2ª PS	Você/Tu ama	Você ama Tu ama(s)	Tu ama(s)
3ª PS	Ele ama	Ele ama	Ele ama
1ª PP	Nós amamos A gente ama	Nós amamos A gente ama	Nós amamos
2ª PP	Vocês ama(m)	Vocês amam	Vós amais
3ª PP	Eles ama(m)	Eles amam	Eles amam

Fonte: Elaboração autoral.

Desse modo, nossa proposta pode ser assim sistematizada, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Etapas de trabalho

Etapa 1	Caracterizar o tweet e a rede social X, pensando nas características do contexto discursivo.
Etapa 2	Começar discutindo os exemplos de “a gente” para o tratamento da mudança linguística, bem como da variação “nós” e “a gente”, focalizando que essa variação ocorre em todos os contextos.
Etapa 3	Discutir o papel de “você” como pronome pessoal sujeito - e não como pronome de tratamento como defende a tradição.
Etapa 4	Apresentar a variação entre “tu” e “você”, destacando, inclusive, casos sem marcação de concordância, destacando sua ligação com questões regionais e discursivas.
Etapa 5	Apresentação do uso exclusivo de “vocês” como 2ª pessoa do plural e a não ocorrência de “vós” no X.
Etapa 6	Destacar que há muitos pontos além da função de sujeito, como a mistura de formas com outros papéis sintáticos.
Etapa 7	Apresentar quadro com a visão tradicional e a visão mais atualizada dos pronomes com papel de sujeito.

Fonte: Elaboração autoral.

Por meio do Quadro 2, é possível perceber um caminho didático a ser traçado, que pode incluir outras etapas, mas que parte dos pontos aqui destacados. Todos esses passos devem ser feitos com exemplificação e discussão com a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos discutir algumas estratégias para o ensino dos pronomes pessoais com papel de sujeito em tweets, sob um olhar sociofuncionalista. Para isso, apresentamos reflexões gerais sobre o objeto, discutimos a teoria, bem como expusemos algumas propostas de atividades que sintetizam nossas ideias

sobre a possibilidade de discussão pedagógica do fenômeno na 1ª série do Ensino Médio, sem ter como objetivo esgotar o debate ou as possibilidades.

Nossa base envolve questões variáveis, mutáveis e discursivas em diálogo, o que licencia a discussão de aspectos relevantes do fenômeno, como as alternâncias entre “nós” e “a gente” e “tu” e “você”, bem como a mudança categorial do “a gente” e do “você”. Paralelamente, a mudança concluída na 2ª pessoa do plural com a entrada de “vocês”, no sistema pronominal do PB, e consequente desaparecimento do “vós” também é levada em conta. Assim, viabiliza-se a discussão de exemplos contextualizados, selecionado uma situação discursiva em específico, os tweets, bastante usados e conhecidos por usuários de diferentes faixas etárias, inclusive os mais jovens.

Com isso, defendemos que este capítulo é uma “porta de entrada” para vários debates possíveis e que pode ser aplicado de diferentes modos, seja com adaptações aos contextos do professor ou com os mesmos exemplos e também através de estratégias similares. Da mesma forma, funciona como uma proposta de sistematização de debates sociofuncionalistas no ensino de gramática, articulando ideias e metodologias em prol de uma visão mais ampla e complexa, com foco no discurso e nos padrões morfossintáticos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASTANHEIRA, Dennis. Sociofuncionalismo: caminhos na interface variação-discurso. **Falange Miúda**, v. 3, 2018. p. 87-95.

CASTANHEIRA, Dennis. Sociofuncionalismo e Ensino de Pronomes Pessoais com Função de Sujeito. In: SOARES, E. P. M. *et*

al. (Org.). **Descrição, Análise e Ensino de Línguas**. Rio Branco: Nepan Editora, 2023. p. 84-90.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. Ensino, "só que" em Perspectiva Sociofuncionalista. In: MACHADO VIEIRA, Márcia dos Santos; MEIRELES, Vanessa. (Org.). **Diversidade e estabilidade em línguas românicas/Diversité et stabilité dans les langues romanes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 255-278.

CASTANHEIRA, Dennis; MARTINS, Yasmim. "Meu Namorado é Mó Otário": análise sociofuncionalista de funks cantados por mulheres. **Revista E-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 15, 2024. p. 155-168.

CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COULMAS, Florian. Sociolinguistics. In: ARONOFF, Mark.; REES-MILLER, Janie. (Org.), **The Handbook of Linguistics**. Malden; Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2001. p. 563-581.

DUARTE, M. E. L. ReVEL na Escola: sobre pronomes pessoais na fala e na escrita. **ReVEL**, v. 16, n. 30, 2018.

ECKERT, Penelope. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. **Reviews in Advance**, Stanford, 2012. p. 87-100.

FARIA, Marcelo Henrique Vieira de. **Abordagem Construcional dos Pronomes "a gente" e "você" em Construções de Indeterminação do Sujeito**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto, 2022.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. M. Bagno, M. M. Scherre e C. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**: cognitive and cultural factors, vol. 3. Oxford: Blackwell, 2010.

LOPES, C. R. S. **A Inserção de a gente no Quadro Pronominal do Português**: percurso histórico. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Letras Vernáculas), Faculdade de Letras/UFRJ, 2003.

LOPES, Celia Regina dos Santos; VIANNA, Juliana Barbosa de Segadas. A Gramaticalização do a gente no PB e no PE: como explicar as diferenças nos dois espaços geográficos?. In: CEZARIO, Maria Maura. CUNHA, Maria Angélica Furtado (Org.). **Linguística Centrada no Uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad-X, 2013. p. 79-93.

MILANEZ, W. **Recursos de Indeterminação do Sujeito**. 1982. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística Funcional norte-americana: gramaticalização, lexicalização, reanálise e analogia. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa. (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso**. Niterói: Editora da UFF, 2022. p. 54-91.

SCHERRE, Maria Marta Pereira *et al.* **Variação dos Pronomes “tu” e “você”**. **Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

TAVARES, Maria Alice. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. **Interdisciplinar**: Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 17, 2013. p. 27-47.

VIANNA, J. B. S. **Semelhanças e Diferenças na Implementação de a gente em Variedades do Português**. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Letras Vernáculas), Faculdade de Letras/UFRJ, 2011.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ/FAPERJ, 2017.

ZAGO, Gabriela. Dos Blogs aos Microblogs: Aspectos Históricos, Formatos e Características. **Interin**, v. 9, n. 1, 2010. p. 1-12. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5044/504450762009.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO ENSINO

Dennis Castanheira

INTRODUÇÃO

O ensino dos elementos linguísticos é um dos grandes desafios atualmente na Educação Básica, visto que, mesmo com vários avanços científicos, ainda há uma distinção muito grande entre o que é discutido na academia e o que é explorado na sala de aula. A visão funcionalista da linguagem pode ser uma alternativa nesse âmbito, já que demonstra que o estudo gramatical pode estar relacionado aos contextos discursivos e à sua funcionalidade, indo além da discussão tradicional da norma-padrão.

Neste capítulo, focalizaremos especificamente o grupo dos pronomes demonstrativos sob um olhar funcionalista em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, destacando, em particular, os memes. Para isso, vamos articular os pressupostos do Funcionalismo norte-americano (Givón, 1995; Butler, 2003; Oliveira, 2022) com a Linguística de Texto (Fávero, 2019; Capistrano Jr.; Elias, 2023), tal como proposto por Castanheira (2022), que aborda e sistematiza suas possibilidades e relações teórico-práticas e metodológicas.

Nessa interface, há uma associação entre a gramática e o discurso, em que aspectos pragmáticos, semânticos e morfossintáticos são essenciais para a análise do sistema da língua. Para isso, são considerados aspectos centrais das duas teorias, como o olhar sociocognitivo e interacional, a construção de sentidos partilhada e o estudo da língua em uso. Além disso, seus pressupostos teóricos são reunidos e integrados na discussão de pontos, como referência e conexão.

Além desta introdução, apresentaremos as discussões teóricas funcionais e textuais na próxima seção por meio de autores, como Pauliukonis e Cavalcante (2018), Oliveira *et al.* (2022) e Santos, Riche e Teixeira (2025), bem como exploraremos algumas ideias para o ensino posteriormente. Finalizaremos com nossas últimas considerações e nossas referências bibliográficas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Castanheira (2022), o Funcionalismo norte-americano e a Linguística de Texto estão inseridos em um mesmo polo da Linguística: o polo funcional. Na proposta de Dik (1987), retomada por Neves (1997) e por diversos outros autores, há dois grandes olhares nos estudos linguísticos: o formal e o funcional. O funcional tem como característica o estudo da língua em uso, com foco em questões pragmáticas e discursivas, atendo-se a uma visão interacional.

Castanheira (2022) argumenta que as duas teorias estão nesse polo, pois estudam dados reais de modo contextualizado e integrados a questões discursivas. Desse modo, a análise linguística fonológica, morfológica, sintática e semântica é correlacionada a fatores de ordem pragmática, já que, para essas teorias, tais pontos estão interligados e podem ser estudados em conjunto. O papel desses “níveis” linguísticos nos contextos diversos da língua é central para essas teorias, que consideram o discurso e a gramática de modo entrelaçado.

O Funcionalismo norte-americano é uma teoria que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos e se popularizou no Brasil na década de 1990, principalmente pelos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Discurso & Gramática e por outros importantes centros investigativos em diferentes regiões do país. Marcado pelas ideias de Givón, o Funcionalismo norte-americano passou a figurar entre as teorias frequentes no estudo da sintaxe ligada ao contexto (Lima-Hernandes, 2024).

Já a Linguística de Texto, segundo Castanheira (2022), “encontra” o Funcionalismo norte-americano a partir do seu trabalho nas últimas décadas com uma visão sociocognitiva e interacional, em que textos reais são analisados e discutidos sob um olhar centrado no uso e no contexto. Desse modo, a partir dessa “virada”, não há como trabalhar apenas a materialidade linguística, mas é preciso ir além, considerando seu papel discursivo em distintas situações comunicativas (Pauliukonis; Cavalcante, 2018; Capistrano Jr.; Elias, 2023).

Segundo essa interface, denominada funcional-textual, ou textual-funcional, a gramática é entendida como um mecanismo maleável, passível de mudanças e adaptações de acordo com as pressões do discurso, que englobam desde questões interacionais até gêneros e suportes textuais. Por isso, para analisá-la, é necessário considerar a situação comunicativa em que o interlocutor se insere, o grau de formalidade, a modalidade etc. Assim, é preciso congrega o estudo da morfossintaxe a questões que vão além da estrutura, sobretudo a funcionalidade dos elementos no texto.

O estudo dos elementos linguísticos deve ser ligado à construção de sentidos, o que implica, no ensino, em um trabalho com leitura e gramática de modo integrado e não separado, como muitas vezes é feito. Isso possibilita uma visão mais sistemática do contexto e dos papéis linguísticos no texto. Tal discussão deve ser feita de modo amplo, considerando classes de palavras, funções sintáticas, articulação de orações etc.

Adotar uma abordagem funcional-textual na Educação Básica engloba estudar exemplos reais de uso de modo situado, ou seja, observar os papéis dos elementos linguísticos discursivamente, considerando não apenas os seus padrões formais, mas também funcionais. Nesse sentido, o trabalho com o Funcionalismo norte-americano e a Linguística de Texto na sala de aula envolve necessariamente o contexto dos usos gramaticais a serem destacados e o mapeamento dos seus usos.

Essa proposta muito se relaciona com a prática de análise linguística/semiótica, discutida por Santos e Lebler (2021), assim como Santos, Riche e Teixeira (2025), e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda sem o rótulo “semiótica”, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já com a nova nomenclatura. Nessa visão, o estudo dos elementos linguísticos ocorre a partir dos seus usos e dos gêneros em que ocorrem. Casos de variação e mudança são contemplados e analisados discursivamente, considerando suas propriedades formais e funcionais (Mendonça, 2006).

Trabalhar no ensino com uma análise linguística/semiótica é englobar o estudo dos elementos linguísticos relacionados também a aspectos multimodais, como as cores, o som, a disposição das imagens, o formato das letras, o uso de maiúsculas e outros fatores de modo integrado. Esse é um desafio, pois muitas vezes há uma tendência a haver uma discussão descontextualizada, com exemplos inventados. Em um gênero que já tem como característica o uso de ilustrações ou outros elementos similares, não há como ignorá-los e é preciso relacioná-los, sempre que possível, ao estudo das formas linguísticas.

A ligação entre as teorias aqui estudadas e a prática de análise linguística/semiótica se deve às bases de tais documentos seguirem os pressupostos teóricos de várias teorias da linguística contemporânea, sobretudo aquelas baseadas no uso e no discurso, como o Funcionalismo norte-americano e a Linguística de Texto. Oliveira e Cezario (2007) atestam que os PCN discutem o trabalho com a língua em situações reais de uso, o que fica evidente pela sequência *uso-reflexão-uso*, em que há a ideia de partir dos usos dos alunos para discutir possíveis estratégias didáticas. Já a BNCC, conforme Castanheira e Ilogti de Sá (2024), retoma vários pontos já discutidos pelos PCN e expande o debate ao trazer questões imagéticas e um foco maior para a oralidade.

Além disso, a relação Funcionalismo, texto e ensino é um desafio e está relacionada às diversas contribuições que os

pesquisadores dessas teorias já deram para os diferentes fenômenos linguísticos (Pauliukonis; Cavalcante, 2018; Oliveira *et al.*, 2022). Por trabalhar com o discurso e a gramática, a interface funcional-textual é uma alternativa viável e necessária para o ensino de língua portuguesa, considerando seus pressupostos basilares e também suas possíveis aplicações. Adotar um ensino baseado no Funcionalismo e na Linguística de Texto, então, é uma opção atualizada e de acordo com muitos dos pontos discutidos pelos documentos oficiais, possibilitando, inclusive, uma relação mais clara entre a leitura e a gramática.

Destacamos, ainda, que a relação do Funcionalismo norte-americano e da Linguística de Texto com o ensino é recente e tem sido discutida mais contemporaneamente com maior sistematização. De modo geral, podemos afirmar que essas teorias não foram pensadas para a sala de aula, mas para a discussão sobre análise linguística teórica. Contudo, sua relação é perfeitamente possível se forem consideradas as suas especificidades, além de algumas adaptações e transposições necessárias em relação à linguagem e aos pontos-chave.

Trabalhar com a interface funcional-textual no ensino de pronomes demonstrativos possibilita uma visão mais ampla, já que engloba discussões acerca da referência e do seu papel na construção de sentidos aliada à categorização dos elementos linguísticos e ao uso de expressões mais fixas na língua. Aliados aos memes, os pronomes demonstrativos são trabalhados a partir de exemplos reais e contextualizados, sendo associados à leitura multimodal dos textos na discussão das práticas de leitura e análise linguística/semiótica, o que também se relaciona aos documentos oficiais atuais.

Diante das discussões estabelecidas nesta seção, percebemos que a relação entre o Funcionalismo, a Linguística de Texto e o ensino de língua portuguesa é um caminho possível e que pode ser feita por meio de alguns pressupostos, como a iconicidade, a categorização e o contexto. Isso deve ser trabalhado com exemplos

reais de uso, devidamente situados discursivamente e analisados sob um prisma formal e funcional, focalizando seus efeitos de sentido, ou seja, seu papel pragmático.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Para pensar em estratégias/propostas didáticas voltadas para um olhar funcional-textual, é preciso considerar exemplos reais de uso, ou seja, usos efetivos, que possam ser discutidos discursivamente a partir de uma visão voltada não só para as suas características formais, mas também funcionais. Nessa visão, é preciso selecionar com muito cuidado os exemplos, que devem refletir as propriedades dos elementos a serem destacados, como, neste capítulo, os pronomes demonstrativos.

Também é importante definir seu contexto. A série pretendida aqui é o 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais e as atividades pensadas são uma forma de pensar de modo diferente o tema explorado, indo além do tradicional. Essas podem ser agrupadas em distintas situações, mas nossa ideia é que sejam feitas como “primeiro contato” dos alunos para que, apenas depois, seja realizada a sistematização, com quadros resumitivos e discussão mais pautada na visão das gramáticas normativas, se for também o foco do trabalho.

Uma das características linguísticas dos pronomes demonstrativos é o seu valor referencial, visto que se relacionam a informações ditas ou que ainda serão explicitadas. Sua informatividade é um dos pontos centrais, havendo a possibilidade de buscar seu referente, considerando não apenas a superfície, mas o todo do texto (Conte, 1996). Por isso, em relação à referenciação, podem se combinar com vários elementos linguísticos para expressão coesiva e (inter)subjativa, já que atuam na construção das relações discursivas.

Optamos por relacioná-los aos seus usos em memes, visto que essa é uma categoria textual que tende a ser bastante popular entre os mais jovens, está relacionada à internet, e é marcada pelo

humor e pela fluidez em sua composição (Cavalcante; Oliveira, 2019). Sua seleção pode ser uma aliada no trabalho em um contexto em que os alunos estão cada vez mais ligados ao universo digital e às formas textuais típicas dessas situações comunicativas, o que inclui os memes.

Aliando esse olhar à visão funcional-textual no ensino, é possível considerar alguns exemplos, como as Figuras 1 e 2:

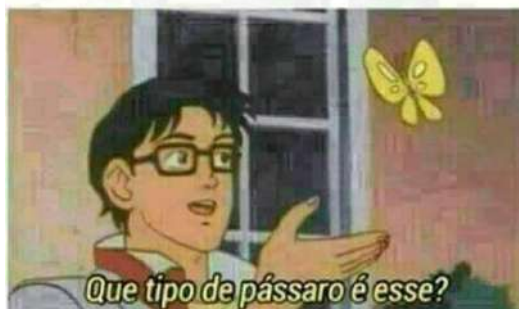
Figura 1 – Meme “essa”



Fonte: <https://media.brainly.com.br/image/rs:fill/w:1080/q:75/plain/https://pt-static.z-dn.net/files/d01/b0905c2667ec819c0189fa0dd4cf2ce1.jpg> Acesso em 03 de março de 2025.

Figura 2 – Meme “esse”

quando minha internet para de
funcionar e saio para o mundo real



Fonte: <https://images3.memedroid.com/images/UPLOADED135/57a8b1f6f0b6e.jpg> Acesso em 03 de março de 2025.

Nesses exemplos, há os usos dos pronomes “esse” e “essa”, que se enquadram na categoria estudada. A partir desses casos, seria possível trabalhar a questão da referência por meio da análise dos exemplos. Uma possibilidade é apresentar os memes e explorá-los, inicialmente, por meio da sua construção de sentidos. Isso é relevante, pois possibilita discutir o texto a partir das suas propriedades discursivas, o que está diretamente relacionado ao objeto aqui estudado.

No primeiro meme, há a imagem de um urso sentado em uma mesa de piquenique. Enquanto olha para a câmera, suas patas dianteiras estão sobre a mesa, o que faz com pareça que está olhando, na verdade, o leitor e que busca algum tipo de interação. Muito usado em diversos contextos digitais, foi replicado em várias redes com a conotação de buscar uma conversa com alguém. O texto verbal reforça tal ideia pela introdução de uma indagação ao leitor (“Que rebeldia é essa jovem?”), seguida de um chamamento para um diálogo, marcado pelo verbo “senta” e pelo advérbio “aqui”.

Ainda nesse primeiro meme, podemos destacar o uso do pronome demonstrativo “essa”. Podem ser elaboradas atividades ligadas à referência do pronome, visto que, além de “puxar a seta” e dizer que o “essa” se refere à “rebeldia”, é preciso analisar todo o contexto situacional. Isso indica que também podem ser feitas atividades em relação aos efeitos de sentido de tal uso, que está ligado também à imagem usada. O uso do pronome “essa” atua na tessitura textual e na composição de quebra de expectativa do questionamento acerca da rebeldia feito por um urso, que é uma figura intimidadora e que pode gerar medo por suas possíveis reações à resposta.

Já o segundo meme também deve ser trabalhado pelo processo de construção referencial, contudo, com algumas especificidades. É importante destacar que o pronome “esse” se refere ao material não verbal, o que advoga para a ideia de que, em textos verbo-visuais, é preciso analisar o todo e considerar também questões imagéticas. A multimodalidade é essencial para a compreensão e também para o

trabalho com a gramática, pois a mão do personagem apontando para a borboleta indica qual a referência. Além disso, a ironia do uso do pronome “esse” só pode ser percebida pela identificação do animal, já que, com isso, será possível saber que não é um pássaro, mas que guarda o traço de animal voador, o que constrói os sentidos.

Outra possibilidade é trabalhar com os pronomes demonstrativos inseridos em expressões mais lexicalizadas. Conforme Cezario (2012, p. 28), “a lexicalização é um processo de criação de palavras com valor referencial e seu produto é uma forma idiossincrática”. Isso se deve à sua frequência de uso e também ao seu entrenchamento, como no caso de “Maria vai com as outras” e “olho de sogra”, em que o sentido de cada palavra não é mais considerado em sua interpretação, visto que há uma leitura discursiva do todo.

No entanto, é preciso pontuar que há diferentes níveis de lexicalização e que existem expressões cujas partes não podem mais ser recuperadas na construção de sentidos no uso linguístico e outras em que isso é possível. Cezario (2012) exemplifica com formas, como “perder de vista” e “concordar com”, em que as partes podem ser de algum modo interpretadas, pois ainda apresentam um nível mais transparente e outras no qual isso não é possível, como “pé de moleque”.

Isso pode ser trabalhado por meio da Figura 3:

Figura 3 – Meme “É aquele ditado”



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/18/02/a0/1802a088af1298c32a7a65bb41af42f9.jpg>
Acesso em 04 de março de 2025.

Para discussão do exemplo (3), é necessário considerar, mais uma vez, todo o contexto discursivo. Nesse caso, há o uso do pronome demonstrativo “aquele”, que costuma estar relacionado aos referentes mais distantes. Nesse caso, a atividade de discussão da sua referência também pode ser feita, contudo é preciso considerar que seu uso está relacionado à imagem, já que o personagem está olhando para o horizonte e com os dedos fazendo um sinal de descoberta. Isso é essencial, pois a distância provavelmente aqui está ligada ao pensamento de Pica-Pau.

É importante que sejam feitas atividades de interpretação, já que o reconhecimento de quem está na imagem e do seu todo pode auxiliar na compreensão. Também se deve considerar que o referente não está claramente definido, já que há o uso metafórico da palavra “ditado”. Na verdade, não existe o ditado “Se nem Jesus agradou a todos, imagina eu que nem me esforço”, mas esse funciona como uma paródia de “Se nem Jesus agradou a todos”, com acréscimo de valor irônico e humorístico, reforçado pela imagem do Pica-Pau, que não costuma ser um personagem gentil, nem amigável com os demais.

Da mesma maneira, pode ser feita uma atividade que ligue gramática e texto, por meio do uso do pronome como parte da estrutura mais lexicalizada e da intertextualidade, ou seja, da presença de um texto em outro (Koch; Bentes; Cavalcante, 2007; Koch; Elias, 2016). Na internet, há muitos memes com a expressão “é aquele ditado” ou “mas é aquele ditado, né?”, sobretudo os ligados à influenciadora Inês Brasil. Em seus vídeos, muitas vezes, ela diz “é aquele ditado” e, depois, não cita ditado algum, mas alguma reflexão sobre um fato ou situação que está vivendo, o que fez com que muitas pessoas passassem a usar essa expressão como estratégia de humor, como na entrevista do vestibulando Miguel (Youtube, 2016).

Nesse âmbito, podem ser feitas atividades que busquem discutir os conhecimentos enciclopédicos dos alunos e que demonstrem que tal lexicalização é realizada em distintos contextos

discursivos, inclusive nos mais variados memes presentes nas redes sociais, como no Instagram, no X/Twitter e no TikTok. Também é possível discutir que a expressão “é aquele ditado” lexicalizada funciona como um contexto linguístico para expressão de frases de efeito, por exemplo. Isso demonstrará que leitura e gramática devem ser integradas e que tais usos não são aleatórios, mas que têm papéis textuais diversos, inclusive relacionados à intertextualidade e ao humor.

Outro meme que pode ser trabalhado nesse âmbito é a Figura 4:

Figura 4 – Meme “É sobre isso”



Fonte: <https://images7.memedroid.com/images/UPLOADED636/6277bab80fd6d.jpeg>. Acesso em 04 de março de 2025.

Nesse caso, temos o uso da expressão lexicalizada “é sobre isso”, igualmente muito usada em diversos memes e contextos diversos da esfera digital, inclusive de modo irônico e humorístico. Seu uso está ligado à construção da informatividade e da referenciação, já que “isso” tem um referente encapsulado (Conte,

1996; Castanheira; Cezario, 2022), ou seja, que resume uma ideia mais ampla e que não pode ser necessariamente determinada. Esse ponto é essencial, pois a referência a algo mais geral explica seu uso mais generalista em distintos contextos. Nesse âmbito, o foco não é apenas no estatuto do referente, mas também no seu efeito discursivo.

No exemplo (4), é possível observar o uso do pronome “isso” na expressão lexicalizada “é sobre isso”, que muitas vezes é usada com valor conclusivo e conformativo, indicando que o interlocutor está correto em suas reflexões. Ou seja, tem um valor (inter)subjetivo, visto que está relacionado à interação entre as pessoas e gera efeito de sentido de finalização discursiva (cf. Castanheira; Santos; Cezario, 2022). Comumente, essa expressão é usada para finalizar uma interação e, em algumas situações, é seguida de “e tá tudo bem”, que fecha com uma ideia de reforço.

Especificamente nesse exemplo, há uma construção irônica em relação ao uso dessa expressão, já que a mulher a utiliza sem contexto anterior expresso e é questionada acerca do referente. Posteriormente, isso é reforçado por “tudo bem oq?” e “malucona kkkk”. É demonstrado que, na verdade, essas expressões parecem não ter relação com o que é dito, o que se deve a serem muito usadas e passarem a usos metafóricos e lexicalizados. Não necessariamente há um referente bem definido nesses casos, e não por acaso é usado o “isso”, tradicionalmente entendido como neutro quanto à semântica. Tais questões reforçam a necessidade de analisar a imagem ligada ao que é dito no meme (Santos; Soares, 2016).

Podem ser elaboradas atividades ligadas à construção da referência indefinida do pronome, bem como sobre o uso da expressão lexicalizada. Elas devem ser feitas de modo integrado à leitura, ou seja, aos exercícios de interpretação, já que é preciso elaborar questões sobre qual é a expressão usada, se os alunos já viram e usaram em algum contexto etc. Também é preciso explorar a multimodalidade e o humor, por meio das expressões faciais dos personagens e do estranhamento do homem.

Outras atividades possíveis são sobre a discussão da interação entre eles pelo uso de “é sobre isso” e dos seus efeitos de sentido, o que ressalta a (inter)subjetividade. Podem ser feitos, ainda, exercícios acerca da motivação para o uso do pronome “isso” e quais os efeitos de sentido envolvidos nessa expressão. São possíveis diferentes questões sobre a forma lexicalizada e os seus outros contextos de uso.

Os diferentes usos evidenciam que os pronomes demonstrativos não constituem uma categoria estanque e homogênea, e que devem ser relacionados à sua efetiva utilização em situações reais de usos. Isso remete ao conceito funcionalista de categorização, discutido, dentre outros autores, por Bybee (2010). Nessa visão, as formas podem ser trabalhadas de modo gradual em relação às suas características. Conforme Oliveira (2021), ela pode ser inserida no ensino levando em consideração que há diversos elementos que estão nas margens categoriais, ou seja, não se enquadram prototipicamente em uma categoria gramatical.

Nesse âmbito, se for o caso, após a sistematização mais tradicional feita no quadro e com o material didático já disponível, o professor pode elaborar atividades que tenham como foco as nuances categoriais desse grupo, já que, no uso, a divisão entre referentes já ditos ou ainda a serem expressos, bem como a busca “mecânica” pela referência e pela coesão não se aplicam. Como os exemplos demonstraram, contextualmente, tais usos são heterogêneos e o aluno poderá perceber que, embora existam as categorias tradicionais, elas devem ser analisadas de modo cuidadoso.

Com isso, podemos dizer que alguns conceitos do Funcionalismo norte-americano e da Linguística de Texto podem ser entrelaçados no estudo dos pronomes demonstrativos e na elaboração de atividades pedagógicas sobre o tema. Tal sistematização está no Quadro 1:

Quadro 1 – Pressupostos teóricos utilizados nas atividades

Informatividade Lexicalização Categorização (Inter)subjetividade	Referenciação Intertextualidade
---	------------------------------------

Fonte: Elaboração autoral.

Nesse quadro, percebemos que são listados pressupostos das duas teorias, que podem ser interligados e trabalhados com as atividades aqui listadas ou outras que possam ser elaboradas a partir das discussões de interface entre as teorias, caminho necessário e ainda pouco percorrido nos estudos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas neste capítulo, percebemos algumas questões que podem ser trabalhadas em salas de aula do Ensino Básico sob um olhar funcional-textual, seja no âmbito aqui destacado, o 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, ou em outros contextos pedagógicos, inclusive no Ensino Médio, a depender das características de cada turma. Isso evidencia que este capítulo não tem como objetivo apresentar uma “receita” ou um “manual” de como fazer ou aplicar atividades, mas apresentar ideias que podem ser adaptadas por cada docente.

As propostas estão inseridas em uma agenda de pesquisas mais ampla, proposta por Castanheira (2022), de entrelaçamento entre o Funcionalismo norte-americano e a Linguística de Texto, sobretudo em sua aplicação didática. Esse é um caminho ainda a ser explorado e que deve ser discutido de modo mais sistemático por futuras pesquisas, seja acerca dos pronomes, das conjunções, ou de outros fenômenos pertinentes à luz dos pressupostos das duas teorias, sem abandoná-las.

Destacamos, por fim, que os pronomes demonstrativos são elementos que podem ser trabalhados de diferentes maneiras e que o olhar funcional-textual é uma alternativa que possibilita uma via

de integração entre a discussão contextual, o que engloba a interpretação dos memes e a discussão das suas propriedades (inter)textuais, e a análise dos pronomes em sua materialidade. Isso compreende as suas funcionalidades referenciais e (inter)subjetivas, bem como a sua composição em expressões maiores. Dessa forma, é possível construir alternativas de abordagem em relação a um tema que, apesar de já muito discutido, tem muitas nuances a serem exploradas e discutidas, sobretudo em uma visão funcional-textual aplicada ao ensino.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Chistopher. **Structure and Function**: a guide to three major structural-functional theories. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAPISTRANO JR., Rivaldo; ELIAS, Vanda. (Org.) **O que é e o que faz a Linguística Textual**. Natal: EDUFRN, 2023.

CASTANHEIRA, Dennis. Linguística de Texto e Funcionalismo norte-americano em Diálogo: em defesa de uma agenda de pesquisas. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 12, 2022. p. 181-202.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. (Re)discutindo o Estatuto Informacional das Anáforas Encapsuladoras: para além da classificação dado e novo. **Revista Gragoatá** (UFF), v. 27, 2022. p. 232-259.

CASTANHEIRA, Dennis; SANTOS, Leonor Werneck; CEZARIO, Maria Maura. Subjetividade no Uso de Anáforas Encapsuladoras em Perspectiva Funcional-Textual. **Revista E-scrita**, v. 13, 2022. p. 57-74.

CASTANHEIRA, Dennis; ILOGTI DE SÁ, Érika. PCN e BNCC à Luz do Funcionalismo Linguístico: revisitando Oliveira e Cezario

(2007). In: CASTANHEIRA, D. *et al.* (Org.). **Discurso, Gramática & Funcionalismo**: uma homenagem a Maria Maura Cezario. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 189-208.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, R. L. O Recurso aos Memes em Diferentes Padrões de Gêneros à Luz da Linguística Textual. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 15, 2019. p. 8-23.

CEZARIO, Maria Maura. Efeitos da Criatividade e da Frequência de Uso no Discurso e na Gramática. In: SOUZA, Edson Rosa. (Org.). **Funcionalismo Linguístico**: análise e descrição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 19-32.

CONTE, Maria-Elisabeth. Anaphoric Encapsulation. **Belgian Journal of Linguistics**, v. 10, 1996. p. 1-10.

DIK, Simon. Some Principles of Functional Grammar. In: DIRVEN, R.; FRIED, V. (Org.) **Reference Grammars and Modern Linguistics Theory**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1987. p. 81-100.

FÁVERO, Leonor. Linguística Textual – história, delimitações e perspectivas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 13, n. 15, p.12-21, 2019.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. (Org.) **Cognição, Complexidade e Contexto como outras Mentes. Um tributo a Talmy Givón**. São Paulo: Estige Editorial, 2024.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de.; CEZARIO, Maria Maura. PCN à Luz do Funcionalismo Lingüístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, 2007. p. 87-108.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Funcionalismo, Cognição e Ensino de Língua Portuguesa. *In*: MATOS, Denilson Pereira. (Org.). **Sintaxe na Linguística Funcional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021, p. 16-36.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. *et al.* Entrevista com Mariangela Rios de Oliveira. **E-escrita**, v. 13, 2022. p. 202-217.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística Funcional norte-americana: gramaticalização, lexicalização, reanálise e analogia. *In*: ROSÁRIO, Ivo da Costa. (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso**. Niterói: Editora da UFF, 2022. p. 54-91.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e Ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SANTOS, Anderson; SOARES, Neiva. Os Memes vão Além do Humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital** (UFSC), v. 12, 2016. p. 185.

SANTOS, Leonor Werneck dos; LEBLER, Cristiane Dall' Cortivo. Texto, Gramática e Ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. *In*: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios. (Org.). **Texto e Gramática: novos contextos, novas práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 45-76.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. **Análise e Produção de Textos no Ensino**. São Paulo: Pontes Editores, 2025.

YOUTUBE. **Miguel ta estudando pro enem? Nem tô - parte II-Mundo Louco**. 12 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAOVJiidimo>. 05 de março de 2025.

ENSINO DE MODALIZADORES NUMA PERSPECTIVA BASEADA NO USO

Maria Maura Cezario

Leyla Ely

Sebastião Votre

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos aos professores de língua portuguesa um panorama introdutório sobre a Linguística Funcionalista Centrada no Uso (LFCU), acompanhado de propostas de atividades didáticas fundamentadas nessa abordagem para aplicação em turmas do 1º ou 2º anos do Ensino Médio (EM). Essa corrente teórica parte do princípio de que a língua deve ser estudada em uso, buscando compreender como os falantes estruturam seu discurso para alcançar objetivos comunicativos. Além disso, investiga os processos de variação e mudança linguística, bem como os mecanismos envolvidos na aquisição da linguagem.

O Funcionalismo com o qual trabalhamos aqui oferece uma perspectiva atual sobre o surgimento e a consolidação das construções linguísticas, além de suas variações conforme as funções comunicativas que desempenham. Trata-se de uma linha de pesquisa que pode contribuir significativamente para a prática docente, alinhando-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas — como leitura, escrita, análise linguística e semiótica —, a exploração de gêneros textuais diversos e a compreensão dos múltiplos usos da língua em contextos cotidianos e formais.

Apesar de haver trabalhos importantes de aplicação do Funcionalismo ao ensino de língua materna (Oliveira; Cezario, 2007; Casseb-Galvão; Neves, 2017; Castanheira; Caseira, 2020; Bispo, Cordeiro; Lucena, 2022; Castanheira; Ilogti de Sá, 2024, dentre outros), ainda há poucos estudos que buscam dialogar com os professores por meio de propostas de atividades que demonstrem como a língua é dinâmica e como os falantes são criativos na comunicação do dia a dia. Nos livros didáticos, os professores encontram variedade de exercícios com textos literários e textos jornalísticos, formais ou semiformais. No entanto, há carência de ferramentas que incentivem os alunos a refletirem sobre o uso da linguagem em contextos informais de escrita. Esse contraste é fundamental para que os alunos compreendam que os processos cognitivos envolvidos na construção de um texto argumentativo bem elaborado, como um editorial ou um romance premiado, são os mesmos que operam na comunicação cotidiana. A diferença está no uso consciente e criativo da linguagem, aprimorado pela escola, pelas leituras e pela experiência de vida dos escritores.

Dentre os vários temas estudados pela Linguística Funcionalista, daremos destaque aqui à modalização, que é um recurso linguístico fundamental para expressar graus de certeza, de dúvida ou de opinião, desempenhando um papel crucial na argumentação e na construção de relações interpessoais. No entanto, apesar de sua importância, poucos estudos exploram como ensinar esse recurso de forma prática e contextualizada no Ensino Médio. Este capítulo busca, assim, contribuir para preencher essa lacuna ao propor atividades pedagógicas baseadas na LFCU, integrando construções linguísticas tradicionais (como *provavelmente*, *talvez* e *possivelmente*) e informais de modalização (como *eu acho*, *pode ser que*, *de repente* e *vai que*). Para a exemplificação, escolhemos trabalhar aqui com textos de blogs retirados do *Corpus do Português*, mas outros gêneros também podem e devem ser abordados em sala de aula.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como dissemos, este capítulo fundamenta-se na abordagem teórico-metodológica da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que estuda a língua em uso e busca explicar as motivações para as escolhas das construções linguísticas. Essa perspectiva integra pressupostos da Linguística Funcionalista norte-americana (Givón, 2012 [1979], 1995; Hopper, 1979; Hopper; Traugott, 1993) e da Gramática de Construções (Goldberg, 1995, 2006, 2019; Hilpert, 2014), considerando a língua um sistema dinâmico, complexo e sujeito a mudanças e a variações constantes (Bybee, 2016[2010], 2015). Algumas das principais obras da LFCU para explicar usos construcionais do português brasileiro são: Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013); Rosário e Oliveira (2016); Furtado da Cunha e Cezario, (2023); e Oliveira e Lopes (2023).

Nessa perspectiva, entende-se que os falantes selecionam construções linguísticas para atender a seus propósitos comunicativos, levando em consideração o interlocutor. Diessel (2019) identifica três categorias de processos cognitivos que interferem nas escolhas do emprego de determinada construção:

- (a) cognição social: trata-se da capacidade de reconhecer e interpretar as intenções e perspectivas dos interlocutores; é essencial para o uso de símbolos linguísticos, pois possibilita ao falante reconhecer o outro como intencional, promovendo a compreensão e a criação de cenas de atenção conjunta. Também influencia nas decisões linguísticas, pois está associada ao conhecimento compartilhado entre os falantes (*common ground*);
- (b) conceptualização: refere-se à capacidade de gerar significado a partir de experiências ou contextos, permitindo a formação e a interpretação de metáforas, metonímias e outras estruturas cognitivo-linguísticas;

(c) processos ligados à memória: a memória desempenha papel central na escolha e na interpretação linguística, influenciando na distribuição da informação nova e velha no discurso; a frequência de uso das formas linguísticas contribui para manutenção ou para desaparecimento de construções, pois reforça ou enfraquece formas linguísticas na memória dos falantes. A frequência de uso contribui para a automatização de sequências linguísticas e explica fenômenos como colocações (palavras que frequentemente ocorrem juntas, como *tempo livre*, *tirar fotos* e *altamente improvável*) e expressões idiomáticas (como *bater as botas*, *maria vai com as outras*, *braço direito*).

O tema abordado neste capítulo – o papel de modalizadores no português brasileiro – exemplifica a interação desses processos cognitivos. A modalização decorre da cognição social, possibilitando a expressão de intenções e a influência sobre o interlocutor, ao mesmo tempo em que preserva a face do falante. Isso ocorre quando uma opinião ou ordem é atenuada por meio de diversos recursos linguísticos, como os modalizadores *vai que*, *eu acho* e *de repente*.

A LFCU define *construção linguística* como pareamento entre forma e função (Goldberg, 2006), conectados em rede com outras construções. Ademais, ao surgir uma nova construção, ela compete com outras já existentes, podendo integrar-se a um mesmo esquema construcional ou vir em um esquema distinto. A criação e a modificação de construções gramaticais são orientadas por processos cognitivos de domínio geral, como categorização e *chunking* (Bybee, 2016 [2010]).

A categorização permite agrupar elementos linguísticos com base em semelhanças estruturais ou funcionais. Ao categorizar, os falantes identificam padrões recorrentes, como classes de palavras (*substantivos*, *verbos*) ou estruturas sintáticas, e aplicam esses padrões a novos contextos. Por exemplo, uma pessoa armazenou na sua memória uma série de palavras na categoria verbo, como *cantar*,

andar, beber. Quando ela ouve uma palavra com funções e padrões formais semelhantes, ela a enquadra na categoria verbo. Já o *chunking* refere-se à organização de elementos discretos em unidades maiores e significativas, como expressões idiomáticas (por exemplo, *cara de pau, bater as botas e pagar o pato*) ou padrões sintáticos (como *eu acho que X, pode ser X, dar uma X-da*). Essas unidades são armazenadas na memória com um bloco (*chunk*). Isso permite que os falantes processem e produzam linguagem de forma rápida e automática, sem precisar analisar cada componente isoladamente.

Com relação ao ensino de língua materna, a LFCU oferece a professores e alunos do EM meios para analisar textos reais e compreender como a língua funciona em diferentes situações. A conscientização acerca do uso de estratégias de modalização leva a um maior grau de desenvolvimento da capacidade crítica analítica. No EM, etapa em que os alunos desenvolvem habilidades críticas mais refinadas, é essencial que o ensino de língua portuguesa vá além da memorização de regras gramaticais descontextualizadas. A LFCU traz ferramentas para a análise de textos autênticos — como reportagens, posts em redes sociais e propagandas —, permitindo aos alunos a compreensão de como diferentes escolhas linguísticas estão relacionadas a contextos específicos e a intenções comunicativas, o que está de acordo com as diretrizes dos PCN e da BNCC. Conforme afirmam Weidemer e Oliveira (2021, p. 8),

De acordo com os PCN (1998, p. 19), neste trabalho [com a língua portuguesa] deve ser priorizado o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. (...) Neste tratamento simbiótico, destaca-se o viés textual e o gramatical como faces da mesma moeda. De acordo com tal perspectiva, espera-se que o professor tenha condições de, por exemplo, estabelecer relação entre gêneros discursivos, sequências textuais e recursos gramaticais (no nível da sintaxe, da morfologia, da fonética/fonologia e mesmo da prosódia), na demonstração de que esse tripé se articula de forma coesa e coerente para a produção, a recepção e análise das formas de circulação na comunidade linguística.

Na próxima seção, tratamos sobre como essa linha da Linguística compreende o fenômeno linguístico da modalização.

MODALIZAÇÃO

A modalização é um fenômeno linguístico que expressa diferentes graus de certeza, possibilidade, necessidade, desejo ou atitude do falante em relação ao conteúdo do enunciado. Através da modalização, o falante expressa sua subjetividade e sua atuação sobre o interlocutor. Ela pode ser expressa por meio de diversas construções linguísticas, incluindo, por exemplo, verbos modais (como *poder*, *dever* e *ter que*), advérbios (como *provavelmente*, *certamente* e *talvez*) e expressões modalizadoras (como *é possível que* e *é necessário que*).

Há diferentes tipos de modalização (Lyons, 1977; Givón, 1990), dentre os quais se destacam: a modalização epistêmica, a deôntica, a apreciativa e a volitiva. A modalização epistêmica está relacionada ao grau de certeza ou probabilidade atribuído a um enunciado. Expressões como *(eu) acho que* ou *é provável que* são exemplos dessa modalidade, pois indicam a posição do falante quanto à veracidade da informação. Já a modalização deôntica está ligada à obrigação, permissão ou proibição, sendo comumente expressa por verbos como *dever* e *poder*. A modalização apreciativa expressa uma avaliação subjetiva sobre determinado fato ou situação, frequentemente marcada por advérbios como *felizmente* e *lamentavelmente*. Por fim, a modalização volitiva expressa desejo, vontade, preferência do falante e é geralmente expressa em português pelos verbos *querer*, *preferir*, *desejar*, entre outros.

No discurso argumentativo, a modalização é um recurso estratégico para a construção de persuasão e de credibilidade. Um enunciador pode utilizar modalizadores para suavizar uma opinião, tornando-a mais aceitável para o interlocutor, ou, ao contrário, reforçar sua certeza para conferir maior autoridade ao

argumento. A presença de modalização pode revelar aspectos ideológicos e subjetivos de um texto. Em textos jornalísticos, por exemplo, a escolha de modalizadores pode indicar um viés interpretativo, influenciando a percepção do leitor sobre determinado evento.

Observemos que a modalização do discurso está interligada a dois conceitos muito caros à Linguística Funcionalista: os conceitos de subjetividade e de intersubjetividade. A Linguística Funcionalista, com base no trabalho clássico de Benveniste (1971 [1958]) e nas pesquisas de Traugott (2010) , distingue os dois conceitos da seguinte forma: a subjetividade refere-se ao uso de expressões linguísticas que refletem a perspectiva pessoal do falante, isto é, seus julgamentos, suas visões de mundo, suas crenças ou suas atitudes em relação ao conteúdo da comunicação, sobre uma pessoa, sobre um cenário etc.; por outro lado, a intersubjetividade diz respeito ao uso de expressões que revelam a capacidade de o falante/escritor levar em conta a perspectiva do interlocutor durante a comunicação. Na intersubjetividade, o falante tem em vista o conhecimento, as crenças ou as atitudes do interlocutor para ajustar o discurso e levar à compreensão mútua.

Abaixo, apresentamos exemplos de cada, retirados de blogs brasileiros:

(1) Esse sim é grande músico, é realmente difícil saber o verdadeiro sentido só falando com o Chico. Mas **o que eu acho bonito nisso tudo** é que se pode dar muitos significados e isso torna a arte grandiosa, por exemplo por mim fala de amor também por causa de as partes " o que será que todos os avisos não vão evitar "» e também "« Está em a fantasia de os infelizes, está? no dia-a-dia das meretrizes"». (Davis; Ferreira, on-line [2010]).

(2) Dê os primeiros passos hoje mesmo. Outros produtos Google Seus relatórios de desempenho fornecem informações sobre quanto você está ganhando e os fatores que afetam esses ganhos. **Como você deve se lembrar**, adicionamos recentemente a capacidade de visualizar as alterações realizadas em sua conta com mais detalhes

usando a caixa de seleção "« Exibir eventos "» ou um Relatório de eventos separado (Davis; Ferreira, on-line [2013]).

O exemplo (1) traz expressão frequentemente usada para emitir a opinião do falante/escritor; trata-se da construção "o que eu acho bonito (nisso tudo) é X". Aqui o foco é a opinião do falante, sua perspectiva acerca de algo, no caso uma obra de Chico Buarque. Mesmo que ele esteja levando em consideração o leitor/ouvinte, seu objetivo explícito é apresentar a sua própria opinião, usando uma estratégia para focar e avaliar positivamente uma informação.

No exemplo (2), o escritor presume que o leitor já tem um conhecimento prévio da plataforma do blog e está retomando algo que ambos (escritor e leitor) supostamente conhecem. Isso constrói proximidade, reforça o vínculo e alinha expectativas. O trecho destacado trata-se de uma construção frequente, formada por uma parte fixa e outra parte aberta: "como você deve X, Y". O X pode ser preenchido por diferentes verbos como *lembrar*, *saber* e *ver*. Depois, na parte Y, o escritor preenche com a informação que deve ser conhecida pelo leitor. Essa é uma estratégia linguística a serviço da intersubjetividade da linguagem, que, por sua vez, é guiada pela nossa cognição social.

A conversa do dia a dia, assim como outros textos, por exemplo, os de blogs e os da rede X, refletem conteúdo subjetivo e intersubjetivo. Diríamos que expressam sobretudo conteúdo intersubjetivo, haja vista nossa cognição social, que leva em consideração os conhecimentos e as atitudes do interlocutor.

CONSTRUÇÕES MODALIZADORAS EPISTÊMICAS

Como as construções modalizadoras epistêmicas são muito importantes na argumentação, tipo de texto muito trabalhado no Ensino Médio – cobrado nos processos de seleção para as universidades e usado nos textos acadêmicos de diferentes áreas –, aprofundaremos nossa reflexão sobre esse tipo de modalização, por

meio da análise de alguns exemplos retirados de textos reais, sejam ficcionais ou não-ficcionais.

Como dissemos, a modalização epistêmica refere-se à expressão da atitude do falante em relação ao grau de certeza, possibilidade ou necessidade de um evento ou proposição (Lyons, 1977; Palmer, 2001). Ela indica a forma como a informação é transmitida, seja como algo certo, provável, possível ou hipotético. Essa modalização permite ao falante expressar incertezas ou convicções, negociar significados e argumentar de modo a tentar convencer o outro a respeito de suas opiniões (Neves, 1996; 2000). Ela permite que os falantes: (i) negociem significados em contextos de incerteza; (ii) contextualizem as informações que querem transmitir a partir de evidências ou crenças; e (iii) evitem afirmações categóricas quando não há certeza a respeito da informação apresentada. Podemos ver que a modalização epistêmica é um recurso criado pela intersubjetividade da linguagem, tecido pela cognição social.

Os subtipos da modalidade epistêmica podem ser classificados levando em consideração ao grau de certeza do falante/escritor. A literatura linguística apresenta alguns subtipos:

(a) **modalização epistêmica de certeza ou asseverativa:** indica que o falante considera a proposição altamente provável ou factual, muitas vezes, baseada em evidências ou conhecimento prévio, nos exemplos (3) e (4):

(3) Estado de S. Paulo informa que o ministro Luís Roberto Barroso, de o Supremo, disse em esta sexta, 28, que' não tem nenhuma dúvida' de que houve um 'ataque criminoso' a as comunicações de o ex-juiz de a Operação Lava Jato, Sérgio Moro, e ao coordenador da força-tarefa de o Ministério Público Federal em o Paraná. # De acordo com a publicação, Barroso falou sobre o caso em esta sexta, 28, após palestra magna' Um olhar sobre o mundo e sobre o Brasil' em a ABF Franchising Week – maior fórum de o franchising em a América Latina -, que promoveu o Simpósio Jurídico e de Gestão Empresarial, em São Paulo. " Certamente ocorreu ataque criminoso ", disse o ministro. " **Certamente**, não tem nenhuma dúvida". Desde 9

de junho estão sendo divulgados pelo site The Intercept diálogos atribuídos a Moro, a Deltan e seus colegas da força-tarefa da Lava Jato (Davis; Ferreira, on-line [2025]).

(4) Uma das coisas que preocupa qualquer mãe é quando **devemos** lavar as roupas do bebê que vai chegar e como lavar essas roupas. O ideal é começar a lavar as roupas do bebê a partir do sétimo mês de gravidez, para evitar surpresas [...] (Davis; Ferreira, on-line [2025]).

(b) **modalização de epistêmica de possibilidade**: se refere a situações em que o falante/escritor reconhece que há chances de a proposição ser verdadeira, mas sem total certeza, como no exemplo (5):

(5) A técnica, inspirada em os sistemas biológicos naturais que ela relembra, representa uma forma completamente nova de computação, que, segundo a equipe, tem potencial para realizar funções complexas e úteis, e até outras ainda por serem imaginadas, **possivelmente** organizadas a o longo de estruturas de redes neurais. # A tecnologia se fundamenta em um ramo da química chamado dinâmica não-linear, e usa materiais projetados e fabricados para produzir reações específicas à luz – uma classe de materiais artificiais conhecidos como metamateriais (Davis; Ferreira, on-line [2025]).

(c) **modalização epistêmica de incerteza**: expressa grau baixo de comprometimento com a verdade da informação, como em (6), sendo usada muitas vezes para especulações.

(6) ... mas o meu sangue bom era jogado fora como se este fosse ruim, em janeiro agora eu pensei que fosse alergia em o rosto, mas nunca saia, ai a Reumato disse que era de a SS, agora eu estou com um falta de ar mais **eu acho que** é panico, assim derepente panico? Desculpa mas eu acho engracado e triste! Tenho tb uma inflamação entre o pulmão e o coracao!!!! (...) Às vezes vem a tristeza, a angústia mas, antes que se torne uma depressão eu levanto a cabeça, penso nas angústias de vocês

e vou em frente. Li seu comentário com atenção e percebi que você é de as que não "« deixam a peteca cair"». (Davis; Ferreira, on-line [2010]).

(d) modalização epistêmica de dúvida/questionamento: indica hesitação ou falta de convicção, geralmente sendo usada por meio de estruturas interrogativas, como no exemplo (7):

(7) # Vivemos uma época de mudanças constantes no comportamento dos consumidores. Mas **será que** o varejo está se adaptando com a velocidade necessária para capitalizar o consumidor moderno? Um grande exemplo desse movimento é a adoção do sistema de cartões de fidelidade, mas a dúvida que fica é se este modelo está realmente oferecendo valor a o cliente (Davis; Ferreira, on-line [2025]).

Como se pode ver a partir da exemplificação dada, são inúmeras as construções linguísticas que expressam modalização epistêmica. As construções mais comuns recrutadas para essa função são: (a) advérbios, como *provavelmente* e *possivelmente*; (b) verbos modais, como *poder* e *dever*; (c) construções sintáticas, como *é provável que*, *é possível que*, *eu acho que*, *e se* e *vai que*. Algumas dessas construções são usadas mais frequentemente na língua falada ou na escrita mais informal, como *vai que*, e outras são mais formais, como *é provável que*. Toda essa riqueza de construções epistêmicas no português revela que há muitos graus de certeza/incerteza e que os falantes, usando suas capacidades cognitivas para convencer ou para se proteger do grau de veracidade do que expressam, precisam de muitos recursos linguísticos. Demonstra também que nossa capacidade de criar e de reconhecer novos padrões nos faz entender todas essas expressões como parte de uma categoria muito importante na interação linguística, que é a classe dos modalizadores (Bybee, 2016 [2010]).

Na seção seguinte, apresentaremos algumas sugestões de atividades pedagógicas para os professores de EM usarem em aula com o objetivo de conscientizar os alunos sobre os usos de construções modalizadoras e a sua importância em textos diversos,

com destaque para os textos argumentativos. O professor de língua portuguesa pode conscientizar os alunos sobre a importância do uso de construções modalizadoras nos textos, demonstrar que os escritores codificam intencionalmente de modo diferente o que é fato e que é opinião. Infelizmente, no momento atual, muitas pessoas expressam suas opiniões na Internet como se fossem fatos, sem a devida modalização. O aluno também deve aprender a usar, nos seus próprios textos, os recursos de modalização, evitando, por exemplo, afirmações categóricas sobre o que não é fato.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

O foco das aulas sobre modalização deve ser a interpretação e a produção de textos, mais do que a memorização dos tipos de construções modalizadoras. O professor deve mostrar que há construções modalizadoras tradicionais, que são apresentadas nos manuais de gramáticas, como os verbos auxiliares *dever* e *poder*, bem como os advérbios *infelizmente* e *provavelmente*, mas que também há, no português brasileiro atual, novas construções utilizadas por pessoas de todos os graus de escolaridade, mas que não são registradas nas gramáticas, como *vai que* e *de repente*.

A seguir, apresentamos algumas atividades que levam em consideração o tema de modalização e que podem ser aplicadas aos dois primeiros anos do EM para que os alunos não somente consigam usar criativamente nos seus textos as diferentes formas de modalização, mas que também possam reconhecê-las em diferentes gêneros. Nossa sugestão é que o professor reúna trechos de textos de diferentes gêneros.

A primeira atividade que propomos é a apresentação de diferentes excertos de distintos meios como produções literárias, blogs, redes sociais e propagandas para identificação e reflexão acerca dos usos de construções modalizadoras, observando os objetivos comunicativos do escritor. Abaixo, trazemos alguns

fragmentos disponíveis no *Corpus do Português* (on-line), que reúne textos de blogs, jornais, dentre outros domínios:

(8) Para que você não fique carregando peso à toa, opte por levar roupas mais básicas e que combinam com várias outras peças. Ao levar roupas muito coloridas ou trabalhadas, você acaba não achando o que combinar com as mesmas. Também é necessário que você não se esqueça dos cosméticos e da maquiagem, no caso das mulheres. O protetor solar **deve** ser utilizado em todas as ocasiões, até mesmo onde as temperaturas são mais frias. Algumas coisas são essenciais em qualquer viagem, as quais independem de o clima, tais como: Caso vá fazer uma viagem para locais de clima quente, leve em sua mala blusinhas, vestidos, biquíni e saída de praia, blusa meia estação e bijuterias. Mas se você irá para um lugar mais frio, leve cachecol, bota, chapéu, meias, luvas, meia calça grossa, sobretudo ou casaco.

(9) Eu tenho uma conta em o AdSense com um e-mail de um domínio que eu vendi no final de 2012. Resultado: Perdi o acesso, login nem senha conferem (estão corretas). Fiz de tudo o que podia fazer para reaver o acesso. Detalhe: na conta **deve** haver uns U\$ 100. Até criar outra conta para ver se conseguia alguma coisa (mesmo sabendo que só é possível ter apenas uma), e nada! Hoje recebi um contato via e-mail do Google dizendo o seguinte: "« Compreendo que você não pode mais confirmar sua identidade fazendo login em a conta de o Google AdSense e fornecendo dados específicos a a mesma ou acessando a caixa de entrada de o e-mail associado à conta já existente.

(10) A Batata Inglesa e o seu Percurso. Historicamente a Batata Inglesa é nativa da América do Sul, de a Cordilheira dos Andes, onde foi consumida pelos nativos. Ela foi introduzida em a Europa por volta de 1570 **provavelmente** por colonizadores espanhóis, e se tornou um alimento muito importante na Inglaterra, por isso o seu nome. Atualmente, a batata ocupa o 4º lugar entre os alimentos mais consumidos do mundo

(11) O pediatra deverá acompanhar o ganho de peso a cada consulta. Se tudo estiver parecendo normal com a alimentação de o bebê e ainda assim ele parecer inquieto e choroso depois das mamadas, **pode ser que** outra coisa que não seja fome esteja lhe incomodando. E se a mamãe não conseguir detectar logo o problema, o melhor é conversar com o pediatra de o bebê.

(12) O valor deve ser negociado antes de vocês entrarem no táxi. Imaginamos que, para algumas horas, algo em torno de US\$ 100 está justo. Se forem 4 pessoas custará US\$ 25 para cada uma, que é muito barato. NUNCA pague o táxi antecipadamente. Por quê? **Vai que** o motorista resolve ir embora e te deixar na mão? É algo improvável, mas é bom se prevenir.

(13) Creio de verdade que uma das coisas mais lindas da vida, na experiência do ser humano, é conhecer nós mesmos e as pessoas que nos são queridas. Bem, em esse caso querido (s). escrevo no singular e em plural porque **de repente** você pode ter um marido e somente filhos homens ou muitos sobrinhos, primos.... Agora, cá entre nós só o fato de você estar lendo esse livro já em os transmite um sinal bem importante: você deseja compreender alguém de o sexo masculino que está a o seu lado. E posso apostar que o que você mais almeja é viver em harmonia com ele. Isso é fantástico!

(14) Regiões de o cérebro # Os pesquisadores também constataram que a extinção do medo com suporte social ativa uma parte diferente do cérebro de a que é utilizada quando o animal extingue o medo sozinho. # " Identificamos que essa memória de extinção depende de síntese de proteínas em o córtex pré-frontal e não em o hipocampo ", diz a pesquisadora. # " Esses achados contribuem na compreensão da memória de extinção com a presença de alguém familiar, e pode abrir portas para novos achados. **Quem sabe** daqui a pouco sendo pesquisado em humanos ", comenta. #.

Nesses trechos, o professor pode chamar a atenção para os diferentes tipos de modalização. Nos dados acima, o exemplo (8) traz o uso do verbo *dever* expressando uma modalização epistêmica de certeza (asseverativa), pois o enunciador apresenta a informação

como válida universalmente, demonstrando forte comprometimento com sua veracidade. Já a mesma forma verbal no exemplo (9) expressa a modalização epistêmica de possibilidade, pois é possível que haja a quantia de 100 dólares, mas o escritor não tem certeza. O exemplo (10) traz outra construção que expressa modalização epistêmica de possibilidade, o advérbio *provavelmente*, o qual apresenta uma hipótese aceita, mas não confirmada pelo escritor. Já os dados (11) e (12) apresentam as construções *vai que* e *de repente*, ambas expressando modalização epistêmica de possibilidade. No exemplo (13), a oração com *vai que* reforça o argumento de que não se deve pagar antecipadamente o motorista e serve como uma explicação sobre a razão de ser preciso agir assim. A oração com *de repente*, no exemplo (14), se refere a uma possível razão de um leitor estar interessado no livro que está sendo comentado no blog.

Apresentamos, no parágrafo anterior, algumas possíveis leituras, mas a análise de cada trecho deve ser discutida com os alunos, sendo, muitas vezes, mais de uma resposta adequada. Por exemplo, em (13), *de repente* também pode corresponder à marca de incerteza.

O professor também pode pedir para os alunos verificarem as possíveis interpretações que poderiam surgir se o escritor não usasse as construções. Por exemplo, em (9), que tipo de informação passaria a ser dada se não houvesse o verbo *deve* em *deve haver 100 dólares* ou se o escritor não colocasse a forma *provavelmente* para se referir aos possíveis primeiros agricultores do cultivo da batata na Europa?

Outra proposta, a partir dos mesmos textos, é verificar com os alunos se a troca de uma construção modalizadora por outra causaria mudança de sentidos. Os alunos verão que há sempre alguma mudança semântico-pragmática quando se escolhe uma construção em detrimento de outra e que um escritor experiente sabe muito bem os efeitos que cada palavra e frase proporcionam. Neste caso, algumas perguntas poderiam ser feitas aos alunos, como “A construção *vai que* poderia ser substituída por outra

construção modalizadora no exemplo (12) sem causar uma interpretação diferente?” ou ainda “Se fizéssemos uma troca de construção, haveria a necessidade de fazer outras modificações nas orações, como alteração do tempo e do modo do verbo?”.

Por fim, a última atividade que propomos é que o professor leve o aluno a refletir, a partir dos trechos de vários gêneros, sobre quais construções são mais adequadas para o discurso escrito formal, como no caso de um resumo de artigo científico, e quais poderiam ser usadas em textos mais informais, como mensagens de Whatsapp. Os alunos devem discutir, por exemplo, em que gêneros da escrita as formas *vai que* e *de repente* (modalizador) poderiam ocorrer com frequência, assim como em que gêneros seria mais apropriado reformular a redação para inserir outras construções mais tradicionais¹.

Sabemos que a língua escrita é o foco do ensino de língua portuguesa nas escolas, mas é interessante também demonstrar que a maioria das construções linguísticas surgem em contextos orais para depois entrarem na escrita. Algumas são consideradas marcas de oralidade, o que acontece com as construções *vai que*, *de repente* e *quem sabe?*, e que, portanto, acabam ficando mais restritas a contextos informais de fala e de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LFCU pode oferecer aos professores de língua portuguesa arcabouço teórico bastante útil para a compreensão das estratégias de escolhas linguísticas, que são guiadas por processos cognitivos, como a cognição social. A modalização, em particular, emerge como recurso linguístico essencial que permite ao falante negociar significados e influenciar o seu interlocutor. Ao explorar construções modalizadoras epistêmicas, como advérbios, verbos modais e construções mais informais como *vai que* ou *de repente*, os

¹ Para maior aprofundamento do papel das construções *vai que* e *de repente*, sugerimos a leitura de Ely e Cezario (2023a; 2023b) e de Coutinho *et al.* (2024).

alunos podem perceber como a língua é moldada para atender a diferentes propósitos comunicativos e a perceber como novas construções surgem na língua. Essas reflexões preparam os estudantes para lidarem criticamente com textos de variados gêneros, desde produções literárias até postagens nas redes sociais, o que está de acordo com os princípios da BNCC. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa irá priorizar a análise linguística contextualizada e pautada em usos reais, além de destacar estratégias linguísticas dos falantes de acordo com contextos diversificados.

As atividades aqui propostas, baseadas na LFCU, buscam contribuir para a área do ensino ao incentivar os alunos a refletirem sobre os diferentes graus de certeza, dúvida e opinião presentes em textos orais e escritos. Ao fazer isso, espera-se que os estudantes não só melhorem suas competências linguísticas, mas também se tornem produtores de discursos mais conscientes e responsáveis, aptos a distinguir fatos de opiniões e a desenvolver um pensamento crítico e criativo.

Propostas pedagógicas futuras podem explorar a aplicação dessas ideias a outros níveis de ensino de língua materna, como no 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, as ideias discutidas neste capítulo a respeito das inúmeras estratégias de modalização também podem ser levadas para salas de aula de português como segunda língua para o enriquecimento da *construction* do usuário e inclusão de construções que não estão listadas em compêndios sobre o português padrão, como *vai que*².

AGÊNCIAS DE FOMENTO

Este capítulo é produto de projetos financiados pelas seguintes agências: CNPq (Bolsa de produtividade, Nível 1D, processo

² Algumas das sugestões de redação foram geradas com o auxílio do modelo de IA Qwen e Chatgpt. Todas as informações foram revisadas e adaptadas pelos autores deste capítulo.

306941/2021-0) e FAPERJ (Edital Cientista do Nosso Estado, processo: E26/200.472/2023).

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Subjectivity in Language. *In: Problems in General Linguistics*. Miami: University of Miami Press, 1971 [1958].

BISPO, Edvaldo; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, Nedja Lima de. Funcionalismo Linguístico e Ensino de Português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2022. p. 192–207.

BYBEE, Joan. **Language Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

BYBEE, Joan. **Língua, Uso e Cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs.). **O Todo da Língua**: teoria e prática do ensino de português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 151 p.

CASTANHEIRA, Dennis; CASEIRA, Carolina. North American Functionalism: history and perspectives. **Revista da Abralín**, 2020. p. 1-6.

CASTANHEIRA, Dennis; ILOGTI DE SÁ, Érika. Funcionalismo Norte-americano e Ensino na EJA: gramaticalização em foco. *In: MELLO, Elaine Alves Santos; XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva; NESPOLI, Juliana Barros (Orgs.). Os Estudos de Linguagem Aplicados à Educação de Jovens e Adultos*: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Pontes Editores, 2024.

COUTINHO, Nastassia Santos Neves *et al.* Construções Epistêmicas: os casos de vai que e de repente. *In: CEZARIO, Maria Maura da*

Conceição; MARQUES, Priscilla Mouta; CASTANHEIRA, Dennis (Orgs.). **Pesquisas Funcionalistas e Aplicações ao Ensino Superior**. Pimenta Cultural, São Paulo, 2024.

DAVIS, Mark; FERREIRA, Marcelo. **Corpus do Português**: 45 milhões de palavras, século XIV–XXI. On-line. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2025.

DIESSEL, Holder. *The Grammar Network: linguistic structure is shaped by language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

ELY, Leyla; CEZARIO, Maria Maura. [Vai que] e a Condicionalidade: uma análise baseada no uso. **Entrepalavras**, v. 13, n. 1, 2023a. p. 245-264.

ELY, Leyla; CEZARIO, Maria Maura. [Vai que] e a Modalidade: uma análise baseada no uso sobre o domínio condicional. **Revista Solettras**, n. 45, 2023b. p. 158-168.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; CEZARIO, Maria Maura. Conhecimento, Criatividade e Produtividade sob a Perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. **Alfa**, São Paulo, v. 67, e15041, 2023.

GIVÓN, Talmy. **Syntax**: a functional-typological introduction. v. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism**: an introduction to linguistic theory. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GIVÓN, Talmy. **A Compreensão da Gramática**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2012 [1979].

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

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

GOLDBERG, Adele. **Explain me This**: creativity, competition, and the partial productivity of constructions. Princeton: Princeton University Press, 2019.

HILPERT, Martin. **Construction Grammar and its Application to English**. London: Paperback, 2014.

HOPPER, Paul J. Aspect and Foregrounding in Discourse. *In*: GIVÓN, Talmy (ed.). **Discourse and Syntax**. New York: Academic Press, 1979. p. 213–241.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

NEVES, Maria Helena de Moura. A Modalidade. *In*: KOCH, Ingedore Villaça (Org.). **Gramática do Português Falado**. v. 6. São Paulo: Unicamp/FAPESP, 1996. p. 163–195.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à Luz do Funcionalismo Linguístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, 2007. p. 87–108.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; LOPES, Monclar Guimarães (orgs.). **Funcionalismo Linguístico**: interfaces. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 1. 352p.

PALMER, Frank Robert. **Mood and Modality**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. **Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática**. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v. 60, n. 2, 2016. p. 233-259.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. (Inter)subjectivity and (Inter)subjectification: a Reassessment. *In*: DAVIDSE, Kristin; VANDELANOTTE, Lieven; CUYCKENS, Hubert (eds.). **Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010. p. 29–71.

QUANTIFICADORES INDEFINIDOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Karen Sampaio Braga Alonso
Nuciene Caroline Amphiphio Fumaux*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma reflexão em torno de como os pressupostos básicos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) podem ser aplicados ao ensino de língua materna na Educação Básica. Mais especificamente, de um lado, basearemos nossa proposta em um modelo de gramática que é conhecido como Gramática de Construções e, de outro, focaremos em propostas de como abordar as diferentes construções quantificadoras nas aulas de português como língua materna – a exemplo de *muitas pessoas*, *um monte de gente*, *livro à beça* etc. Nesse sentido, discutiremos como as premissas básicas do modelo construcionista (nesse caso, de viés baseado no uso) podem contribuir para um olhar mais amplo, crítico e significativo do tratamento da gramática do português brasileiro na escola.

O primeiro ponto a se colocar, para fins da nossa argumentação ao longo deste texto, é o de que um modelo tal como o da Gramática de Construções busca emular a forma como nós, seres humanos, representamos cognitivamente a gramática. Isso posto, defenderemos, para um ensino mais crítico e produtivo, que sejam levadas em conta as seguintes premissas:

- (a) As unidades básicas da língua são construções e funcionam tal como o léxico, isto é, pareamentos de forma e sentido;

(b) A gramática da língua se organiza em uma rede de unidades interconectadas, ou seja, as unidades da gramática não são entendidas como uma lista desconexa;

(c) As unidades da língua (ou construções) apresentam diferentes graus de complexidade (podem ser formas simples ou podem ser compostas por mais de um elemento, por exemplo) e esquematicidade (podem ser mais gerais, como os adjetivos, ou mais específicas, como o adjetivo *bonito*), assim como assumem com frequência sentido idiomático (por exemplo, o uso de *Maria Fumaça* para o trem);

(d) A gramática está representada na mente do falante, ou seja, não são apenas unidades que transmitidas pelo ar ou registradas no papel (ou em qualquer outro suporte).

Relacionadas com as ideias acima, estão as bases teórico-epistemológicas da Linguística Funcional Centrada no Uso, tais como as três que se seguem:

(1^a) Seres humanos possuem capacidades cognitivas de domínio geral, como analogia, categorização, entre outras. Esse ponto de partida é importante, porque entender a forma como a nossa cognição se caracteriza nos ajuda a pensar em estratégias de ensino mais eficientes;

(2^a) Experiências concretas com a língua impactam continuamente o conhecimento gramatical dos falantes. Assim, explorar diferentes formas de experiência com a língua é interessante para um ensino mais produtivo e eficaz;

(3^a) Falantes armazenam detalhes da sua experiência com a língua, e explorar esse pressuposto em sala de aula pode impactar na melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, a gramática é vista sobretudo como um uma estrutura que reside na mente dos indivíduos e que, portanto, se organiza a partir da interação entre processos cognitivos de domínio geral (tipicamente associados à espécie) e as experiências do falante com a língua. Daí, entende-se que um modelo gramatical

construcionista de viés baseado no uso deve dar conta das abordagens sobre a língua em suas diferentes nuances – desde a descrição das estruturas linguísticas tomadas sincronicamente, os processos envolvidos na aquisição da linguagem e a mudança linguística – até as questões de linguagem afetadas por condições específicas, como autismo, entre outras. Também (por que não?) deve ser adequado ao ensino de língua materna e de língua adicional.

No caso deste capítulo, vamos nos concentrar no ensino do português brasileiro como língua materna tendo em conta um conjunto de construções específicas, aqui denominadas de construções de quantificação nominal indefinida. Estamos, assim, interessadas em dar conta de construções do tipo *muito SN* (ex: *muito carro*), *um monte de SN* (ex: *um monte de carro*), *um pouco de SN* (ex: *um pouco de leite*) e assim por diante. Ou seja, de construções que expressam uma quantidade indefinida de algum referente e que, como se vê, podem expressar grande ou pequena quantidade, quando o falante não quer ou não consegue precisar a quantidade do referente em um dado contexto. Elas podem também ser usadas em contextos que adicionam o valor de exagero: por exemplo, quando alguém diz que tem *um monte de coisa pra fazer*, mesmo só tendo uma ou duas tarefas rápidas pela frente, como justificativa de não assumir um determinado compromisso.

As construções de quantificação nominal indefinida têm um potencial grande para exploração e reflexão linguística em sala de aula de língua portuguesa. Entretanto, muitas construções, como a binominal *um monte de SN*, por exemplo, são deixadas de lado no material escolar, ainda que sejam muito frequentes na língua. Outras aparecem em seções sobre partitivos; de modo geral, a maioria dessas construções é enquadrada em uma lista de expressões intercambiáveis dentro da categoria gramatical dos pronomes indefinidos.

Visando repensar a maneira como essas construções são trabalhadas nas aulas de português, este capítulo apresenta uma

reflexão inicial que congrega ensino e a LFCU combinada ao modelo construcionista de gramática. Assim, o capítulo está dividido nas seguintes seções: além da presente introdução, há uma segunda seção em que tratamos da LFCU, dos documentos oficiais e do ensino de língua portuguesa e que é denominada *A Linguística Funcional Centrada no Uso e ensino de Língua Portuguesa*; uma terceira seção intitulada *Novas perspectivas para o ensino dos quantificadores*; e, por fim, as *Palavras Finais* e as referências.

A LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção será desenvolvida a partir de duas subseções: uma destinada a trazer uma reflexão sobre os documentos oficiais acerca do ensino de língua portuguesa; e outra com uma proposta de unir a perspectiva linguística ao ensino com base no que dizem esses documentos oficiais

TEORIA LINGUÍSTICA E ENSINO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Aplicar as descobertas teóricas no ensino de língua escolar tem sido um grande desafio para as diferentes áreas do saber, inclusive para a Linguística. Afinal, embora as pesquisas científicas tenham se dedicado mais às demandas escolares nas últimas décadas, ainda existem obstáculos para traduzi-las em atividades concretas para serem aplicadas na Educação Básica. Há dificuldades de todos os tipos, desde a falta de investimento na capacitação profissional e em infraestrutura, até a resistência dos docentes e dirigentes às mudanças em relação ao método de ensino tradicional; enquanto isso, grande parte das aulas de língua portuguesa se tornam menos didáticas e distantes do uso corrente da língua, o que nos leva à situação atual em que os alunos apresentam, de forma geral, pouco

interesse durante as aulas e encaram o estudo da língua como algo pouco intuitivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também chamados de PCN, são diretrizes do Governo Federal que orientam os educadores na elaboração dos currículos escolares e visam promover a qualidade do ensino. Tal coleção de documentos, que compõem a grade curricular das instituições educativas, foi elaborada para nortear o trabalho docente e assegurar a coerência dos investimentos no sistema educacional, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com outras produções pedagógicas.

De acordo com os documentos supracitados, nas aulas de língua portuguesa, é necessário refletir sobre os fenômenos de linguagem, abordando, primordialmente, a questão da variação linguística e o combate à estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. Os PCN propõem uma abordagem discursiva da língua e situam o texto como elemento central do aprendizado a partir da diversidade de gêneros textuais, tanto em sua modalidade escrita, como também na modalidade oral. Sendo assim, pretende-se, em primeiro lugar, formar bons leitores e bons escritores de textos (cf. Brasil, 1998).

Outro documento governamental a ser destacado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica. Da mesma forma que nos PCN, assume-se uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e prega-se o uso dos textos em seus contextos de produção, assim como o desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem.

A BNCC propõe que as aulas de língua materna nas escolas promovam o letramento dos alunos por meio dos gêneros textuais, que são, no mundo atual, multissemióticos e multimidiáticos. Logo, as práticas de linguagem contemporâneas devem incorporar novas ferramentas, como os meios digitais, que abordam diferentes tipos

de mídia. As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e também podem ser uma boa ferramenta para o ensino.

UNINDO A PERSPECTIVA LINGUÍSTICA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM BASE NO QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Perspectivas linguísticas que privilegiam a observação do uso da língua, tal qual a adotada neste trabalho, podem embasar as propostas de ensino presentes nos documentos oficiais, no sentido que promovem um estudo de gramática menos estereotipado e mais focado no uso real da língua. Portanto, a proposta deste capítulo parte do entendimento de que o ensino de português no Brasil deve partir de um uso de língua real, isto é, o português falado pelos brasileiros em diferentes situações comunicativas, desde o mais formal ao mais informal, passando pela oralidade e pela escrita e aplicando os gêneros textuais centrais para cada modalidade.

O abismo entre práticas de uso e descrição gramatical tradicional pode gerar uma série de problemas nas salas de aula e afastar o aluno da reflexão sobre sua própria língua e sobre a forma como ela é articulada para gerar significados. Ora há um foco na construção de sentido do texto, acompanhado de uma atitude de negligência quanto ao reconhecimento e a experimentação das estruturas linguísticas em termos do funcionamento e formação da língua; ora o foco fica restrito ao reconhecimento de categorias gramaticais forjadas pela tradição de gramática de herança greco-latina (Moraes Pinto; Alonso, 2012; Vieira; Brandão, 2007; Martins; Tavares, 2013; Vieira, 2018). Diante desse quadro, vem sendo promovida uma agenda de pesquisa (Pilati, 2017; Gerhardt, 2016; Nascimento; Freire, 2018) com o intuito de se repensarem propostas de trabalho com a língua materna em sala de aula. É

imprescindível entender que o aluno já sabe falar português e que isso deve ser validado e não corrigido.

A Linguística Funcional Centrada no Uso entende que os falantes absorvem, desde a aquisição da linguagem, padrões mais gerais a partir de padrões mais específicos na experiência com a língua. Dessa forma, a partir de habilidades cognitivas de domínio geral, ou seja, não especificamente relacionadas à linguagem, desenvolvemos a capacidade de adquirir uma gramática a partir do meio em que estamos inseridos. A teoria prioriza, assim, a investigação de situações reais de uso e estudos dos contextos linguístico; sendo assim, com base nos pressupostos teóricos da LFCU, podemos aplicar um ensino mais descritivo e produtivo de língua portuguesa (Travaglia, 2009).

Os documentos oficiais guardam estreita relação com a perspectiva adotada, pois ambos firmam uma correspondência entre sentido e expressão, entre função e forma em um ensino com base em pareamentos de forma e sentido. Em uma perspectiva baseada no uso, a análise gramatical pode ser construída a partir de estratégias de leitura e de produção textual, e a atividade interpretativa ser entendida como uma prática fundada na observação cuidadosa e refinada das estruturas linguísticas, estruturas estas que funcionam como marcas ou pistas dos sentidos em elaboração (cf. Oliveira; Cezario, 2007).

Falantes estão sujeitos a novas experiências com a língua o tempo todo, realizando novas associações entre forma e sentido e, como consequência, adicionam novas construções ao inventário já adquirido. Modificamos e consolidamos constantemente nosso conhecimento linguístico, o qual é internalizado individualmente, mas é provocado e convencionalizado coletivamente. Compreender mais amplamente a língua como construção social e nas particularidades de cada indivíduo deve figurar como ferramenta central para a promoção de um ensino crítico, emancipador e plural.

Buscando unir a visão teórica adotada neste trabalho e o ensino de língua portuguesa na escola, destacamos, aqui, a visão de Vieira (2013; 2017). Para a autora, a aplicação do ensino de gramática deve girar em torno de três eixos: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades. Segundo Vieira, os elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática seriam de três naturezas, as quais traremos luz neste trabalho, a saber, a linguística, a epilinguística e a metalinguística. Vamos comentá-las a seguir.

A etapa de natureza linguística parte do saber interiorizado da criança, para que seja desenvolvida a capacidade de produzir e compreender textos, bem como para criar condições para o desenvolvimento sintático. Sendo assim, procura-se operacionalizar um sistema com o qual o aluno já teve contato, com pais e colegas em suas atividades linguísticas comuns. Já a epilinguística age a partir da própria linguagem ao comparar as expressões e transformá-las; essa fase faz com que os alunos experimentem novos modos de construção, sejam eles canônicos ou não, e brinquem com a linguagem. De acordo com Vieira (2017), deve-se investir nas formas linguísticas de novas gerações e buscar levar os alunos, desde cedo, a saber diversificar os recursos expressivos da fala e da escrita. Diferente das etapas anteriores, a metalinguística sistematiza um “saber” linguístico que foi aprimorado e do qual se tomou consciência de maneira natural, uma sistematização gramatical a partir de um quadro intuitivo ou teórico que permite descrever a linguagem por meio da observação.

Conforme Vieira (2013), acreditamos que as aulas de língua portuguesa seriam mais engrandecedoras para os alunos se considerassem um maior número de variações linguísticas; assim, seria possível tornar o aluno capaz de reconhecê-las e produzi-las conforme desejar e promover aulas mais dinâmicas e funcionais,

que, além de aproximarem o aluno e a língua, proporcionarão maiores benefícios na sua formação escolar. Dessa maneira, o ensino de construções muito presentes no dia a dia dos falantes brasileiros, como os quantificadores indefinidos (por exemplo, *um monte de coisas*) ou de outras construções negligenciadas no ensino escolar, podem aproximar os falantes do uso real do português brasileiro, além de deixar as aulas mais estimulantes e atrativas. É preciso afastar o sentimento discente de que o português é difícil, de que não sabem falar português etc. As aulas de língua materna em muitos momentos parecem ser aulas de língua estrangeira para os alunos.

Os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso estão em consonância com as determinações dos documentos federais previstos para a educação brasileira, bem como com os aportes teóricos mencionados, à medida que entendemos/aceitamos que, ao se ensinar língua portuguesa na Educação Básica, é preciso privilegiar a língua em situações reais de uso.

O ensino da língua portuguesa deve, portanto, incluir práticas que estimulem a produção e a interpretação de textos em contextos autênticos; tal proposta, como vimos, pode ser realizada por meio de textos e gêneros textuais variados. Atividades como debates, dramatizações, produção de textos criativos e análise de mídias podem ajudar os alunos a perceber a língua como uma ferramenta de expressão e interação. Essa abordagem prática não só melhora as habilidades linguísticas, mas também desenvolve competências comunicativas essenciais.

Uma visão linguística do ensino da língua portuguesa também promove a reflexão crítica sobre a própria língua. Os alunos devem ser incentivados a pensar sobre como a língua funciona, questionando normas e convenções. A metalinguagem pode ser uma ferramenta poderosa nesse processo. Ao discutir aspectos gramaticais, semânticos e pragmáticos, os alunos se tornam mais conscientes de suas escolhas linguísticas e de como elas afetam a comunicação. A vantagem de um ensino em que se

abordam as construções linguísticas é ajudar os alunos a entenderem que os sentidos na língua são construídos a partir do contexto e não por meio de regras rígidas e suas exceções, que muitas vezes parecem ser contraditórias e sem sentido.

Por isso, adotamos neste estudo o modelo teórico da LFCU, na qual se inserem estudos sobre Gramática de Construções. Em linhas gerais, a Gramática de Construções (GC) é um modelo de representação do conhecimento linguístico que emergiu na Universidade da Califórnia em Berkeley, a partir do trabalho de autores como Charles Fillmore, Paul Kay e George Lakoff. A GC posteriormente se fragmentou em diversas variantes, de uma linha mais conservadora a uma baseada no uso (Pinheiro, 2016; Pinheiro; Alonso, 2018).

A vertente baseada no uso entende que o conhecimento linguístico é um grande inventário de construções gramaticais, isto é, um grande léxico; e entendemos como construção qualquer emparelhamento convencional de forma e função, como morfemas, palavras, expressões idiomáticas, esquemas sintáticos semipreenchidos ou abertos e padrão entoacional. Sendo assim, uma construção é uma entidade de duas faces: uma dotada de informações formais e outra composta por informações semânticas.

A construção gramatical é fruto de um conjunto de associações de forma e sentido que extrapolam a visão de forma associada a um sentido a ela circunscrito. É um modelo, nesse sentido, muito hábil para tratar de como determinadas funções comunicativas são codificadas na língua, bem como, em sua vertente baseada no uso, mostra-se claramente adequada à dinamicidade da língua e ao impacto permanente do uso na gramática. O uso linguístico afeta crucialmente as construções, e disso podem decorrer alterações tanto na forma como no sentido. O modelo da Gramática de Construções não prevê a supremacia da forma sobre o sentido nem vice-versa. Em relação às aulas de gramática, tanto informações formais (tais como propriedades

morfológicas e sintáticas das unidades linguísticas) quanto de sentido (tais como propriedades semântica e pragmáticas) devem ser levadas em conta, sem que haja um desequilíbrio muitas vezes observado (exemplo, algumas classes de palavras são definidas frequentemente em ora termos de suas propriedades semântica, ora em termos de suas propriedades morfossintáticas).

No âmbito pedagógico, ressalta-se a importância da realização de diferentes tipos de atividades que visem a solução de problemas concretos apresentados ao aluno, como meio de gerar curiosidade, desafios e proporcionar o trabalho colaborativo, interdisciplinar, com vistas à identificação de problemas, planejamento e desenvolvimento de estratégias para atingir objetivos pré-determinados. Franchi (2006) trata da importância de oferecer atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Nesse sentido, considerar-se-ão também atividades reflexivas de leitura e escrita, bem como de substituição e reorganização das unidades da língua, sistematização do que foi construído com o aluno etc. A sala de aula de língua materna pode ser encarada como um laboratório em que o aluno é o grande protagonista de seu processo formativo. Deve fomentar o espírito científico provocando curiosidade, visão interdisciplinar, pensamento crítico, raciocínio lógico e consciência social.

Se saber uma língua é conhecer um inventário estruturado de unidades simbólicas, é importante também que o professor identifique quais construções ainda não estão presentes no repertório do aprendiz, promovendo o aprendizado de novas elaborações que contribuirão para a extensão das suas possibilidades de usos. Tomando por base o modelo construcional de gramática, dá-se a devida importância ao contexto discursivo em que as construções ocorrem. Deixa-se, conseqüentemente, de incorrer no erro de se analisar os itens lexicais isoladamente, aplicando-lhes critérios que se apresentam

como insuficientes para dar conta das relações discursivas necessárias na construção de sentido.

Considerando o exposto até então, entende-se que a combinação de uma metodologia para análise de corpus combinada com metodologias de ensino que visem a um ensino mais reflexivo, interessante e emancipatório é capaz de gerar resultados promissores para a melhoria do ensino de gramática em ambiente escolar. Atrelado a isso, queremos propor uma reflexão sobre os motivos pelos quais adotar um modelo gramatical construcionista baseado no uso pode ser uma boa contribuição para alcançarmos um ensino mais significativo para o aluno em sala de aula.

O ensino de língua portuguesa como língua materna no Brasil tem passado por mudanças graduais, contudo, elas ainda não foram suficientes para garantir uma abordagem de uso real da língua portuguesa do falante brasileiro, cultivando-se, até hoje, em sala de aula, a ideia de um ensino conservador como a única realidade linguística possível. Dessa forma, a LFCU fornece um aporte teórico que embasa uma visão de ensino de língua portuguesa que vai além da mera memorização de regras gramaticais e vocabulário, buscando compreender a língua como um fenômeno dinâmico e multifacetado. Essa perspectiva valoriza a língua como um sistema vivo, em constante evolução, que reflete as interações sociais, culturais e históricas de seus falantes.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Uma abordagem construcionista de viés baseado no uso traz para a escola uma série de premissas que podem, sim, oferecer uma abordagem inovadora e reflexiva para o trabalho com a língua portuguesa nas aulas de língua materna. Tendo isso em vista, passemos a uma lista de algumas das contribuições possíveis do modelo construcionista de viés baseado no uso para o ensino:

TOMAR CONSTRUÇÕES COMO UNIDADES BÁSICAS DA LÍNGUA

Construções são pareamentos de forma e sentido. Tendo isso em vista, tanto propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas quanto propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais (Croft, 2001, p. 18) devem ser consideradas para tratar de construções em sala de aula. Parece óbvio, mas amplia bastante a visão tradicional hegemônica do ensino, que muitas vezes restringe a descrição de fatos da língua a um conjunto bem limitado de propriedades. Por exemplo, o estudo de quantificadores indefinidos como *muito/muita/muito/muitos* se pauta em termos da semântica vaga, das formas de concordância de gênero e número entre o quantificador e o referente quantificado – ex: *muitos carros; muitas sacolas* – e do fato de que podem aparecer sozinhos na frase ou acompanhados do nome ao qual atribuem quantidade indefinida: *chegaram muitos; chegaram muitos livros*. Informações de ordem discursivo-funcionais, por exemplo, são frequentemente deixadas de lado, o que é fundamental para pensarmos uma gramática a serviço do texto. Vejamos: quando um jornal afirma que *milhares de manifestantes* compareceram a um protesto, não está apenas sendo apresentada uma quantidade indefinida de pessoas, mas compondo uma argumentação a favor do protesto. Essa leitura, que escapa a uma análise mais tradicional, é favorecida em uma abordagem construcionista. Veja o exemplo abaixo, que ilustra essa situação:

(1) Visivelmente irritado, o presidente Jair Bolsonaro mandou uma repórter de uma afiliada da TV Globo e integrantes da sua própria equipe calarem a boca, tirou a máscara e reclamou da CNN Brasil em entrevista após a formatura de sargentos da Aeronáutica nesta segunda-feira (21) em Guaratinguetá (SP).

“CNN? Vocês elogiam a passeata agora de domingo né? Jogaram fogos de artifício em vocês e vocês elogiaram ainda”, afirmou Bolsonaro a repórteres, referindo-se aos protestos do último sábado

(19) contra seu governo que reuniram **milhares de manifestantes** pelo país (O Fuxiqueiro, 2021)¹.

Por outro lado, é muito interessante levar o aluno a perceber que há quantificadores de grande e pequena quantidade, que há mais quantificadores que ocupam uma posição anterior ao nome – *muitos livros* – do que depois do nome – *livros à beça*, que não há relação de concordância no caso de quantificador que aparece depois do nome quantificado. Ainda, tomar consciência de quais os efeitos de sentido associados às construções mais e menos canônicas, em que gênero de texto são usadas, em qual modalidade da língua e assim por diante. Com isso, evitamos outro problema da abordagem gramatical, que é a premissa de que os quantificadores indefinidos são sinônimos perfeitos e, portanto, intercambiáveis.

CONSTRUÇÕES GRAMATICAIS SE ORGANIZAM EM TERMOS DE UMA REDE DE RELAÇÕES

Tradicionalmente, quantificadores indefinidos são apresentados como listas de formas intercambiáveis. Sob uma ótica construcionista, porém, as construções estão interconectadas em uma estrutura em rede. Assim entendidas, podemos explorar as similaridades e as diferenças formais e de sentido entre as construções de quantificação nominal indefinida, mostrar como algumas compartilham mais propriedades entre si e outras são mais diferentes. Também, ampliando a rede, podemos comparar construções de quantificação nominal indefinida (ex: *algumas moedas*) com construções de quantificação definida (ex: *duas moedas*), pensando em como servem a estratégias diferentes nos

¹ Todos os exemplos usados neste capítulo foram coletados por meio da ferramenta Sketch Engine, no corpus CQL (Jakubíček; Kilgariff; McCarthy; Rychlý, 2010).

variados contextos em que ocorrem. É o que se pode observar contrastando os exemplos (2) e (3), a seguir:

(2) Quem nunca teve aquela preguiça de ir até o supermercado ou loja e ficar na fila pra comprar alguma coisa básica. Os “vending machines”, aquelas máquinas de venda automáticas, ajudam bastante nesses momentos, onde com apenas **algumas moedas** conseguimos comprar... (Boas de Garfo, 2014).

(3) O componente de construção de deck será familiar para quem já jogou qualquer coisa com esse elemento. Existem cartas iniciais e o jogo continua com você adquirindo melhores cartas, permitindo que faça mais e melhores coisas no seu turno. O jogo usa duas moedas, o poder de compra e de luta, e as cartas são compradas a partir de um baralho central de mercado muito parecido com Ascension: Deckbuilding Game ou Star Realms. O método utilizado para pontuar com as cartas (um tipo de construção de baralho paralela) é o mesmo usado em Valley of the Kings - você remove as cartas do seu baralho para uma área "fora de jogo" chamada Inner Circle onde elas valem mais pontos no fim do jogo do que valeriam se ainda estivessem em seu baralho (Ludopedia, 2016).

Ainda, analogamente, poderíamos comparar construções binominais de quantificação indefinida (ex: *caminhão de problemas*) com construções binominais de modificação nominal, com ou sem sentido global idiomático (ex: *caminhão de lixo*). Essa premissa reforça a importância de fazermos da sala de aula um laboratório e promover uma apropriação pelos alunos dos fatos linguísticos da sua língua materna. Nesse sentido, atividades epilinguísticas que promovam sistematizações, agrupamentos, por exemplo, favorecem o interesse do aluno pela matéria e dão consciência linguística a partir de processos cognitivos que estão na base dessas atividades, como nossa capacidade analógica, de categorização etc.

Algumas atividades interessantes, nesse sentido, podem partir de construções que são muito parecidas entre si, mas possuem significado claramente distintos, conforme pode ser visto se

compararmos duas frases como *Ela chegou atrasada porque a saída da rua estava fechada por um caminhão de lixo* e *Ela interrompeu a fala do Diretor e isso desencadeou um caminhão de problemas pra sua vida*. Atividades que incluem a formulação de paráfrases, preenchimento de lacunas ou, ainda, de relacionar frases com imagens podem ser propostas nesses casos.

CONSTRUÇÕES SÃO FREQUENTEMENTE TOMADAS COMO IDIOMÁTICAS

Construções linguísticas idiomáticas são tradicionalmente tratadas como exceções da língua, frutos da capacidade de embelezamento da linguagem em situações específicas de uso. Essa perspectiva promove um empobrecimento da abordagem gramatical na escola, porque, de um lado, joga holofote em determinadas construções – no caso, os quantificadores clássicos como *muitos*, *várias* etc. – e, de outro, deixa de lado uma série de formas correntes da língua (ou seja, formas que usamos no nosso dia a dia!), tais como expressões binominais do tipo *uma enxurrada de críticas*, *um monte de gente*, *uma chuva de emails* etc.

Vejamos um exemplo concreto que ilustra como construções de sentido idiomático são usadas em gêneros não-literários:

(4) Precisava que a integração com a VINDI da Nfe.io gerasse notas de acordo com a data da fatura para o cliente.

Ex. Se um cliente paga no dia 10/1 e ele é recorrente e eu gero a nota dele em 10/12 para todas as faturas, ele irá receber 12 faturas iguais com as datas iguais. (Já recebemos uma chuva de emails com clientes sem entender que são notas fiscais retroativas). E acabam cancelando por acharem que estão sendo enganadas por cobrança indevida (Vindi, 2023).

Trabalhar com construções com diferentes graus de idiomaticidade amplia o repertório a ser abordado em sala de aula e aproxima o aluno da língua de que faz uso no dia a dia,

promovendo uma maior consciência dos estudantes em relação às diferentes estratégias de que dispõem para produzir e interpretar textos orais e escritos nas mais diferentes situações comunicativas.

FALANTES REPRESENTAM DETALHES DE SUA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA.

Abordagens tradicionais de ensino costumam lançar mão de métodos pouco eficazes para a classificação e estudo das expressões da língua, qual seja, a de tomá-las a partir de uma estratégia de verificação de propriedades necessárias e suficientes para que pertençam a uma dada classe. Essa estratégia parece fadada ao fracasso, uma vez que ignora que as propriedades das classes são propriedades prototipicamente atribuídas a elas. Ou seja, dentro de uma reflexão linguística coerente e crítica, deveria haver mais espaço para lidar com usos da língua que não se encaixam perfeitamente em uma dada classe, mas podem ser considerados como membros dela.

Voltemos à classe dos quantificadores indefinidos. Nela, encontram-se tanto quantificadores clássicos (como *muito, vários*), tipicamente associados à classe, quanto quantificadores não tipicamente classificados como tal, como *uma avalanche de N* (aqui, *N* vale como a classe dos substantivos ou nomes), que são deixados de lado na sala de aula, devido ao fato de possuírem propriedades formais e semânticas não tipicamente associadas à categoria dos quantificadores indefinidos. Nesse âmbito, propomos que as diferentes construções de quantificação nominal indefinida sejam estudadas tanto em termos das suas idiossincrasias, quanto em termos das generalizações que são feitas a partir das semelhanças que as construções apresentam entre si. Por exemplo: *um monte de dólares* e *uma enxurrada de críticas* apresentam propriedades de forma e de sentido que lhe são próprias (por exemplo, a combinação específica de palavras escolhida para compor cada uma das construções complexas), ao mesmo tempo que

compartilham a forma *um(a) N1 de N2* (em que *N1* é representado por *monte* e *enxurrada* e *N2*, por *dólares* e críticas) e o sentido de expressarem quantidade indefinida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tivemos como objetivo ponderar sobre como os pressupostos básicos da Linguística Funcional Centrada no Uso, e de maneira específica o modelo da Gramática de Construções, podem ser aplicados ao ensino de língua portuguesa na escola, em especial às construções de quantificação indefinida, como *muitas pessoas, um monte de gente, livro à beça* etc. Para isso, retomamos as propostas educacionais presentes nos documentos oficiais brasileiros e trabalhos sobre o ensino de língua materna nas escolas e procuramos demonstrar como tais recomendações podem ser alinhadas ao modelo teórico supracitado. Dessa forma, abordamos uma lista de algumas das contribuições possíveis do modelo construcionista de viés baseado no uso para a Educação Básica e almejamos apresentar uma reflexão breve, porém renovada, para o ensino de língua materna.

Com as ideias apresentadas, não pretendemos dar uma solução ao problema de anos de uma formação tradicional na Educação Básica, mas contribuir para uma agenda de pesquisas teóricas e aplicadas sobre como a LFCU, ao adotar um modelo construcionista de gramática, pode oferecer grandes contribuições ao ensino de português nas escolas brasileiras. Proporcionando, assim, a alunos e professores, bem como a toda comunidade escolar: uma mudança de um ensino mais engessado para uma aprendizagem mais natural e contextualizada; uma maior valorização da linguagem real dos alunos; o entendimento de que o estudo de gramática não é apenas normativo; a formação de bons leitores e produtores de texto; e a estimulação nos alunos da criatividade e a consciência linguística.

AGÊNCIAS DE FOMENTO

Este capítulo é um produto dos projetos coordenados pela Profa. Karen Sampaio Braga Alonso, com financiamento do CNPq (Processo 316598/2023-2) e da FAPERJ/Edital APQ 1 (Processo E-26/210.731/2024). Também é produto da pesquisa realizada pela pós-doutoranda Nuciene Caroline Amphiphio Fumaux, com financiamento da FAPERJ.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CROFT, William. **Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo ‘gramática’?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia. **Ensino de Gramática e Desenvolvimento Metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

JAKUBÍČEK, Miloš; KILGARRIFF, Adam; MCCARTHY, Diana; RYCHLÝ, Pavel. Fast Syntactic Searching in Very Large Corpora for Many Languages. In: **PACLIC**, 2010. p. 741-747.

LOPES, Maria das Graças. **Tópicos em gramática: abordagem linguística e epilinguística**. In: ROSÁRIO, Ilza Couto; LOPES, Maria das Graças (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2022. p. 179-204.

MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para**

o Ensino de Língua Portuguesa. Natal: EDUFRN, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. 5).

MORAES PINTO, Débora; ALONSO, Kátia. Advérbio e Ensino de Classe de Palavras. *In*: PALOMANES, Rogério; BRAVIN, Adriana (Orgs.). **Práticas de Ensino do Português.** São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, Xisto Oliveira da Costa do; FREIRE, Gilberto Carlos. Ensino de Concordância Verbal de Terceira Pessoa do Plural por meio de Suportes Digitais no Ensino Fundamental. **EntreLetras**, Araguaína, v. 9, p. 204-225, 2018.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura da Conceição. PCN à Luz do Funcionalismo Linguístico. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007. p. 87-108.

PILATI, Eloisa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PINHEIRO, Dennis. Um Modelo Gramatical para a Linguística Funcional-Cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. *In*: ALVARO, Patrícia Teles; FERRARI, Lilian (Orgs.). **Linguística Cognitiva: da linguagem aos bastidores da mente.** Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016. p. 20-41.

PINHEIRO, Dennis; ALONSO, Kátia. 30 anos (ou mais) de Gramática de Construções: primeiros apontamentos para uma história do movimento construcionista (ou: 1988: o ano que não terminou). **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 14, 2018. p. 6-29.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Leitura em uma Perspectiva Micro: os recursos linguísticos. *In*: ANDRADE, Carlos Augusto Batista de (Org.). **Texto, Discurso e suas Práticas.** São Paulo: Terracota, 2009. p. 61-77. ISBN 978-85-62370-06-9.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Sociolinguística e Ensino de Português: para uma Pedagogia da Variação Linguística. *In*: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, Marco Antonio (Orgs.). **Contribuições da**

Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa. Natal: UFRN, 2013. p. 53-90.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três Eixos para o Ensino de Gramática. *In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas.* Rio de Janeiro: Letras UFRJ/FAPERJ, 2017. p. 64-82.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. *In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.* Rio de Janeiro: Blucher Open Access/FAPERJ, 2018.

VIEIRA, Silvia; BRANDÃO, Silvia. **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

CONEXÃO E ARGUMENTAÇÃO: ENSINO E PESQUISA

*Ivo da Costa do Rosário
Monclar Guimarães Lopes*

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – ou BNCC (Brasil, 2018) –, documento normativo de referência para as redes de ensino públicas e privadas brasileiras, elege o texto como a unidade básica de ensino para o componente curricular de língua portuguesa. Sob sua ótica, o principal objetivo no ensino de língua materna é o desenvolvimento progressivo da competência discursiva dos educandos, que devem se tornar proficientes em gêneros discursivos dos diferentes campos de atuação social, considerando suas diferentes modalidades, tipos de registro e semioses.

No que se refere aos textos do campo jornalístico-midiático, muito relevantes do ponto de vista de sua função social, é comum que lhes seja atribuída a função referencial da linguagem, normalmente descrita como dotada de um estilo impessoal e objetivo, que busca expressar informações e fatos da maneira mais próxima possível da realidade. É importante ponderar, no entanto, que diferentes abordagens linguísticas contemporâneas que investigam a língua sob um olhar enunciativo-discursivo (como a Linguística Textual, a Linguística da Enunciação, a Análise do Discurso etc.) concordam que objetividade e impessoalidade são, na verdade, efeitos de sentido, uma vez que a língua é constituída de uma natureza intrinsecamente subjetiva. Esse aspecto é ilustrado, em certa medida, na seguinte passagem de Fiorin (2003, p. 17):

O uso da primeira pessoa cria um efeito de sentido de “subjetividade”, enquanto sua não utilização produz um efeito de sentido de “objetividade”. Se um cientista dissesse “Eu afirmo que a

Terra é redonda”, isso poderia ser visto como um ponto de vista pessoal. Entretanto, quando ele diz “A Terra é redonda”, é como se o próprio fato narrasse a si mesmo.

No exemplo acima, embora estejamos diante de um dado da realidade objetiva – *o fato de a Terra ser redonda* –, Fiorin (2003) chama a atenção para a presença das marcas de enunciação de primeira pessoa (“eu afirmo”), o que impacta o grau de adesão dos interlocutores em relação ao enunciado. Ainda sobre esse aspecto, também é relevante mencionar que, mesmo quando essas marcas linguísticas não constam do enunciado, elas estão SEMPRE pressupostas. Afinal, por trás do enunciado “a Terra é redonda”, há um “(eu digo que) a Terra é redonda”. Nesse sentido, as categorias de pessoa (e também de espaço e tempo), elementos intrínsecos de qualquer enunciação, alteram o plano da significação conforme estejam manifestados ou não nos enunciados.

Assim como as categorias da enunciação, os mecanismos de conexão (isto é, de coesão sequencial), que estabelecem diferentes relações semânticas entre segmentos de texto (como adição, oposição, causa, consequência, condição etc.), via de regra, também veiculam opiniões e crenças do enunciador, e não a realidade em si mesma. Sobre esse aspecto, inclusive, não é raro notar, infelizmente, que essas mesmas estruturas sejam mobilizadas conscientemente por um enunciador para ludibriar de forma intencional seu enunciatório, fazendo informações falsas parecerem verídicas.

Por compreender o potencial semiótico desses elementos na construção dos discursos, a Linguística Moderna, em especial a Linguística de Texto, tem classificado esses recursos em duas categorias: *conectores lógico-semânticos* e *conectores discursivo-argumentativos*. Essa divisão apresenta, respectivamente, forte relação com os tipos de argumento previstos pela Teoria da Argumentação (cf. Fiorin, 2015; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005): *argumentos FUNDAMENTADOS na estrutura do real* (que seriam uma espécie de derivação da observação da realidade objetiva) e

argumentos que FUNDAMENTAM a estrutura do real (que visam a “construir” discursivamente a própria realidade)¹.

Dado que vivemos, infelizmente, numa época em que há uma profusão de informações falsas sendo veiculadas, produzidas e disseminadas tanto por cidadãos comuns em suas redes sociais quanto pelos grandes meios de comunicação, subordinados aos interesses das *Big Techs*, que buscam diuturnamente traçar os caminhos econômicos e políticos do mundo moderno, muitas vezes por meio da manipulação de narrativas, é imprescindível que haja uma política educacional voltada para o letramento crítico (cf. Mattos; Valério, 2010). Sob esse ponto de vista, deve-se buscar formar cidadãos que sejam capazes de selecionar e avaliar as informações que consomem e produzem, do ponto de vista ético e estético, separando as notícias baseadas em fatos daquelas claramente falsas ou que deturpam, sensível e intencionalmente, as informações veiculadas. Trata-se de um tipo de habilidade que está identificado na BNCC sob o rótulo *curadoria da informação*.

À guisa de ilustração, podemos citar os títulos de notícias relativas ao desempenho do atual governo nos jornais de grande circulação no Brasil – como a Folha de São Paulo, por exemplo –, que muitas vezes incluem uma crítica ao governo, até mesmo nos casos em que o fato noticiado deveria ser avaliado como positivo. Veja:

Dívida cai a 75,3% do PIB, **mas** economistas mantêm alerta sobre trajetória (Folha de São Paulo, 2025).

¹ A despeito de algumas perspectivas linguísticas modernas, como a Sociocognitiva Interacionista, defenderem que a língua não descreve referentes da realidade objetiva, mas, sim, “objetos-de-discurso” (Mondada; Dubois, 2003), entendemos que a divisão apresentada é pertinente para diferenciar as estratégias argumentativas. De um lado, estariam os argumentos que buscam, em algum nível, demonstrar as relações existentes a partir da realidade dos fatos; de outro, os argumentos que buscam, por meio de estratégias linguísticas, construir uma outra realidade.

PIB do Brasil cresce 3,4% em 2024, **mas** perde força no 4º tri com fraqueza da demanda interna. (Folha de São Paulo, 2025).

A despeito de a queda da dívida em relação ao PIB e o crescimento do PIB serem notícias positivas no que diz respeito ao desempenho do governo no ano de 2024, o jornal opta por diminuir a relevância dessa informação por meio da inserção de duas orações coordenadas adversativas. No primeiro título, a palavra “alerta” evoca, por inferência, um cenário de incertezas frente ao desempenho futuro; no segundo, a expressão “perde força” indica um movimento de desaceleração, cujo resultado pode ser diametralmente oposto no futuro próximo, isto é, a queda do PIB. Nesse sentido, no que diz respeito à escolha do tipo de “realidade” que se busca descrever, podemos dizer que devemos separar os argumentos *FUNDAMENTADOS na estrutura do real* daqueles que *FUNDAMENTAM a estrutura do real*. Ora, o que observamos, nos títulos das duas notícias supracitadas, é a busca pelo segundo tipo de argumento, isto é, cria-se intencionalmente, por meio do emprego de estratégias discursivas, um cenário de incertezas e desconfianças em relação ao atual governo, mesmo quando seu desempenho é positivo.

É relativamente comum, no ensino de elementos mais gramaticais da língua, como no caso dos conectores, que busquemos mostrar aos alunos suas relações de sentido, com o objetivo de que eles façam uso proficiente e coerente desses elementos. Não obstante esse fato, para além de os alunos identificarem que “mas” apresenta uma noção de oposição (“e”, de adição, e assim sucessivamente), é importante que eles saibam avaliar seus efeitos de sentido nos enunciados e as possíveis intenções subjacentes dos enunciadoreis ao selecioná-los para a introdução de seus argumentos. Sob esse ponto de vista, vale mostrar que, dentro das relações de oposição, o relevo informacional recai sobre o segmento textual que sucede o “mas”. Nesse sentido, dentre outros aspectos, o jornal enaltece, respectivamente, o medo dos economistas e a perda de ritmo do

PIB, no lugar dos bons resultados econômicos obtidos pelo governo no ano de 2024.

Esse tipo de estratégia discursiva, que, muitas vezes, mina uma percepção positiva do atual governo, é tão evidente em algumas publicações dos jornais brasileiros de alta circulação que alguns veículos têm feito críticas de forma bem-humorada a essa prática. Por exemplo, o Portal da Gazeta do Povo publicou uma matéria com o seguinte título: “Mas: a conjunção preferida da imprensa que nega a realidade”². Também o R7 publicou algo semelhante: “Nova regra jornalística: usar a palavra ‘mas’ para todas as boas notícias”³.

Feitas essas considerações iniciais, buscamos mostrar, neste capítulo, como o professor pode desenvolver um trabalho voltado para a exploração das propriedades discursivo-pragmáticas dos conectores e de outras estratégias discursivas em sala de aula, isto é, de que modo esses recursos linguísticos são mobilizados para a produção de determinados efeitos de sentido no texto. Entendemos que esse tipo de olhar para os conectores – para além da identificação do seu valor semântico e do seu emprego coerente no texto – é imprescindível ao leitor/produtor proficiente, que é capaz não só de captar as prováveis intenções do enunciador, como também perceber como os discursos podem ser construídos não para retratar a realidade dos fatos, mas para recriá-la.

Em virtude do espaço de que dispomos, selecionamos uma notícia e exploramos, um pouco adiante, apenas algumas estratégias de expressão do domínio do contraste. Temos dois objetivos que fundamentam essa escolha: (1) treinar o olhar do docente para flagrar diferentes estruturas linguísticas que podem estabelecer relações de conexão, para além dos conectores prototípicos; (2) mostrar que nem sempre conectores com um mesmo valor semântico produzem exatamente os mesmos efeitos

² Gazeta do Povo, s.d.

³ R7, 2022.

de sentido, na medida em que há diferenças discursivas e pragmáticas entre eles.

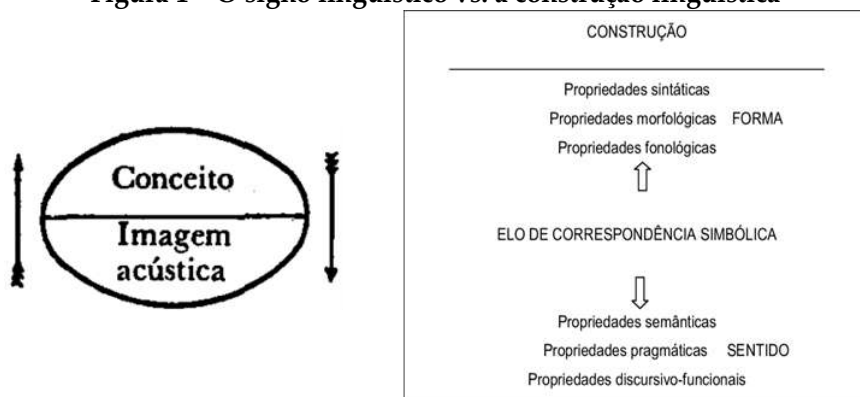
Para atender aos objetivos estabelecidos, recorreremos aos pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), mais especificamente à noção de construção e suas propriedades constitutivas. Abordamos esses aspectos na próxima seção, intitulada *Pressupostos Teóricos*. Em sequência, à luz das categorias previamente descritas, apresentamos uma *Proposta Pedagógica* para o ensino da classe dos conectores na Educação Básica. Por fim, fechamos o texto com as *Considerações Finais* e as *Referências*.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A LFCU (Rosário, 2022) é um modelo de descrição gramatical de orientação funcionalista. Com isso, queremos dizer que ele busca analisar e descrever os aspectos fonológicos e/ou morfossintáticos de uma língua natural a partir de usos atestados empiricamente, extraídos de textos reais, em suas diferentes modalidades (oral e escrita) e tipos de variedade.

Para esse modelo, é bastante cara a definição de *construção linguística* como “um pareamento simbólico de forma e significado” (Croft, 2001). Esse conceito remonta, em certa medida, à noção de *signo linguístico*, conforme preconizada por Saussure.

Figura 1 – O signo linguístico vs. a construção linguística



Fonte: Saussure (1969, p. 80); Croft (2001, p. 18); adaptado.

Na perspectiva saussureana, o *signo* é visto como a união de um conceito e uma imagem acústica. A expressão *imagem acústica* (ou significante) representa a junção da forma gráfica e da forma sonora da palavra, cuja relação entre si é arbitrária. O *conceito* (ou significado) distingue-se da coisa extralinguística e é igualmente arbitrário em sua associação com a *imagem acústica*. Isso significa que, em uma palavra qualquer, como “árvore”, por exemplo, o som atribuído a cada um de seus grafemas é convencional, assim como seu significado também o é. É exatamente por essa razão que línguas não aparentadas contam com um léxico completamente distinto, sobretudo no que se refere às palavras primitivas. Os significantes designativos do conceito *árvore*, por exemplo, são estes: *tree* (no inglês), *дерево* (no russo) e *ki* (no japonês), línguas de origem germânica, eslava e altaica, respectivamente.

Assim como o signo, a construção também evoca uma associação arbitrária (ou simbólica) entre uma forma e um significado. A principal diferença está na dimensão do que entendemos por essas duas instâncias. Para a LFCU (que adota o modelo construcional de gramática), por *forma*, entendemos as propriedades fonológicas e/ou morfossintáticas de diferentes elementos (palavras, sintagmas, orações etc.); por *significado*, as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais.

Trata-se de um modelo holístico de análise linguística, baseado na perspectiva de que, à medida que as construções linguísticas vão sendo usadas, os usuários vão abstraindo esse conjunto de propriedades, que são o resultado de “generalizações sobre a experiência concreta, representadas mentalmente como o conhecimento que o indivíduo tem de sua língua” (Oliveira; Alonso, 2024, p. 195). Isso significa que, para além de memorizar a forma e o sentido semântico das construções, nós também apreendemos seus significados contextuais, os tipos de discurso ou de sequência tipológica em que são utilizadas, dentre outros aspectos.

À guisa de ilustração, podemos retomar os mesmos exemplos utilizados na introdução deste capítulo. Um usuário proficiente da língua, no que tange ao conector “mas”, não reconhecerá somente suas propriedades morfossintáticas (i.e., um conector que articula segmentos por coordenação, em nível oracional, subordinado e supraoracional), e semânticas (i.e., elemento que introduz noções de oposição), como também as pragmáticas (e.g.: termo que frequentemente introduz uma informação de contraexpectativa) e as discursivo-funcionais (e.g.: estruturas empregadas frequentemente em sequências argumentativas, cujo foco da informação recai sobre o argumento introduzido pelo conector).

Sob essa ótica, um trabalho didático adequado, voltado para o desenvolvimento da proficiência linguística do aluno, deve considerar todos esses aspectos ao ensinar a análise e o emprego de conectores em textos. A prática cotidiana de levar o aluno a identificar esse tipo de estrutura e a empregá-la de maneira coerente em seu texto é boa, mas não suficiente. O ideal é que ele também seja capaz de compreender as intenções enunciativas subjacentes ao seu emprego e os efeitos de sentido que os conectores produzem no contexto em que estão sendo utilizados.

Uma vez que a maior parte dos livros didáticos já faz um trabalho adequado no que diz respeito às propriedades morfossintáticas e semânticas dos conectores, vamos explorar, no decorrer desta seção, os aspectos pragmáticos e discursivo-

funcionais que os conectores de contraste normalmente assumem na língua em uso. Há, na literatura linguística, uma série de autores que se dedicam a detalhar as nuances pragmáticas subjacentes às relações contrastivas, estando dentre eles Maria Helena de Moura Neves (2002), que desenvolveu um trabalho robusto e complexo, em sua *Gramática de Usos*. No entanto, uma vez que nossa proposta se volta para o trabalho com a Educação Básica, exploraremos aqui a perspectiva de Mauri e Ramat (2012), cuja classificação é mais econômica, embora igualmente relevante.

De um lado, é válido salientar que as relações contrastivas não derivam propriamente do mecanismo de conexão, mas, sim, da relação que se estabelece entre dois segmentos discursivos (que chamaremos de D1 e D2), que podem ter dimensões bastante distintas: suboracionais, oracionais ou supraoracionais. Nesse sentido, aquilo que reconhecemos como um conector de contraste deve ser visto como o elemento ou a expressão que, por ser frequentemente empregado nesse tipo de contexto, como o “mas”, por exemplo, passa a tornar essa relação semântica mais saliente. De outro, deve-se destacar que a classe de conectores contrastivos é bastante heterogênea e produtiva: não somente conjunções (elementos de natureza mais gramatical, como *mas*, por exemplo) exercem esse papel, como ele pode ser atribuído a classes distintas, que, eventualmente, são empregadas em contextos análogos, como advérbios, locuções adverbiais (e.g.: *agora*; *na verdade* etc.), verbos (e.g.: *acontece que*, *ocorre que* etc.) e até mesmo outras expressões mais complexas, como demonstraremos na seção de *Proposta Pedagógica*.

Segundo Mauri e Ramat (2012), há três tipos básicos de contraste: (i) oposição simples, na qual há um conflito simétrico e gerado pela semântica de algum modo antonímica entre dois segmentos discursivos relacionados; (ii) correção, em que o conflito é gerado pela negação explícita do que foi dito no primeiro segmento discursivo; e (iii) contraexpectativa, em que o conflito é determinado pela negação da expectativa, gerada pelo conteúdo do primeiro segmento discursivo. O último tipo (iii) tem

se mostrado mais caro à análise, no que tange à produção de determinados efeitos de sentido, conforme exploramos nas ocorrências (01) e (02), extraídas da Folha de São Paulo. Vejamos mais alguns dados de uso:

Internet chega a 88,1% dos estudantes, **mas** 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019⁴.

O PIB, **em vez de** crescer, diminui um pouco⁵.

‘Não há motivos de alarme, **mas sim** de alerta’, diz ministra da Saúde sobre mpox⁶.

Em (03) e (04), temos duas ocorrências que ilustram o tipo (i) de contraste. No primeiro caso, a oposição advém da mudança de polaridade entre os dois segmentos discursivos: afirma-se em D1 (há, hoje, internet para 88,1% dos estudantes) e nega-se em D2 (em 2019, 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tinham acesso à ferramenta). No segundo caso, a relação antonímica se baseia na associação entre os verbos “crescer” e “diminuir”, de sentidos diametralmente opostos.

Nas duas ocorrências, é válido notar como a relação de contraste é construída para produzir determinados efeitos de sentido. Em (03), temos resultados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019 quanto ao acesso à internet por parte dos estudantes brasileiros. Embora grande parte deles tenha acesso à tecnologia (88,1%), aqueles que não têm pertencem majoritariamente à rede pública. Trata-se de um dado que, embora reconheça, de um lado, o desenvolvimento social do país frente ao acesso tecnológico, de outro, joga luz na desigualdade social: aparentemente, a acessibilidade cresceu desigualmente, de

⁴ Agência IBGE, 2021.

⁵ Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2015.

⁶ G1, 2024.

modo que os mais pobres continuam em situação de desvantagem em comparação às classes mais abastadas.

Em (04), é importante destacar como o contraste introduzido por “em vez de” se distingue daquele iniciado por “mas”. Enquanto a contraexpectativa consta da apódose no caso do “mas”, ela se apresenta ora na apódose, ora na prótase, no caso de “em vez de”, conforme o conector esteja, respectivamente, anteposto ou posposto (sempre no segmento discursivo distinto daquele em que o conector está presente). Daí também decorrem os efeitos de sentido resultantes da posição: na anteposição do conector, cria-se um efeito de atenuação, de modo que a informação presente em D2 (“diminui um pouco”) é mais relevante na escala argumentativa. Já na posposição, como ocorre com o “mas”, em (03), o relevo informacional acompanha o argumento que sucede o conector (“mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019”).

Por sua vez, em (05), há a exemplificação do contraste de tipo (ii), em que “alerta” substitui a palavra “alarme”. Não se trata de uma oposição propriamente dita, no sentido de que ambas as palavras são muito próximas quanto ao valor semântico, mas uma diferença medida em graus: o alerta serve para quando o perigo ainda está à espreita (mas pode não se concretizar); o alarme para quando o perigo está presente.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Segundo a BNCC, o campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela “circulação dos discursos/textos da mídia informativa [...] e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (Brasil, 2018, p. 489). Como se observa, esse é um tema imprescindível para a formação dos estudantes brasileiros, haja vista nossa frequente exposição a notícias falsas e/ou manipulações diversas no campo da informação e da comunicação.

Nesta seção, apresentamos uma proposta didática voltada para o Ensino Médio. A atividade toma como base uma notícia publicada pelo Jornal Folha de São Paulo, no dia 14 de outubro de 2024. A notícia a seguir não está transcrita na íntegra devido a dois fatores: tanto por conta do espaço limitado disponível neste capítulo para o desenvolvimento do tema quanto pela proteção dos direitos autorais do texto por parte do veículo de informação.

Inicialmente cabe destacar que a Folha apresenta um documento chamado “Princípios Editoriais”⁷, que consiste em uma lista de 12 pontos que sintetizam alguns compromissos do jornal. Dentre esses pontos, destacamos o seguinte: “Manter atitude apartidária, desatrelada de governos, oposições, doutrinas, conglomerados econômicos e grupos de pressão”.

Para essa atividade, tomamos como base duas habilidades do Ensino Médio, extraídas da BNCC, quais sejam:

Quadro 1 – Habilidades do Ensino Médio

EM13LP08	Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português , como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
EM13LP09	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais , de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

Fonte: Brasil, 2018, p. 507.

Em comum, essas habilidades tratam do ensino de aspectos gramaticais, no cotejo entre uma perspectiva tradicional e uma visão

⁷ Folha de São Paulo, s.d.

enunciativo-discursiva, como é assumido pela própria BNCC. O cotejo dessas abordagens é um ponto importante no Ensino Médio, dada a perspectiva crítica que o trabalho pode ensinar.

De modo mais amplo, essas habilidades dialogam com duas competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias. A primeira faz referência à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas em prol da mobilização de conhecimentos na recepção e produção de discursos de diferentes campos de atuação social. Com isso, o estudante é municiado com as devidas ferramentas para a interpretação crítica da realidade. Consequentemente, também se propicia a compreensão de uma visão de língua como fenômeno múltiplo, heterogêneo, variável, cultural, social e sujeito aos contextos e às pressões de uso. Feitas essas importantes contextualizações, vejamos o texto a seguir:

Governo põe sigilo sobre lista de passageiros de voo de Lula que parou 10 min em SP

Aeronave saiu do Chile com destino a Brasília, mas fez parada em SP; GSI diz que divulgação poderia trazer risco à segurança

O governo Lula (PT) impôs sigilo à lista de passageiros que acompanharam o presidente em agosto em um voo de Santiago (Chile) para Brasília, com uma parada de apenas 10 minutos na cidade de São Paulo.

O Palácio do Planalto não explica o motivo da descida na capital paulista. O avião presidencial costuma parar para reabastecimento em viagens de longa duração, o que não se aplica a esse voo. Além disso, paradas operacionais costumam levar até uma hora, e não apenas alguns minutos.

Reservadamente, interlocutores do governo levantaram suspeitas de que a escala foi realizada apenas para uma carona. A primeira-dama, Rosângela Silva, a Janja, estava em São Paulo no período.

Ela e o Planalto foram procurados, mas não responderam à reportagem [...] O ministério disse ainda que a listagem poderia ser disponibilizada pelo gabinete presidencial "se for o caso". Procurado, o Planalto não prestou a informação e disse que não comentaria o pedido via LAI.

[...] O argumento do TCU é de que a divulgação das informações poderia prejudicar a segurança das altas autoridades. Nesse caso, a LAI prevê uma exceção na transparência das informações públicas.

O tribunal, entretanto, não especificou como a divulgação dos voos após a sua realização poderia afetar a segurança dessas autoridades.

Fonte: Folha de São Paulo, 2019.

Esse texto foi publicado na seção de *Política* do jornal Folha de São Paulo, considerado um dos mais importantes e tradicionais veículos de comunicação do país. O foco é o fato de o governo Lula (PT) impor sigilo à lista de passageiros de um voo presidencial realizado em agosto, que saiu de Santiago, no Chile, com destino a Brasília, com uma parada de apenas 10 minutos em São Paulo. Segundo a publicação, o Planalto não explicou o motivo da escala.

A viagem ao Chile, por sua vez, teve como objetivo um encontro bilateral entre Lula e o presidente Gabriel Boric, além da assinatura de acordos em diversas áreas. A despeito desse importante fato político, a alegada falta de transparência sobre a parada em São Paulo ganhou acentuado destaque midiático, gerando críticas e dúvidas sobre o uso do avião presidencial para fins particulares.

Como se pode observar, esse é um texto que não se enquadra no suposto perfil do campo jornalístico-midiático que, segundo os manuais, tem compromisso com um estilo impessoal e objetivo. Ao contrário, a publicação apresenta claras críticas ao governo federal, com declarado foco em uma parada do avião na cidade de São Paulo. Há um projeto de texto voltado para o apagamento ou o escamoteamento dos ganhos políticos do encontro entre Lula e Boric que, a rigor, seria o ponto mais importante do fato a ser noticiado.

Os exemplos apresentados anteriormente em (01) e (02), atrelados ao tom adotado por essa notícia, vão de encontro ao que é estabelecido pelo próprio veículo de comunicação, ou seja, o de “manter atitude apartidária, desatrelada de governos, oposições etc.”. Uma análise de tantas outras matérias produzidas pela Folha

seria capaz de espelhar, com ainda mais clareza, a falta desse tom “impessoal e objetivo”, supostamente cultivado pelos grandes veículos da mídia.

A observação atenta desses aspectos também contribui fortemente para o que já apontamos sob o rótulo de “letramento crítico”. A partir de notícias desse tipo, o professor é capaz de estabelecer importantes e potentes discussões sobre o peso ideológico da linguagem, principalmente no campo da argumentação. Assim, uma primeira atividade a ser desenvolvida está justamente nesse aspecto: perceber posicionamentos ideológicos, identificar movimentos argumentativos, avaliar a posição crítica do enunciador, discutir a postura ética assumida pelo leitor/produtor no discurso e outros aspectos.

Partindo da macroestrutura para a microestrutura, podemos agora focar nas propriedades discursivo-pragmáticas dos conectores contrastivos presentes no texto. Um primeiro movimento a ser empreendido é o de leitura e discussão da notícia. A partir daí, o professor pode solicitar que os estudantes identifiquem todas as estratégias de expressão do contraste presentes no texto.

É provável que os estudantes indiquem os seguintes elementos:

- a) a conjunção **mas** na linha fina e no quarto parágrafo;
- b) o conector **entretanto** no sexto parágrafo;
- c) a expressão conectora **e não** no segundo parágrafo.

Os elementos gramaticais **mas** e **entretanto** estão presentes na maioria das gramáticas e livros didáticos voltados para o trabalho com língua portuguesa. Os estudantes do Ensino Médio certamente lidaram com esse tópico ao longo do Ensino Fundamental, especialmente do 9º ano, quando normalmente se trabalham os processos de coordenação e de subordinação de orações. A expressão conectora **e não** diverge da lista canônica das conjunções, o que pode explicar o fato de alguns estudantes não a

perceberem nesse primeiro momento de identificação de estratégias de expressão do contraste.

O uso de **mas**, tanto na primeira ocorrência (na linha fina) quanto na segunda (no quarto parágrafo), indica uma noção de contraste mais clara e direta. Nos termos de Mauri e Ramat (2012), esse uso funciona como oposição simples, dado o conflito simétrico gerado por uma relação antonímica. No primeiro caso, a informação é que o avião iria para o Chile, **mas** parou em São Paulo; no segundo caso, o Planalto foi procurado, **mas** não comentou o pedido de informação. Trata-se de uma relação de oposição mais coesa e, até certo ponto, econômica.

O uso de **entretanto** (no sexto parágrafo do texto) revela uma particularidade. Sua função não é a de uma típica conjunção coordenativa, mas de um advérbio contrastivo. Devemos observar que esse conector não está sendo usado para opor duas orações coordenadas prototípicas, mas para indicar uma oposição de ideias que se estabelece entre o parágrafo onde foi empregado e o parágrafo anterior. Trata-se, assim, de uma oposição de cunho muito mais discursivo do que gramatical, de natureza supraoracional. Ao focalizar esse tipo de uso, o professor cumpre a habilidade EM13LP09 da BNCC, pois essa abordagem avança na descrição gramatical, para além da abordagem tradicional das conjunções e dos processos de ligação de orações. Dado o seu caráter móvel no período e ao seu papel discursivo, a partícula **entretanto** não é propriamente uma conjunção gramaticalizada da língua, mas um advérbio conector.

Por fim, o uso de **e não** é ainda mais divergente do padrão normativo, no que tange ao ensino da coordenação adversativa. Essa expressão conectora é um amálgama de uma conjunção aditiva clássica (**e**) seguida de um advérbio clássico de negação (**não**). A partir do uso conjugado desses dois elementos, emerge um sentido novo, que é justamente o de contraste. A seleção dessa expressão conectora carrega uma intencionalidade muito clara, que é a de expressar uma oposição em nível mais acentuado. A pausa

traduzida pela vírgula e o uso de um advérbio de carga semântica negativa (**não**) criam um efeito de ruptura ou de quebra brusca. Com isso, o jornal quer chamar a atenção do leitor para um detalhe: houve algum fato importante no tempo de parada operacional do avião, que levou alguns minutos (em vez de “até uma hora”). Isso significa que a seleção do conector não é gratuita, mas, ao contrário, está eivada de subjetividade, voltada para um propósito comunicativo claro: evidenciar ou ressaltar um detalhe de cunho negativo na viagem do presidente Lula.

Até o momento, apresentamos apenas estratégias de contraste focadas em conectores (**mas**, **entretanto**, e **não**). A essa lista, podemos acrescentar “no entanto”, “contudo”, “todavia”, bem como os concessivos “embora”, “apesar de”, “ainda que” e tantos outros que não apareceram nesse texto, mas são correntes no português atual. É importante que o professor sempre procure mostrar aos estudantes que esses usos não permitem substituições aleatórias, já que qualquer alternância acarreta mudanças de significado, ainda que mínimas. Como procuramos demonstrar até aqui, os usos de **mas**, **entretanto** e **e não** são impactados por questões de ordem tanto morfosintática quanto semântico-pragmáticas. Assim, de certa forma, cada uso é marcado por fatores formais e funcionais específicos e serve a propósitos distintos, já que são construções (cf. Croft, 2001) diferentes na língua.

Como defende um importante aforisma funcionalista, a gramática emerge do uso (cf. Hopper, 1987). Isso significa dizer que a conexão é resultado dos processos de mudança sofridos no campo da organização retórica do discurso (cf. Matthiessen; Thompson, 1987). Com base nessas premissas, é importante perceber que a noção de contraste não se reduz aos conectores, como supostamente somos levados a pensar a partir da abordagem tradicional. Em geral, as gramáticas normativas, especialmente as mais clássicas, restringem os valores semânticos de causa, consequência, finalidade, contraste, tempo etc. às chamadas

conjunções subordinativas e coordenativas. Essa é uma visão redutora e incapaz de espelhar os usos reais da língua.

Ao longo da aula, é importante que o professor provoque a turma a identificar outras estratégias de expressão do contraste que estejam no plano discursivo. É o que se verifica, por exemplo, nesse trecho do segundo parágrafo: “O avião presidencial costuma parar para reabastecimento em viagens de longa duração, **o que não se aplica a esse voo**”. De modo muito simples, poderíamos parafrasear essa frase por “O avião presidencial costuma parar para reabastecimento em viagens de longa duração, **mas isso não se aplica a esse voo**”.

A despeito de não haver conjunção adversativa na versão original do texto, ainda assim o valor contrastivo emerge do discurso. Isso ocorre porque a negação codificada pela partícula **não** estabelece um jogo de oposição entre duas informações: aviões costumam parar para abastecer quando há viagens **longas** x o voo do presidente Lula é uma viagem **curta**, o que dispensaria uma parada para esse fim. Em outras palavras, a segunda oração nega ou invalida parcialmente a premissa inicial, o que desencadeia uma relação de desigualdade entre ambas e, daí, o contraste.

A habilidade EM13LP08 indica que, no Ensino Médio, o professor precisa trabalhar diferentes possibilidades e escolhas adequadas à situação comunicativa. A habilidade EM13LP09, por sua vez, prevê que o professor deve ter atenção quanto aos diferentes tópicos não só na perspectiva da gramática tradicional, mas também na das gramáticas de uso contemporâneas. Acreditamos que o trabalho didático de explorar o valor de contraste na construção citada permite sistematizar ambas as habilidades.

Nesse dado de uso, o contraste, como uma categoria semântico-pragmática muito ampla, emerge de um cotejo de informações discursivas em um jogo de generalização (“há uma prática usual de paradas para abastecimento”) e de exceção (“no voo específico descrito no texto, o abastecimento não ocorreu”). Em termos

sintáticos, **o que não se aplica** pode ser classificado como uma subordinada adjetiva explicativa, visto que retoma e qualifica uma informação anterior. Entretanto, na esfera semântico-pragmática, devido ao seu contexto de uso, essa mesma oração estabelece relação contrastiva com a informação precedente.

Em termos discursivos, o uso dessa construção no domínio jornalístico-midiático é especialmente eficaz, visto que chama a atenção do leitor para algo discrepante, excepcional ou incomum. Por sua vez, esse recurso colabora com a construção da argumentação contrária aos atos do presidente da República. Essa análise nos ajuda a compreender as possíveis motivações do autor do texto para essa escolha, que é mais consentânea com o seu projeto de dizer.

Por fim, há outro trecho em que se pode notar, mais uma vez, o uso do “contraste discursivo”, o que ocorre no quarto parágrafo do texto: “O ministério disse ainda que a listagem poderia ser disponibilizada pelo gabinete presidencial ‘se for o caso’. Procurado, o Planalto não prestou a informação e disse que não comentaria o pedido via LAI”. Mais uma vez, o autor do texto prefere construir o valor de contraste a partir do cotejo de duas informações díspares: a listagem poderia ser disponibilizada x o Planalto não prestou a informação.

Assim como no caso anterior, verificamos aqui também uma contraposição discursiva, e o contraste emerge de um jogo de expectativa e realidade. Quando o ministério informa que poderia disponibilizar a informação, há uma expectativa, ou seja, um cenário de possibilidade. Contudo, no período seguinte, a expectativa é frustrada, pois o gabinete presidencial, segundo a Folha, se recusou a fornecer tais informações. Essa negativa contradiz diretamente a possibilidade sugerida anteriormente, daí a emergência do valor de contraste.

Uma leitura superficial ou pouco atenta do texto não permitiria depreender essas diferentes estratégias de expressão do contraste no nível discursivo. Uma visão estritamente gramatical,

no máximo, captaria os usos dos conectores **mas** e **entretanto**. Por outro lado, a partir de uma abordagem funcionalista da linguagem, com a devida atenção para aspectos discursivos e recursos gramaticais, parte-se para uma visão mais ampla da linguagem, rompendo-se os tradicionais limites da visão normativista.

A proposta didática aqui apresentada deve ser tomada de forma modelar. Isso significa que, a partir dessa concepção mais ampla de gramática, o professor da Educação Básica poderá selecionar outros textos para o seu trabalho didático, que poderá ser conduzido de modo análogo ao aqui proposto. O mais importante é motivar os estudantes a lançar esse olhar mais crítico sobre o texto, fazendo com que a análise não fique restrita ao plano estritamente estrutural, mas aos movimentos e às manobras discursivas do plano argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo geral discutir as relações entre conexão e argumentação. Procuramos demonstrar que o estudo da conexão pode (e deve) ir além das tradicionais listas de conjunções apresentadas pelas gramáticas normativas e (ainda) por alguns livros didáticos disponíveis no mercado editorial brasileiro. Um ensino produtivo da gramática do português supõe um olhar mais abrangente sobre o tema, tal como preceitua a própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que aponta para a necessidade de um trabalho didático pautado em uma visão enunciativo-discursiva da linguagem.

Ao tratar dessa relação entre conexão e argumentação, é fundamental perceber os efeitos de (inter)subjetividade na linguagem. De fato, o uso de um determinado conector ou a mobilização de uma estratégia discursiva de conexão são escolhas que sempre vão acarretar distintas nuances de sentido e intencionalidades diversas, como procuramos demonstrar na apresentação da proposta didática.

O trabalho pedagógico do professor em torno da atividade de leitura crítica dos diferentes gêneros textuais é imprescindível e de grande relevância social e política. Com base no tema aqui em destaque, o professor deve mostrar aos estudantes que há diferenças pragmático-discursivas na seleção dos diferentes mecanismos de conexão. Essas “ferramentas” têm características distintas e devem ser usadas de modo coerente com as intenções e os propósitos comunicativos do leitor/produtor de textos, que são sempre diversos.

O trabalho didático com língua portuguesa nessa perspectiva permite um olhar mais holístico e crítico sobre a linguagem. Analisar o texto para além dos recursos gramaticais tradicionais é uma atividade que pode tornar o ensino de língua portuguesa mais autêntico e produtivo, além de socialmente referenciado (cf. Furtado da Cunha; Tavares, 2016; Castanheira *et al.*, 2024). Em síntese, ao trabalhar o tema da conexão, o objetivo não é que o aluno memorize um rol de conjunções canônicas, mas que seja capaz de identificar, selecionar, analisar e empregar diferentes recursos linguísticos nas tarefas de leitura, compreensão e produção de textos, a depender da situação comunicativa.

AGÊNCIA DE FOMENTO

Este capítulo é um produto do projeto coordenado pelo Prof. Ivo da Costa do Rosário, com financiamento do CNPq (Processo 310305/2023-3).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. 14 de abril de 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet->

chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019#:~:text=O%20percentual%20de%20estudantes%2C%20de,p%3%BAblicas%20(95%2C9%25). Acesso em: 28 mar. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Sr. Nilson Araújo De Souza, Mestre em economia rural, doutor e pós-doutor em economia. Professor da Universidade Federal da Integração Latino- Americana.** 3 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/pronunciamentos/sr-nilson-araujo-de-souza/2015-12-03/38033>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CASTANHEIRA, Dennis *et al.* (Org). **Discurso, Gramática & Funcionalismo: uma homenagem a Maria Maura Cezario.** Campinas: Pontes, 2024.

CROFT, William. **Radical Construction Grammar.** New York: Oxford University Press, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ática, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Jornalismo profissional é antídoto para notícia falsa e intolerância.** 12 de março de 2019. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/folha-projeto-editorial/projeto-editorial-folha-de-s-paulo/principios-editoriais.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Dívida bruta cai a 75,3% do PIB em janeiro, mas economistas mantêm alerta sobre trajetória.** 14 de março de 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2025/03/divida-publica-bruta-do-brasil-tem-queda-inesperada-para-753-do-pib-em-janeiro-mostra-bc.shtml>. Acesso em: 15 de março de 2025.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Princípios Editoriais.** [s.d.]. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/folha-projeto-editorial/projeto-editorial-folha-de-s-paulo/principios-editoriais.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. (Org.). **Funcionalismo e Ensino de Gramática**. Natal: EDUFRRN, 2016.

G1. 'Não há motivo de alarme, mas sim de alerta', diz ministra da Saúde sobre mpox. 14 de agosto de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2024/08/14/nao-ha-motivo-de-alar-me-mas-sim-de-alerta-diz-ministra-da-saude-sobre-mpox.ghtml>. Acesso em: 28 mar. 2025.

GAZETA DO POVO. **Mas: a conjunção preferida da imprensa que nega a realidade**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.Gazetadopovo.com.br/vozes/polzonoff/mas-a-com-juncao-preferida-da-imprensa-que-nega-a-realidade/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

HOPPER, Paul. Emergent Grammar. In: **Language**, v. 63, Issue 4, 1987. p. 707-734.

MATTHIESSEN, Christian; THOMPSON, Sandra. The Structure of Discourse and 'Subordination'. In: HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra. (Ed). **Clause Combining in Grammar and Discourse**. Benjamins, Amsterdam, 1987. p. 275-329.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1., 2010. p. 135-158.

MAURI, Caterina; RAMAT, Anna Giacalone. The Development of Adversative Connectives in Italian: stages and factors at play. **Linguistics**, v. 1, 2012. p. 1-36.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Denis. Construção dos Objetos de Discurso e Categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro; RODRIGUES, Beatriz do Nascimento (Orgs.). **Referenciação**. Clássicos da Linguística. v. 1. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Diego Leite de.; ALONSO, Karen Sampaio Braga. **Conhecimento em Rede**. Laços e Entrelaços da Língua em Uso. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

R7. **Nova regra jornalística: usar a palavra “mas” para todas as boas notícias**. 12 de junho de 2022. Disponível em: <https://entretenimento.r7.com/prisma/melhor-nao-ler/nova-regra-jornalistica-usar-a-palavra-mas-para-todas-as-boas-noticias-12062022/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ROSÁRIO, Ivo da Costa (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso**. Teoria, método e aplicação. Niterói: EDUFF, 2022.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

UOL. **Pib do Brasil desacelera mais que o esperado no 4º tri e fecha 2024 com expansão de 34**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2025/03/07/pib-do-brasil-desacelera-mais-que-o-esperado-no-4-tri-e-fecha-2024-com-expansao-de-34.htm> Acesso em 25 mar. 2025.

COMPOSIÇÃO E ENSINO

Natival Almeida Simões Neto
Cecília Cunha Cerqueira dos Santos
Wívvia Ananda Souza Santos Lima

INTRODUÇÃO

Para este livro que explora abordagens funcionalistas para o ensino de língua portuguesa como língua materna, escolhemos tratar da formação de palavras via mecanismo de composição, apontando como perspectivas construcionais de orientação cognitivo-funcional, como as vistas em Goldberg (2006), Bybee (2016), Booij (2010), Hamawand (2011), Gonçalves (2016), Soledade (2018), Traugott e Trousdale (2021), e Simões Neto (2022), podem contribuir para a abordagem dessa questão nas aulas de português. Em todas essas perspectivas, entende-se construção como um pareamento convencionalizado entre forma (conjunto de propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas) e função (conjunto de propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas).

Sobre o ensino de formação de palavras, é lugar-comum dizer que há uma tendência de a abordagem se centrar nos processos de derivação (em especial, através de afixação prefixal e/ou sufixal) e de composição (reduzido à dicotomia justaposição e aglutinação), com menções breves a outros processos, como siglagem, encurtamento/truncamento, onomatopeia e estrangeirismos. Tal tendência pode ser comprovada em consultas tanto a documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum, quanto a gramáticas escolares e livros didáticos. Ainda que haja certo reducionismo na abordagem tradicional, os estudos linguísticos têm mostrado que o panteão de processos de formação de palavras é bastante vasto, incluindo

diversos fenômenos para além da derivação e da composição. Mesmo em se tratando desses dois fenômenos amplamente conhecidos, o que se apresenta na visão tradicional é reduzido. Por entendermos que não devemos persistir em uma abordagem demasiadamente panorâmica e superficial, optamos por fazer um recorte do tópico, elegendo a composição como o fenômeno a ser abordado neste capítulo.

Dentro da perspectiva cognitivo-funcional que assumimos nesta obra, conceberemos a composição como um fenômeno morfológico que se ancora no *chunking*, que, segundo Bybee (2016), é um mecanismo cognitivo pelo qual conjuntos de unidades menores e individualizadas (*chunks*) são representados e realizados de forma unificada. Uma vez que a experiência da repetição é fundamental para a compreensão do *chunking*, consideramos que a repetida produção de uma sequência de itens faz com que os falantes tenham a percepção de que se trata de um único item. Isso quer dizer que unidades antes individualizáveis passam a ser vistas como integradas e inseparáveis, com unicidade semântica, fixidez de ordem e inadmissibilidade de inclusão de novos elementos. Tomemos como exemplo a sequência *sala de estar*, que até pode ser analisada em termos de suas unidades menores integrantes (*sala, de, estar*), mas a sua identificação como uma palavra composta passa pelo fato de tal sequência ter sido frequentemente realizada de forma conjunta, com um significado relativamente estabilizado, o que leva à compreensão de que se trata de um elemento único.

Outros conceitos oriundos das abordagens construcionistas cognitivo-funcionais que serão fundamentais para a discussão e a proposição que são feitas neste capítulo são: *esquematicidade*, *composicionalidade*, *produtividade*, *criatividade*, *autenticidade* e *semanticidade*. Os três primeiros conceitos são aqui definidos nos termos de Traugott e Trousdale (2021, p. 44), que entendem a *esquematicidade* como “uma propriedade de categorização que crucialmente envolve abstração”. Os esquemas, por sua vez, são

padrões gerais abstraídos a partir de instanciações reais e, segundo Booi (2010) e Hamawand (2011), servem para cunhar e compreender novas expressões.

A *composicionalidade*, segundo Traugott e Trousdale (2021), diz respeito à mensuração da transparência semântica identificada no elo forma-função. A avaliação da composicionalidade permite analisar se o significado holístico de uma construção advém ou não do conteúdo semântico individual das partes menores integrantes. A *produtividade*, conforme esses mesmos autores, tem a ver com a extensibilidade de um padrão, o que inclui a possibilidade de esquemas construcionais sancionarem construções menos esquemáticas.

Os conceitos *criatividade*, *autenticidade* e *semanticidade* são pressupostos cognitivos explorados por Hamawand (2011), no que chama de Morfologia Cognitiva. A *criatividade*, segundo o autor, é “a capacidade de usuários da língua cunharem uma nova expressão a partir de uma expressão convencionalizada, ou de interpretar a mesma situação de formas alternativas, usando expressões linguísticas diferentes” (Hamawand, 2011, p. 21-22). Por *autenticidade*, Hamawand entende a qualidade das construções serem reais ou verdadeiras, em conformidade com os fatos, uma vez que derivam dos usos da linguagem que se atestam em enunciados. Por fim, a *semanticidade* é “a capacidade de unidades linguísticas, sejam elas sintagmas simples ou sentenças completas, de transmitirem significado por meio de símbolos” (Hamawand, 2011, p. 26).

Ao longo deste capítulo, todas essas noções aparecerão explícita ou implicitamente. As nossas propostas pedagógicas exploram essas propriedades, mesmo que elas não sejam mencionadas nominalmente. Feitas essas considerações iniciais, apresentamos, na próxima seção, nossos pressupostos teóricos, que incluem uma apresentação crítico-reflexiva sobre a composição nos livros didáticos e nos estudos linguísticos. Em sequência, apresentamos as nossas propostas de trabalho com a composição em sala de aula. Seguem-nas as considerações finais e as referências.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos um estado da arte sobre o fenômeno de composição, considerando tanto a abordagem nos livros didáticos, norteadas fundamentalmente pela tradição gramatical, quanto a abordagem dos estudos linguísticos.

A COMPOSIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Para tratarmos da abordagem da composição nos livros didáticos, selecionamos os livros *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015), destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, e *Se Liga nas Linguagens: Português*, de Ormundo e Siniscalchi (2020), destinado ao Ensino Médio. Ambos foram utilizados na rede pública de ensino da cidade de Feira de Santana/BA, nos últimos cinco anos.

No material de Cereja e Cochar (2015), questões sobre a pluralização de substantivos e adjetivos compostos são inseridas em capítulos/unidades que antecedem a abordagem de formação de palavras, que vai ser responsável por apresentar uma noção do que vem a ser a composição. Nas questões que envolvem a formação do plural dos substantivos compostos, exploram-se diversos padrões de estruturação de compostos, como nome-nome (*couve-flor*, *pombo-correio*), nome-adjetivo (*cartão-postal*, *guarda-florestal*), numeral-nome (*quinta-feira*), advérbio-adjetivo (*mal-humorado*), verbo-nome (*quebra-mar*, *guarda-sol*), nome-preposição-nome (*pé-de-meia*, *água-de-colônia*), verbo-advérbio (*bota-fora*) e onomatopaicos (*tico-tico*, *reco-reco*). Na parte dos adjetivos, os autores focam naqueles relativos a cores e tonalidades, como *branco-gelo*, *verde-claro*, *amarelo-canário*, e a nacionalidades, como *luso-brasileiro*, *sino-japonês* e *greco-latina*.

Sobre essa primeira questão, vale comentar que Cereja e Cochar (2015) operam com uma ideia de composição amplamente mediada pela ortografia, com destaque para o uso de hífen, o que

reforça uma caracterização reducionista do fenômeno, através da ideia de que palavras compostas, salvos os raros e clássicos casos de *vaivém*, *passatempo* e *girassol*, serão sempre hifenizadas.

Destacamos, também, nessa abordagem, que as atividades de análise linguística não dialogam com os textos utilizados de forma produtiva: muitas vezes, os textos trazem nomes compostos no singular no título ou em outra parte, e é pedido ao estudante que informe o plural dessas palavras. Ou seja, o texto é só um pretexto para aplicação de regras gramáticas de orientação normativa-prescritiva de difícil sistematização. Há pouca exploração de uma consciência semântica na aplicação das regras de pluralização. Isso só acontece quando se explica que “[t]radicionalmente se pluraliza só o primeiro elemento se o segundo substantivo especificar o primeiro” (Cereja; Cochar, 2015, p. 26). Os autores mencionam os exemplos de *mangas-rosa* e *pombos-correio* e explicam que há dicionários que admitem as formas *mangas-rosas* e *pombos-correios*, em que os dois itens lexicais do composto são pluralizados. Restringem a relação entre os substantivos à de modificação, não havendo menção de casos em que o segundo substantivo estabelece outro tipo de relação com o primeiro, o que poderia demandar outro comportamento de pluralização. São os casos de *cantor-compositor* e *trabalhador-estudante*, que, segundo Villalva (2020), são compostos em que a relação é de conjunção e, para esses exemplos, a recomendação é sempre pluralizar os dois itens lexicais.

Merece, ainda, destaque a tentativa de se fazer uma abordagem ativa em algumas atividades, através de exercícios que levam o próprio estudante a deduzir a regra de pluralização, a partir dos exemplos apresentados. Assim está posto em: “Com base nessa comparação, deduza a regra de formação do plural dos substantivos compostos formados por verbo + substantivo” (Cereja; Cochar, 2015, p. 26).

Na parte dos adjetivos compostos, a abordagem é feita a partir de exercícios de aplicação de regras de flexão anteriormente apresentadas. Em um dos exercícios com adjetivos pátrios

compostos, pergunta-se: “A que países se referem os adjetivos compostos destacados nas frases?” (Cereja; Cochar, 2015, p. 106). As frases trazidas pelos autores incluem *sino-coreano*, *teuto-brasileiro*, *hispano-lusitano* e *italo-brasileiro*. O exercício de pesquisa é interessante, mas, nesse caso, talvez fosse ainda mais rico explorar as relações semânticas entre os itens envolvidos. Há casos em que esses compostos indicam ascendência, mas há casos em que indicam simultaneidade: um cidadão *teuto-brasileiro* pode ser um cidadão brasileiro com ascendência alemã, ao passo que um congresso acadêmico *hispano-lusitano* é um congresso que reúne pesquisadores tanto de Portugal quanto da Espanha. Ou seja, essas diferenças recaem sobre os tipos de relação semântica que os itens lexicais estabelecem entre si nos compostos.

Por fim, sobre o livro de Cereja e Cochar (2015), comentamos a abordagem da composição na seção destinada à formação das palavras. Os autores assumem que o “processo de composição consiste em formar palavras por meio da união de dois ou mais radicais” (Cereja; Cochar, 2015, p. 152). Essa definição é razoável, na medida em que não restringe a composição à união de palavras, algo que se torna inconsistente para formações a partir de radicais eruditos que não existem como palavras na língua portuguesa, como aqueles que aparecem em adjetivos pátrios compostos, como *greco-latino*, *teuto-brasileiro*, *hispano-lusitano*, mas também estão em substantivos, como *democracia*, *claustrofobia*, *astrologia*, *quadrilátero*, entre outros que não são explorados no livro.

Consideramos que, ao definirem a composição pela união de radicais, e não de palavras, Cereja e Cochar (2015) são mais abrangentes, porque, mesmo nos casos de compostos a partir de palavras, essas possuem radicais na sua estrutura interna. A nosso ver, o problema da abordagem nesse livro é que, ao manterem a divisão tradicional (e necessária) dos compostos em justapostos e aglutinados, os autores acabam se restringindo a exemplos a partir de palavras, como *quinta-feira*, *couve-flor*, *pé-de-meia*, *planalto*, *pernalta* e *vinagre*. Os exercícios referentes à composição visam

apenas essa classificação binária. Não há qualquer ponderação em relação aos compostos por aglutinação que mencione a sua indisponibilidade para novas formações na língua. Esse é um ponto bastante abordado na literatura sobre o tema: entende-se que a aglutinação é o efeito de processos fonológicos diacrônicos, não sendo um mecanismo ativo de formação de palavras compostas (Villalva, 2020; Ribeiro; Rio-Torto, 2016).

Cereja e Cochar (2015) não trabalham com o fenômeno de cruzamento vocabular, que tem algumas similaridades com os compostos, mas trazem uma atividade com um texto do tipo tirinha com a palavra *porcológico*, um cruzamento de *porco* e *ecológico*. Considerando que o livro não apresenta o devido fenômeno, supomos que o encaminhamento seja abordar essa palavra como um caso de composição por aglutinação, fenômeno com o qual é confundido recorrentemente. Destacamos, ainda dessa atividade, um quesito em que os autores perguntam “Do modo como essa palavra foi formada, qual seria o sentido literal dela, **se ela existisse?**” (Cereja; Cochar, 2015, p. 154, grifo nosso). Ou seja, mesmo a palavra figurando no texto, ela não existe. Essa abordagem equivocada se pauta por uma pressão normativista que condiciona a existência de uma palavra ao registro em dicionários.

Em relação ao livro Ormundo e Siniscalchi (2020), observamos que, embora a abordagem da composição se restrinja ao capítulo em que há a lição de formação de palavras, onde se notam ligeiros equívocos, há avanços que merecem também ser reconhecidos. Da parte dos equívocos, há a definição de composição como “um processo de formação lexical fundamentado na combinação de vocábulos já existentes” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 197). Ou seja, ignora-se a possibilidade de compostos serem formados a partir de radicais não disponíveis para uso como formas livres na língua. Nesse sentido, a definição, mas não a abordagem, de Cereja e Cochar (2015) é mais abrangente. A divisão dos compostos em aglutinados e justapostos é algo que aproxima os dois livros, mas o material de Ormundo e Siniscalchi (2020) avança na exploração do

fato de que a consciência de que certas palavras sejam compostas pode variar, como podemos ver no trecho em que mencionam o registro das palavras *paraquedas*, *guarda-roupa* e *erva-doce*, associado a questões de ordem fonológica, como tonicidade, e semântica, como o significado holístico:

Em geral, os termos que formam as palavras compostas se fundem quando a noção de composição praticamente já não existe, como ocorre em *paraquedas*. A própria pronúncia marca essa fusão, já que identificamos uma única sílaba tônica. Já em palavras como *guarda-roupa* ou *erva-doce*, os termos conservam relativa independência, embora formem uma unidade de sentido (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 197, grifos dos autores).

Outro aspecto inovador do livro de Ormundo e Siniscalchi (2020) é tratar de outras formações que não são chamadas por eles de compostos, exclusivamente por não atenderem a princípios ortográficos e não terem registro lexicográfico em dicionários reconhecidamente prescritivos, mas que, segundo os autores, têm similaridade com as palavras compostas e contribuem para o enriquecimento lexical da língua:

Além desses compostos tradicionais, marcados pela fusão dos radicais ou pelo hífen, existem outras formas que ampliam e enriquecem o léxico da língua portuguesa. São expressões que, embora não sejam consideradas palavras compostas segundo o critério ortográfico, funcionam como um só vocábulo. A expressão "bilhete único", por exemplo, é usada para designar um tipo de passe de transporte público em algumas cidades do país. Nota-se que há unidade semântica nessa expressão e que ela é fixa. Não seria possível fazer a inversão dos termos (único bilhete), intrometer uma palavra (bilhete muito único) ou substituir um dos termos por um sinônimo (bilhete singular) (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 197).

Como veremos, na subseção seguinte, em abordagens feitas no âmbito da Linguística, não há qualquer problema em tratar *bilhete único* como um exemplo de palavra composta, uma vez que

apresenta unicidade semântica e fixidez de ordem e não admite substituição por palavras sinônimas ou inserção de material interveniente. Esses são aspectos fundamentais para a caracterização dos compostos em diversas abordagens linguísticas.

A COMPOSIÇÃO NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Diferentemente do que acontece na perspectiva adotada na Educação Básica, em que a abordagem dos compostos se reduz à classificação binária e tradicional *justapostos* ou *aglutinados*, nos estudos linguísticos, são apresentadas diversas propostas de classificação dos compostos, mas, antes de entrarmos nessas classificações, cabe apresentarmos a definição de composição que exploraremos na nossa proposta.

A partir do que ensinam Ribeiro e Rio-Torto (2016) e Villalva (2020), compreendemos as palavras compostas como aquelas formadas pela concatenação de dois ou mais radicais ou palavras, distinguindo-se, assim, da afixação, que pode se utilizar apenas de um radical (tema ou palavra), com a adjunção de prefixos, sufixos ou circunfixos. Ribeiro e Rio-Torto (2016) apresentam um quadro-síntese com as propriedades que permitem a identificação de palavras compostas. Reproduzimos essas informações no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Critérios para a identificação de palavras compostas

- são constituídas por um conjunto fixo de palavras e/ou de radicais;
- assentam numa forte coesão formal interna (ordem imutável, opacidade interna acentuada, total ou intensa, com grande dificuldade de inserção de novas unidades no seu interior, escassa possibilidade de extensão ou de redução do conjunto);
- exibem forte unicidade semântica, sendo tipicamente portadoras de um sentido unitário/holístico, umas vezes composicional, outras lexicalizado/cristalizado em graus variáveis.

Fonte: Ribeiro; Rio-Torto (2016, p. 462).

Os critérios apontados por Ribeiro e Rio-Torto (2016) permitem-nos identificar *bilhete único*, exemplo utilizado por Ormundo e Siniscalchi (2020) para falar de expressões linguísticas que não são compostas, mas que enriquecem o léxico da língua, como uma palavra composta, independentemente de questões ortográficas. Destacamos que os aspectos levantados pelos autores do livro didático já mencionado dialogam consistentemente com o que está no Quadro 1, o que evidencia uma aproximação, ainda que parcimoniosa, entre as considerações das pesquisas em Linguística e as definições aplicadas no Ensino Básico.

Quanto às classificações de compostos feitas no âmbito dos estudos linguísticos, adotaremos, neste capítulo, as categorias utilizadas por Ribeiro e Rio-Torto (2016) e Villalva (2020), que dividem os compostos em três tipos: morfológicos, morfossintáticos e sintagmáticos/sintáticos¹. Esses rótulos estão relacionados às propriedades morfológicas e sintáticas da sua organização interna.

Os compostos morfológicos fazem uso de, no mínimo, um radical não autônomo, que, geralmente, tem origem grega ou latina, juntando-se a outras partes constituintes, através de uma vogal de ligação que delimita os radicais concatenados. Não admitem flexão interna, e as marcações de número e de gênero são atribuídas apenas no final das palavras. São exemplos: *cardiopatia*, *sambódromo* e *hidromassagem* (Ribeiro; Rio-Torto, 2016). Em *cardiopatia*, identificamos a combinação entre o radical grego não autônomo *cardi-* (coração), a vogal de ligação *-o-* e o radical grego não autônomo *-patia* (doença). A vogal de ligação (VL) conecta esses dois radicais, formando o composto que remete à ideia de “doença do coração”. A vogal de ligação a ser utilizada nos compostos morfológicos dependerá da origem dos constituintes envolvidos: quando os constituintes forem de origem latina, utiliza-se a VL *-i-*, como em *homicídio*, *quadrilátero* e *carnívoro*;

¹ Ribeiro e Rio-Torto (2016) utilizam *compostos sintagmáticos*, ao passo que Villalva (2020) utiliza *compostos sintáticos*.

quando os constituintes forem de origem grega, utiliza-se a VL -o-, como em *astrologia*, *lusofonia* e *aracnofobia*.

Os compostos morfológicos que envolvem elementos vernáculos costumam usar o -o- como VL, como em *sociopolítico*, *teuto-brasileiro*, *discoteca* e *fumódromo*. Esses usos devem ser sempre vistos como tendência, e não como regras dogmáticas, haja vista a quantidade de hibridismos e de elementos que fogem às tendências. Esse tipo de composto é facilmente confundido com palavras formadas por derivação (prefixal e/ou sufixal), dado que os radicais utilizados podem parecer com afixos derivacionais que configuram formas presas. Entretanto, ao contrário dos afixos que possuem posição fixa na frase, os radicais – na formação de compostos morfológicos – podem ter seu lugar alterado, podendo ocorrer a direita ou esquerda do composto, a exemplo de *fono-* em *fonologia* e *francófono*.

Os compostos morfossintáticos, por sua vez, concatenam duas palavras em uma posição ou ordem que contraria a organização sintática regular da língua, geralmente omitindo algum elemento gramatical, como um conectivo ou um determinante, o que cria uma diferença com a estrutura sintática padrão. Destacam-se, também, por resultarem de uma reanálise da estrutura sintática. Por exemplo, *passivo-agressivo* é formada pelos adjetivos *passivo* e *agressivo*, que necessitariam da conjunção *e* para aparecerem em uma configuração típica dos padrões sintáticos da língua (Villalva, 2020). Na formação desse composto, *passivo* e *agressivo*, palavras antonímicas, apresentam uma unicidade semântica, uma vez que a ideia de *passivo-agressivo* reúne características semânticas dos dois constituintes; logo, o indivíduo qualificado com esse adjetivo apresenta sinais de agressividade de forma disfarçada.

Outros exemplos de compostos morfossintáticos são *vai-volta* e *plástico-bolha*. Segundo Houaiss e Villar (2009, verbete *vai-volta*), *vai-volta* diz respeito a um caixão utilizado em hospitais pobres para conduzir um cadáver ao cemitério, sendo trazido de volta para servir a outro defunto. É um composto morfossintático, pois, na

estrutura sintática regular, *vai* e *volta* precisariam de um conectivo como *e* para figurarem juntos. Sobre *plástico-bolha*, que diz respeito a um plástico texturizado usado para proteger produtos e objetos em transporte ou manuseio, através de bolhas que amenizam possíveis impactos, podemos dizer que se trata de um composto morfossintático, pois *plástico* e *bolha*, em uma estrutura sintática regular, precisariam de um conectivo preposicional como *em* ou *com*.

Por fim, os compostos sintagmáticos/sintáticos são aqueles que se constituem conforme as regras e princípios da estrutura da língua, obtendo o caráter de compostos sintáticos ou sintagmáticos quando passam a apresentar recorrência de uso e acentuada unidade semântica. Em *pau-mandado*, *má-fé* e *mão de obra*, estruturas livres se combinam em uma ordem sintática coerente com o padrão regular da língua, mas possuindo sentido unitário e coesão formal interna (Villalva, 2020).

Em razão da similitude entre padrões sintagmáticos gerais e compostos sintagmáticos, é comum que haja dúvidas quanto à classificação. Nesse cenário, Ribeiro e Rio-Torto (2016, p. 463), destacam que “a principal propriedade definatória dos compostos é a sua opacidade interna (lexical e sintática), dado que os compostos são unidades impermeáveis a qualquer alteração”. Além disso, também se tornam inviáveis a alteração da ordem dos constituintes e a substituição dos elementos concatenados por outros termos. Dessa maneira, o exemplo supracitado *bilhete único* pode ser classificado como um composto sintagmático ou sintático, uma vez que o *chunking* permitiu a sua fixação, tornando-o, em certa medida, inflexível para intervenções como as que Ribeiro e Rio-Torto (2016) listam.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A nossa proposta pedagógica se volta ao 3º ano do Ensino Médio. Reconhecemos, no entanto, que a exploração do conteúdo relativo aos processos de formação de palavras não costuma

apresentar complexificação quando comparamos a abordagem feita na última etapa do Ensino Fundamental, o 9º ano, e na última do Ensino Médio, o 3º ano. A nossa opção pelo Ensino Médio está mais relacionada a uma expectativa de maturidade para lidar com temas que atravessam a nossa proposta do que ao teor de reflexão (meta)linguística que se demande em uma série ou outra.

Os tipos de compostos propostos por Ribeiro e Rio-Torto (2016) e Villalva (2020) orientam as nossas séries de exercícios. As caracterizações formais e funcionais dos padrões selecionados, bem como a aplicação de regras morfossintáticas, são demandadas em todas as atividades.

Na primeira série de atividades, propomos um trabalho com os compostos morfológicos com o formativo *-fobia* (Simões Neto; Santos; Salvador, 2022), tocando em questões relativas à esquematicidade, produtividade, criatividade e semânticidade (em especial, a polissemia). Toda a reflexão linguística parte da exploração de textos jornalísticos, sejam pequenas notícias, sejam manchetes, evidenciando o uso autêntico das construções. Os textos não são meros pretextos para o estudo gramatical. Por isso, trazemos reflexões relativas à saúde mental e a preconceitos estruturais, uma vez que as construções com o formativo *-fobia* podem designar tanto medos patológicos abordados na psicologia e na psiquiatria (e.g. *claustrofobia*) quanto ódios, aversões e preconceitos contra determinados grupos sociais (e.g. *homofobia*). Apresentamos, a seguir, a nossa primeira proposta, com base nos Textos 1 e 2 reproduzidos.

TEXTO 1 – ZOOFOBIA

Zoofobia é considerada algo ‘natural’, mas deve ser tratada

Autoria: Gisele Souza.

O medo é uma das características inerentes aos seres humanos, que leva a ativar o sistema de defesa a algo que representa perigo, sendo baseado na ideia de sobrevivência. Contudo, a acentuação dessa emoção leva à fobia, com um caráter mais irracional e que faz o

indivíduo perder o controle sobre as próprias ações.

Entre as fobias, está a *zoofobia*, que é mais comum do que se imagina, mas ainda é pouco mencionada e alertada, ao passar despercebida como algo 'natural', como explica a psicóloga Fernanda Santiago. Essa fobia específica se refere ao excesso do medo de determinados animais - fazendo com que a convivência com eles seja evitada -, que pode ainda desencadear casos mais graves, acentuando sintomas apenas em imaginar estar no mesmo ambiente do animal.

Alguns sintomas comuns são: ataque cardíaco, desmaios, sudoreses, falta de reação, perda de funcionalidade, tontura, respiração acelerada, tremores e congelamento dos movimentos. “Com esses sintomas, a gente entende que não há mais um processo de medo, mas a pessoa já está diante de um quadro fóbico”, alerta a psicóloga.

Fonte: A Tarde, 2021.

TEXTO 2 – XENOFOBIA

Juliette denuncia situação de *xenofobia* com sobrinho: 'Usam a Paraíba como insulto'

Autoria: Lívia Maria.

Juliette expôs uma situação de preconceito que vem acontecendo com frequência na escola de um de seus sobrinhos, Gabriel. Nesta terça-feira (20), a cantora contou que o menino se queixou duas vezes de que foi alvo de piadinhas *xenofóbicas* de um dos colegas de classe, o que o tem deixado desconfortável, e pelas quais ele já repreendeu o adolescente em outra ocasião.

"É a segunda vez que Gabriel me conta que, na escola, um colega imitou o sotaque dele e o chamou de 'Paraíba'. Da primeira vez, eu o orientei a dizer que 'Paraíba' era o estado e que ele era paraibano, mas que seu nome é Gabriel", relatou a artista.

Em seguida, Juliette lamentou o uso pejorativo de termos regionais e do nome dos estados nordestinos como uma forma de ofensa à população de lá: "Infelizmente, para quem não sabe, mas imagino que muitos saibam, algumas pessoas usam 'Paraíba' como insulto, para

dizer que você é pobre, feio, brega... Somos paraibanos e não 'Paraíbas'. Isso machuca", desabafou.

Segundo a artista, depois de receber os insultos do colega de classe, Gabriel expressou que estava ofendido e que garantiu à tia que havia advertido o menino sobre o uso pejorativo dos termos: "Quem deveria ensinar isso são os pais. Aí, fica a dica para quem é pai e mãe... Orientem seus filhos para que eles não sejam *xenofóbicos*, homofóbicos, racistas ou qualquer coisa...", concluiu Juliette.

Fonte: Caras, 2024.

A partir da leitura dos Textos 1 e 2, a nossa sugestão de abordagem é um trabalho que parta da compreensão dos significados das palavras *zoofobia* e *xenofobia*, que se destacam no título das reportagens, e dos constituintes envolvidos nessas formações. O docente poderá também encaminhar aos alunos outros enunciados com mais formações do tipo X-fobia, como *acrofobia*, *aerofobia*, *agorafobia*, *aracnofobia* e *claustrofobia*, em relação ao Texto 1, e *aporofobia*, *gordofobia*, *homofobia* e *islamofobia*, no que diz respeito ao Texto 2. A ideia é que, além de exercitarem a pesquisa acerca dos significados dessas palavras, os alunos possam identificar regularidades morfológicas e semânticas, explorando a habilidade de esquematização. O cotejo entre os significados de palavras dos dois grupos pode também promover uma discussão acerca da polissemia, uma vez que o aluno tenha identificado diferenças semânticas entre os dois usos de X-fobia. Por fim, espera-se que o estudo gramatical através dos textos apresentados possa também fomentar discussões acerca de saúde mental e discriminação a determinados grupos sociais.

A segunda série de atividades aborda os compostos morfossintáticos e toma como referência o padrão de composição verbo-nome (Simões Neto; Santos, 2020). Nessa série, partimos de dois pequenos textos jornalísticos que fizeram usos diferentes, mas relacionados, da expressão *esfria sol*, explorada aqui como um composto. A partir do uso recorrente de *esfria sol* entre aspas nos

referidos textos se refletirá sobre o chamado sentimento de neologia (Alves, 1990), que se refere à sensação que o falante tem de que um determinado item lexical é novo na língua. Isso permite um alinhamento maior do fenômeno com o tópico maior de formação de palavras. São também exploradas questões relativas à criatividade e às funções discursivas, através da discussão acerca da pejoratividade no padrão morfológico.

TEXTO 3 – ESFRIA-SOL

CBF programa um “*esfria-sol*” entre aspirantes de Brasil e Chile para Beagá

Autoria: Chico Maia.

Comecei a minha vida de repórter cobrindo futebol amador, para o jornal Centro de Minas, em Sete Lagoas. Naqueles tempos, havia o campeonato principal e o de aspirantes, chamados de “segundo quadro”, ou “cascudão”. Eram os times B, formados por jogadores bem jovens ou bem velhos, veteranos. Os jogos eram nas preliminares, às 13h30, com sol escaldante.

O público ia chegando para o jogo principal e, a toda hora, saía uma piada nova para sacanear os jogadores em campo, por causa de um lance engraçado, uma furada, um frango, gol perdido, jogada violenta e essas coisas. Muita gente chamava estes jogos também de “*esfria sol*”, por causa da temperatura e do desgaste de quem estava em campo [...].

Fonte: Blog do Chico Maia, 2013.

TEXTO 4 – ESFRIA SOL

“*Esfria sol*”: veja o valor atual dos cachês de quem já foi estrela da Axé Music

Autoria: Flavia Azevedo.

“*Esfria sol*” é uma gíria do mundo da música e se refere aos artistas mais baratos que são contratados para horários menos nobres em eventos. A brincadeira é que eles cantam enquanto “o sol esfria”, para a estrela da noite entrar.

Por exemplo, vamos falar de Sarajane, uma das pioneiras na cena da música baiana. Quem viveu não se esquece dela mandando “abrir a roda” e a gente se acabando na avenida. Era papo de ter clipe no Fantástico, lá pelo fim dos anos 1980. Sucesso estrondoso, fenomenal. Pois no mesmo cenário onde outros nomes chegam a ganhar milhão por uma apresentação, o show de Sarajane sai por apenas 20 mil reais [...].

Fonte: O Correio, 2025.

Os Textos 3 e 4 abordam a construção *esfria sol*, um composto morfossintático do tipo verbo-nome. Trata-se de um composto idiomático, e o trabalho proposto gira em torno desse aspecto, explorando também a questão da pejoratividade com palavras com o mesmo padrão, tais como *puxa-saco*, *baba-ovo*, *caga-regras*, *quebra-galho* e *fura-greve*. Todos esses exemplos permitem discutir também a questão da construção do significado e a composicionalidade. Não se deve perder de vista que nem todo composto verbo-nome é pejorativo, por isso o trabalho com exemplos como *abre-lata*, *guarda-chuva*, *saca-rolha*, *salva-vidas* e *quebra-queixo* pode contribuir para um cotejo dos usos pelos alunos. Por fim, uma discussão importante que se pode fazer dos Textos 3 e 4 é a questão de desvalorização profissional em função da idade ou da experiência, uma vez que artistas e jogadores tendem a ser menos prestigiados pelo público e pelas marcas.

A terceira e última série de atividades envolve os compostos sintagmáticos ou sintáticos, através da exploração das construções com o item lexical *pé* (Higino da Silva, 2011). Partindo de textos que apresentam usos e significados diferentes da expressão *pé de galinha*, exploramos questões relativas à composicionalidade. Trazemos à baila um rico exemplário de construções com *pé*, muitas de caráter idiomático e regional, mas atestáveis em dicionários. Essa série demanda um esforço metalinguístico-reflexivo maior, através de pequenas atividades que visam a consolidação do entendimento do que vêm a ser palavras compostas.

TEXTO 5 – PÉ DE GALINHA

***Pé de galinha* tem colágeno, mas não salva sua pele; qual o real benefício?**

Autoria: Viva Bem.

O *pé de galinha* é bastante apreciado em países asiáticos, mas sempre foi consumido no Brasil. Quando bem-preparado, pode ser muito saboroso e trazer benefícios à saúde, sobretudo para a pele, por conter colágeno.

Essa, aliás, é uma das principais vantagens citadas por muitas avós que apreciam o prato. Mas, sozinho, o colágeno no *pé de galinha* não vai garantir toda a necessidade da pele.

Fonte: Bol, 2024.

TEXTO 6 – PÉ DE GALINHA

Colágeno caseiro com três ingredientes minimiza *pé de galinha* e rugas

Autoria: TV Foco.

Um colágeno feito em casa, com apenas três ingredientes, ajuda a disfarçar o *pé de galinha* e as rugas no rosto. O time do TV Foco especializado em beleza traz à tona esta receita para amenizar o problema que muitas pessoas enfrentam.

O colágeno caseiro estimula a produção de ácido hialurônico, um ativo produzido naturalmente pelo corpo com propriedades hidratantes e estimulantes de colágeno.

Fonte: Metrôpoles, 2024.

A nossa ideia é que o docente fomente uma comparação entre o uso da expressão *pé de galinha* nos dois textos. Esse cotejo permite avaliar a composicionalidade, uma vez que o uso do Texto 5 é mais composicional que o do Texto 6, que é mais idiomático. Essa análise pode ser corroborada por testes de substituição, como o uso de *pé de frango* para expressar a mesma ideia. Esses mesmos procedimentos podem ser feitos com outras expressões que sejam

encabeçadas pela palavra *pé*, como *pé-d'água*, *pé de pato*, *pé de moleque*, *pé de valsa*, *pé-quente*, *pé-frio*, *pé-duro*, *pé de atleta*, *pé de cabra*, *pé de vento*. A pesquisa sobre essas expressões, além de permitir toda a discussão sobre idiomaticidade, enriquece o conhecimento lexical dos estudantes, sobretudo pelo fato de muitas dessas expressões serem regionalmente marcadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos refletir criticamente sobre as maneiras como o tópico relativo à composição é abordado no ensino de português como língua materna. Visando sair da perspectiva reducionista e engessada, que restringe o fenômeno às categorias compostos justapostos e/ou aglutinados, exploramos as contribuições que os estudos linguísticos têm dado para o tema, através de caracterizações mais adequadas e dinâmicas dos compostos em língua portuguesa, como aquelas feitas por Ribeiro e Rio-Torto (2016) e Villalva (2020).

As nossas propostas pedagógicas para a abordagem do tema não investiram na introdução de novos termos relativos às taxonomias adotadas nos estudos linguísticos. Pelo contrário, buscamos caminhos mais criativos, com o estudo da composição sendo articulado com questões de natureza sintática, semântica, textual e discursiva, coerentes com as perspectivas funcionalistas exploradas neste livro. Aqui, não exploramos os textos como apetrechos coadjuvantes que servem apenas para disfarçar a artificialidade da análise linguística pautada em regras rígidas e descontextualizadas. Através das nossas atividades, exploramos conceitos como *criatividade*, *esquematicidade*, *composicionalidade* e *semanticidade*, caros à abordagem cognitivo-funcional da gramática.

Esperamos que este texto possa, minimamente, contribuir para a expansão do conhecimento acerca da composição em língua portuguesa, e que as propostas pedagógicas elaboradas, se não

aplicadas, forneçam caminhos teórico-metodológicos para a abordagem mais adequada em sala de aula.

REFERÊNCIAS

A TARDE. **Zoofobia é considerada algo 'natural', mas deve ser tratada.** 29 de julho de 2021. Disponível em: <https://atarde.com.br/saude/zoofobia-e-considerada-algo-natural-mas-deve-ser-tratada-1165597>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

BLOG DO CHICO MAIA. **CBF programa um “esfria-sol” entre aspirantes de Brasil e Chile para Beagá.** 19 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://blog.chicomaiia.com.br/2013/01/19/cbf-programa-um-esfria-sol-entre-aspirantes-de-brasil-e-chile-para-beaga/>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

BOL. **Pé de galinha tem colágeno, mas não salva sua pele; qual o real benefício?** 15 de março de 2024. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2024/03/15/pe-de-galinha-tem-colageno-mas-nao-salvar-sua-pele-qual-o-real-beneficio.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

BOOIJ, Geert. **Construction Morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BYBEE, Joan. **Língua, Uso e Cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CARAS. **Juliette denuncia situação de xenofobia com sobrinho: 'Usam a Paraíba como insulto'.** 20 de agosto de 2024. Disponível em: <https://caras.com.br/atualidades/juliette-denuncia-situacao-de-xenofobia-com-sobrinho-usam-paraiba-como-insulto.phtml>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

CEREJA, William; COCHAR, Tereza. **Português: Linguagens**, 9º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

GOLDBERG, Adele Eve. **Constructions at Work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia Construcional: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

HAMAWAND, Zeki. **Morphology in English Word Formation in Cognitive Grammar**. London/New York: Continuum Books (Continuum International Publishing Group), 2011.

HIGINO DA SILVA, Neide. Metáfora e Metonímia nas Construções com *Pé*: uma abordagem cognitivista. **Cadernos do NEMP**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 39-57, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

METRÓPOLES. **Colágeno caseiro com três ingredientes minimiza pé de galinha e rugas**. 25 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/colageno-caseiro-com-tres-ingredientes-minimiza-pe-de-galinha-e-rugas>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

O CORREIO. **“Esfria sol”: veja o valor atual dos cachês de quem já foi estrela da Axé Music**. 2025. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/colunistas/flavia-azevedo/esfria-sol-veja-o-valor-atual-dos-caches-de-quem-ja-foi-estrela-da-axe-music-0125>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se Liga nas Linguagens: Português: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

RIBEIRO, Sílvia; RIO-TORTO, Graça Maria. Composição. In: RIO-TORTO, Graça Maria *et al.* (Eds.). **Gramática Derivacional do Português**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 461-520.

SIMÕES NETO, Natival Almeida; SANTOS, Antonia Vieira dos. A Categoria Semântica de Agente Humano em Compostos [VN]_N do Português: uma leitura orientada pela morfologia construcional. *In*: FIGUEIREDO, Cristina *et al.* (Org.). **Língua em Movimento**: história e funcionamento das línguas naturais. Salvador: Edufba, 2020. p. 313-330.

SIMÕES NETO, Natival Almeida. Compostos do Português em uma Abordagem Construcional: perspectivas de análise e desafios teóricos. *In*: SOLEDADE, Juliana; GONÇALVES, Carlos Alexandre; SIMÕES NETO, Natival Almeida. (Org.). **Morfologia Construcional**: avanços em língua portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 193-236.

SIMÕES NETO, Natival Almeida; SANTOS, Antonia Vieira dos; SALVADOR, Ian Lezan. Compostos com *Fobia*: um estudo construcional em perspectiva histórica. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2022. p. 32-52.

SOLEDADE, Juliana. Por uma abordagem cognitiva da morfologia construcional. *In*: ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues.; SANTOS, Elisângela Santana dos (Orgs.). **Linguística Cognitiva**: redes do conhecimento d'aquém e d'além mar. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 345-378.

TRAUGOTT, Elizabeth; TROUSDALE, Graeme. **Construcionalização e Mudanças Construcionais**. Tradução de Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021.

VILLALVA, Alina. Composição. *In*: RAPOSO, Eduardo Paiva *et al.* (Org.). **Gramática do Português**. Volume 3. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 2020. p. 3153-3210.

CONSTRUÇÕES PREFIXAIS E AVALIATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto
Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda*

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo central apresentar uma proposta pedagógica, cujo construto é, além da competência comunicativa, a habilidade de refletir sobre diferentes usos da língua, na modalidade escrita, tanto em suas propriedades formais quanto em suas propriedades funcionais, sob o enfoque teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante, também, LFCU).

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) – documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil cujo objetivo era orientar a elaboração e implementação dos currículos escolares na Educação Básica em todo o país –, no âmbito do ensino de língua portuguesa, tem-se questionado a necessidade do ensino de gramática na escola. Tal debate tem origem no fato de o documento assumir uma visão sociointeracionista da língua, tomando o texto como objeto central do ensino.

Todavia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCN) estabelecem, a partir da ideia de que a gramática é um sistema de regras que sustenta qualquer sistema linguístico, que a prática de análise linguística, por meio da formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, é fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura/escuta, produções oral, escrita e multissemiótica. Nesse contexto, o objeto de investigação deve ser a língua em uso, em suas diversas possibilidades de realização. Logo, tem-se que o próprio

documento não questiona a relevância do ensino de gramática na sala de aula, mas, sim, os objetivos do trabalho com fenômenos gramaticais.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), mantendo a base teórico-metodológica sociointeracionista do documento anterior, corrobora que conteúdos gramaticais devem ser estudados em relação aos eixos de leitura, escrita e oralidade, de modo a promover a reflexão sobre as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais de estruturas linguísticas nos níveis da fonologia, da morfologia e da sintaxe, as quais compõem textos autênticos diversos.

No cenário atual, contudo, o ensino de gramática ainda constitui uma prática pouco eficaz, reducionista e descontextualizada, conforme nos aponta Antunes (2003). Ainda, persistem, em muitas salas de aula de língua portuguesa, a prescrição de regras e a classificação de termos a partir de exemplos isolados e ideais. É nesse contexto, portanto, que o presente capítulo busca refletir sobre como uma abordagem funcional da gramática, a saber, a Linguística Funcional Centrada no Uso, pode contribuir, de maneira efetiva, para um ensino de língua mais reflexivo, contextualizado e eficiente.

Logo, a partir dos pressupostos da LFCU que serão abordados na segunda seção deste capítulo, a proposta pedagógica apresentada na terceira seção do texto justifica-se mediante a necessidade de criação de ferramentas didáticas para uma abordagem da dinamicidade da língua na escola, assumindo a investigação da língua sob o ponto de vista da gramática e do discurso simultaneamente, bem como a estreita relação entre estruturas linguísticas e suas funções no contexto comunicativo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No âmbito da Linguística Funcional Centrada no Uso, denominação cunhada no âmbito do Grupo Discurso & Gramática

(D&G) por Martelotta (2011), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), Rosário e Oliveira (2016) e Bispo e Silva (2016) – ou *Usage-based Theory/Approach*, nos termos de Bybee (2010) e Traugott e Trousdale (2013) –, assume-se uma concepção de língua como interação, por entender que é a através dela que os indivíduos atuam e se relacionam no mundo. Em outras palavras, a língua constitui um reflexo das experiências físicas, sociais e culturais dos indivíduos, de modo que as funções discursivas pretendidas pelos locutores em diferentes contextos linguísticos e em diversas situações comunicativas são materializadas em estruturas linguísticas.

Tendo em vista que a língua se constrói na interação comunicativa, ela consiste em um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, composto por padrões mais ou menos rígidos. Todavia, tal dinamismo não se estabelece de maneira arbitrária ou fortuita. Aspectos linguísticos, processos cognitivos e fatores sociais, culturais e históricos constituem a verdadeira motivação para os fatos da língua e para a (re)formulação da gramática. Entende-se por gramática, aqui, um conjunto de regularidades, ou de esquemas simbólicos, que são mobilizados no momento da elaboração e da organização do discurso (Bybee, 2010; Traugott; Trousdale, 2013).

Os esquemas simbólicos, denominados construções linguísticas, são concebidos como pareamentos de forma e função convencionalizados na língua (Goldberg, 1995). Enquanto o polo da forma de uma construção compreende propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, o polo da função compreende propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas. Para Croft (2001), dessa maneira, a noção de construção se aplica a qualquer estrutura gramatical, desde morfemas, palavras, expressões idiomáticas, a padrões parcialmente ou completamente esquemáticos.

Nesse contexto, propõe-se que a língua é formada por um inventário de correlações forma-função, isto é, por um conjunto de construções, interligadas por elos (ou processos cognitivos

diversos), as quais se organizam hierarquicamente em torno de uma rede taxonômica comum, em diferentes níveis de abstratização, isto é, por um inventário de construções mais gerais/esquemáticas e outras mais básicas/específicas. Dessa maneira, a gramática da língua consiste na organização da convivência de todos esses padrões (Langacker, 1987; Bybee, 2010). A gramática deve ser examinada, nesse sentido, em contextos reais de uso, que constituem o lócus para a inovação, a variação e a mudança linguística, fenômenos investigados no âmbito de uma abordagem construcional.

Portanto, defende-se, neste capítulo, que uma abordagem linguística baseada no uso – como é o caso da LFCU –, cujos pressupostos basilares foram brevemente apresentados nesta seção, é capaz de fornecer subsídios para a realização de atividades integradas de ensino, que tenham como princípios a reflexão sobre a dinamicidade da língua, que é, ao mesmo tempo, composta por padrões estáveis e por padrões em variação e em mudança, bem como a compreensão acerca da maneira como essa dinamicidade é organizada através de pareamentos de forma e função mais específicos e mais gerais.

CONSTRUÇÕES PREFIXAIS E AVALIATIVAS COM “SUPER”, “MEGA”, “HIPER” E “ULTRA”

Embora a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso não tenha sido originalmente desenvolvida com foco no ensino de línguas, seus pressupostos teóricos e metodológicos convergem com as orientações curriculares oficiais, viabilizando, desse modo, uma reflexão linguística mais produtiva na sala de aula, conforme têm destacado pesquisadores ligados ao grupo Discurso & Gramática (D&G)¹ – como Oliveira e Cezario (2007); Furtado da

¹ Grupo de pesquisa brasileiro que surgiu no final da década de 1990, tendo como objetivo principal descrever a língua portuguesa a partir da perspectiva da

Cunha, Bispo e Silva (2014); Bispo, Cordeiro e Lucena (2022); Bispo e Cordeiro (2023); Bispo, Caian e Mafra (2023); entre outros. Tanto a LFCU quanto o ensino de língua portuguesa – conforme os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) – entendem a língua como um organismo vivo, dinâmico, em variação e mudança, motivado por fatores linguísticos, cognitivos, históricos, culturais e sociais. Logo, o texto é entendido como um processo sociocognitivo e interacional. Nessa interface, a análise linguística deve ser baseada no uso, de modo a considerar não apenas os aspectos estruturais, mas também questões semânticas, pragmáticas e discursivas presentes em contextos reais de produção, de recepção e de circulação dos textos – correlação discurso e gramática tão cara aos estudos funcionalistas.

É nesse contexto que se insere a presente proposta pedagógica de análise de construções prefixais e avaliativas no Ensino Fundamental. Embora as práticas de leitura, escrita e oralidade já tenham avançado substancialmente no ensino de língua portuguesa na Educação Básica, pesquisas recentes demonstram que ações de efetiva reflexão linguística na escola ainda carecem de mais contribuições (Neves, 2002; Sigiliano; Magalhães, 2022).

A partir de uma breve análise do tratamento de construções com “super”, “hiper”, “mega” e “ultra” em três coleções de livros didáticos de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano, aprovados no PNLD de 2024², constatou-se, de imediato, que não há uniformidade quanto ao tratamento dos fenômenos em questão, de modo que tais construções são abordadas, de maneira bastante superficial, quando os autores tratam ou do grau dos adjetivos (superlativo), ou do grau dos substantivos (aumentativo), ou ainda de formação de palavras – ora no volume do 6º ano, ora no volume

Linguística Funcional e que, mais recentemente, tem empreendido pesquisas pautadas na abordagem da LFCU.

² As três coleções de livros didáticos analisadas foram: *Jornadas Novos Caminhos – Língua Portuguesa*, *Português Linguagens* e *Teláris Essencial – Língua Portuguesa*.

do 7º ano. É importante destacar, ainda, que não aparecem dados de tais construções tendo como escopo advérbios e verbos.

Em todas as coleções, as construções em investigação são classificadas como sendo formadas a partir de derivação prefixal, mesmo quando são apresentados exemplos de construções avaliativas formadas por processo sintático, desconsiderando que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” cumprem propósitos comunicativos na língua que diferem de seus usos como prefixos (conforme propõe Martins Dall’Orto, 2018). Logo, o que se vê nos livros didáticos é reflexo da falta de consenso entre teóricos que dissertam sobre o tema acerca do processo que envolveria a formação do grau – se flexão, se derivação, se processo sintático – e, portanto, a descrição desse tipo de grau sob um viés essencialmente formalista.

Cunha e Cintra (2007), por exemplo, no âmbito da tradição gramatical – em *A Nova Gramática do Português Contemporâneo* – tratam de construções de grau em subseções destinadas ao estudo da flexão dos substantivos e dos adjetivos. Segundo os autores, o grau superlativo absoluto sintético dos adjetivos pode ser formado, entre outras possibilidades, pelo acréscimo de “prefixos”³ como “hiper-”, “super-” e “ultra-”, conforme observa-se em “hipersensível”, “superexaltado” e “ultrarrápido” (Cunha; Cintra, 2007, p. 256-258).

De acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 198), embora, via de regra, a flexão de grau seja pertinente aos adjetivos, admite-se, também, a existência da flexão de substantivo. Nesse contexto, segundo os autores, um sufixo de grau aumentativo pode exprimir noção pejorativa de desproporção, de disformidade, de brutalidade, de grosseria ou de coisa desprezível. Basílio (2007, p. 93) acrescenta,

³ Utilizamos, aqui, a palavra “prefixo” entre aspas porque entendemos que, embora essa seja a denominação utilizada pelos autores, tais construções com “hiper”, “super” e “ultra” (“hipersensível”, “superexaltado” e “ultrarrápido”), a depender do contexto de uso, podem configurar construções avaliativas, e não prefixais (cf. Martins Dall’Orto, 2018).

ainda, que as marcas de dimensão com formação morfológica também derivam da expressão positiva da atitude subjetiva do falante, como ocorre na formação do grau através do “prefixo” “super-”, como em “superescola”, “superluxo” e “supertroca”.

Embora Bechara (2009) e Basílio (2007, 2013) concordem com Cunha e Cintra (2007) quanto à existência do grau do adjetivo e do substantivo, os autores não tratam o grau como sendo um caso de flexão, mas, sim, formados a partir de um processo de derivação.

Sousa (2008), apoiando-se nas propostas, principalmente, de Câmara Jr. (1976), pondera que a principal diferença entre derivação e flexão está no fato de a derivação não consistir em uma parte obrigatória da estrutura gramatical da língua, enquanto a flexão, por outro lado, constitui um processo obrigatório e sistemático, sendo imposto pela própria natureza da sentença. Esse seria, nesse sentido, um argumento dos autores contra a possibilidade de ser chamada de flexão a formação de grau por prefixos e sufixos. Outro argumento seria o fato de advérbios, sendo palavras invariáveis, indexarem grau comparativo e superlativo.

Mas o que dizer das palavras “hipersensível”, “superexaltado” e “ultrarrápido”, exemplificadas por Cunha e Cintra (2007, p. 258), e “supercompetente”, “hiperesforçada”, “hiperestudioso” e “ultrainteligente”, exemplificadas por Basílio (2013, p. 73) como sendo adjetivos de grau superlativo absoluto formados por prefixos? E das palavras “superescola”, “superluxo” e “supertroca” consideradas substantivos formados por prefixos que denotam excelência por Basílio (2007, p. 93)? Martins Dall’Orto (2018) denomina tais construções de avaliativas, e não prefixais. É nesse contexto que assumimos, neste capítulo, um processo sintático para a atribuição de grau em construções como as anteriormente citadas.

No âmbito da *Teoria Lexical*, Basílio (2007; 2013), mesmo assumindo apenas o processo de derivação prefixal para construções de grau com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra”, postula que palavras como “supercompetente”, “hiperesforçada”, “hiperestudioso”, “ultrainteligente” (Basílio, 2013, p. 73),

“superescola”, “superluxo”, “supertroca” e “superinteligente” (Basílio, 2007, p. 93) seriam exemplos da indexação do grau expressivo, enquanto palavras como “macroestrutura”, “macroeconomia”, “macrotexto” (Basílio, 2013, p. 69), “hipercorreção” e “hipermercado” (Basílio, 2013, p. 73) indexariam grau denotativo. Distinguindo a função expressiva – de caráter mais subjetivo, dizendo respeito do estado de consciência e do juízo de valor do locutor – da função denotativa do grau – de caráter menos subjetivo, de expressão linguística de dados concretos, fatos e circunstâncias –, a autora, embora utilize como exemplos, em muitos momentos, palavras descontextualizadas, muito contribui para a distinção entre construções prefixais e construções avaliativas com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” proposta por Martins Dall’Orto (2018).

Martins Dall’Orto (2018), a partir da abordagem da LFCU, demonstra de que maneira construções com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” cumprem diferentes propósitos comunicativos na língua, diferindo usos prefixais de usos avaliativos. No que tange às construções avaliativas, ou seja, àquelas que atuam no domínio funcional mais abstrato e mais geral do posicionamento avaliativo do locutor com atitudes intensiva e focalizadora, a autora identifica 13 microconstruções no corpus de análise, as quais podem ser agrupadas, a partir de similaridades, em três diferentes subesquemas – que se diferenciam semântica e pragmaticamente em função do escopo da intensificação e da focalização e, consequentemente, do papel morfossintático exercido por “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” nas microconstruções. O subesquema 1, mais frequente e mais prototípico dessa rede, agrupa microconstruções em que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” exercem papel de advérbio de intensidade, tendo como escopos um adjetivo ou outro advérbio e articulando focalização e intensificação explícita. Já o subesquema 2 reúne microconstruções em que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” assumem função de adjetivo qualificativo, tendo como escopo um substantivo e indexando, além

da qualificação, focalização e intensificação implícita. Por fim, o subesquema 3 agrupa microconstruções em que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” funcionam como advérbio modalizador, tendo como escopo um verbo e exprimindo focalização, intensificação implícita e modalização epistêmico-asseverativa⁴.

É, portanto, com base nos resultados encontrados por Martins Dall’Orto (2018) que apresentamos a proposta pedagógica na próxima seção deste capítulo.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

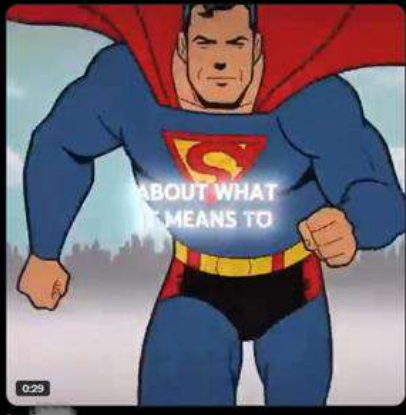
O tratamento de fenômenos linguísticos em sala de aula, a partir de uma abordagem baseada no uso correlacionada às orientações curriculares nacionais, como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), implica tomar o texto autêntico como ponto de partida e de chegada. A partir dessa interface, entendemos que os dados para análise em sala de aula devem ser aqueles produzidos em contextos reais de uso, nos quais mobilizamos diferentes estruturas linguísticas para a construção de sentidos e para o alcance de necessidades comunicativas específicas. O texto, desse modo, constitui o lócus de realização de usos da língua, devendo ser tomado como objeto central (Bispo; Furtado da Cunha, 2022).

Sendo assim, o objetivo dessa proposta pedagógica é apontar caminhos para que, dentro de um projeto mais amplo de dizer – um projeto de letramento científico que tenha como objetivo iniciar os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na pesquisa linguística, tendo como resultado final a produção de um artigo científico coletivo –, o professor possa elaborar atividades que promovam a reflexão acerca de construções prefixais e avaliativas com “super”, “hiper”, “mega” e “ultra” em textos autênticos, a fim de que os estudantes sejam capazes de refletir sobre o agir pela linguagem em práticas sociais reais.

⁴ A modalização epistêmico-asseverativa é aquela que diz respeito ao posicionamento do locutor no enunciado, de maneira a se comprometer com o seu discurso.

Tendo sido definido o fenômeno linguístico a ser analisado – construções prefixais e avaliativas com “super”, “hiper”, “mega” e “ultra”, altamente produtivas na língua portuguesa –, a sugestão é que se converse e se pense sobre a abordagem baseada no uso que fundamentará o trabalho. A partir disso, parte-se para a definição da metodologia e a análise dos dados. Uma sugestão de base de dados a ser utilizada é a plataforma X, antigo Twitter, devido à praticidade de busca de ocorrências das construções investigadas. A partir do levantamento de uma quantidade suficiente de dados na plataforma, com a orientação do professor, pode-se iniciar a análise a partir dos usos mais prototípicos de “super”⁵, ou seja, pelos seus usos prefixais, como exemplo do texto a seguir:

Figura 1 – Exemplo 1 de ocorrência

Transcrição e destaque do dado	
	“Feliz dia do <u>super-herói</u>! Esse ano, o primeiro e maior <u>super-herói</u> do mundo retorna aos cinemas interpretado por David Corenswet, o nosso #Superman!”.

Fonte: X (2025; antigo Twitter).

⁵ Embora esta seção inicie a análise com foco nos usos de “super” – devido à sua maior produtividade e prototipicidade –, um dos objetivos específicos é o de que, após essa etapa inicial, os estudantes, com mediação docente, ampliem a investigação para as construções com “mega”, “hiper” e “ultra”. Assim, propõe-se um percurso que favorece o confronto entre os usos de tais construções, seguido da formulação e verificação de hipóteses comparativas, com base no conjunto dos dados coletados.

A partir da construção “super-herói”, na Figura 1, o professor pode promover uma discussão a respeito da formação de um substantivo (a partir de uma derivação prefixal) e da escrita ortográfica (com hífen) da palavra, bem como de seu sentido (denotativo) no texto. Interessante refletir, ainda, sobre o locutor da construção, que, nesse caso, é o perfil institucional da DC Brasil.

Na sequência, poderia ser observada uma ocorrência como esta a seguir:

Figura 2 – Exemplo 2 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado “O melhor vídeo da Camila Pudim é sempre o próximo! Dessa vez ela surpreendeu com um <u>super produção</u> inspirada na clássica animação de ‘Cinderela’. Gostaram?”.
--	--

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

A construção da ocorrência na Figura 1 poderia ser comparada à construção “super produção” da Figura 2. O professor pode chamar a atenção dos estudantes para a escrita (separada) de “super” ao lado do substantivo “produção”, bem como de seu efeito de sentido (qualificação intensificada). Nesse caso, pode-se indagar, também, sobre as diferenças de encadeamento fônico das duas construções, assim como de aspectos morfossintáticos (na primeira construção, “super-” é uma forma dependente, enquanto na segunda, “super” perde seu status de prefixo, ganhando

autonomia e atuando como modificador de um substantivo na relação sintagmática).

A intensidade é bem mais evidente nos exemplos seguintes:

Figura 3 – Exemplo 3 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado “minha mãe é <u>super jovem</u>”.
---	---

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

Figura 4 – Exemplo 4 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado “Ontem fui na abertura do Festival de Ópera, não tinha nem como não ir e hoje precisei acordar <u>super cedo</u>, para fazer o trabalho relâmpago da Expo do PP no Rio. Estou A C A B A D A.”.
--	--

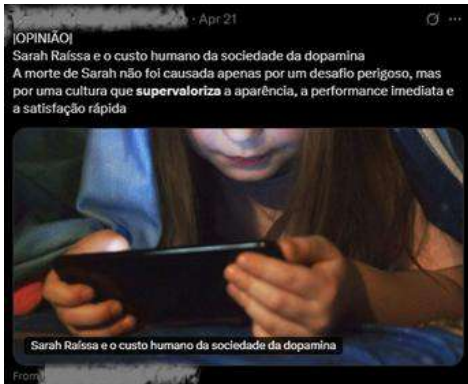
Fonte: X (2025, antigo Twitter).

O professor pode propor uma comparação entre as construções “super jovem” e “super cedo”, nas Figuras 3 e 4, respectivamente, de maneira que os estudantes analisem a função morfossintática de “super” (advérbio), bem como seu efeito de sentido (intensidade) diante de adjetivo e de advérbio. É

importante apontar, aqui, a questão ortográfica (separada) e a autonomia de “super”, que perde seu status de prefixo⁶.

Em seguida, pode ser analisada uma ocorrência como a do seguinte texto:

Figura 5 – Exemplo 5 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado “[OPINIÃO] Sarah Raíssa e o custo humano da sociedade da dopamina A morte de Sarah não foi causada apenas por um desafio perigoso, mas por uma cultura que <u>supervaloriza</u> a aparência, a performance imediata e a satisfação rápida”.
---	---

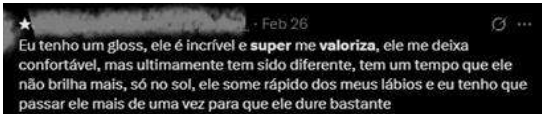
Fonte: X (2025, antigo Twitter).

Na Figura 5, o professor pode orientar a observação da formação do verbo “supervalorizar” (a partir de uma derivação prefixal) e da escrita ortográfica (sem hífen) da palavra, bem como do sentido (de excesso) indexado pela construção, chamando a atenção para as pistas contextuais que guiam o efeito de sentido no texto. Também pode ser interessante refletir sobre o locutor da construção, que, nesse caso, é o perfil institucional do Correio Braziliense.

Seguindo com a análise de usos não prototípicos de “super”, ou chamados avaliativos por Martins Dall’Orto (2018), o professor pode propor a observação de ocorrências como esta:

⁶ Aqui o professor pode chamar a atenção para o fato de os próprios locutores já conceberem a perda do status de prefixo de “super”, optando pela escrita separada de seu escopo.

Figura 6 – Exemplo 6 de ocorrência

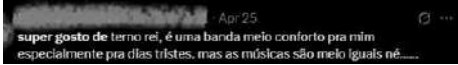
	Transcrição e destaque do dado “Eu tenho um gloss, ele é incrível e <u>super me valoriza</u>, ele me deixa confortável, mas ultimamente tem sido diferente, tem um tempo que ele não brilha mais, só no sol, ele some rápido dos meus lábios e eu tenho que passar ele mais de uma vez para que ele dure bastante”.
---	--

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

A partir da observação da ocorrência na Figura 6, “super me valoriza”, o professor pode promover uma discussão a respeito da diferença entre sua ocorrência e a da figura anterior. Além da ortografia (escrita separada e com material interveniente), poderia sinalizar quais diferenças poderiam ser observadas nos níveis fonológico (não encadeamento fônico), morfológico (perda do status de prefixo) e sintático (ganho do status de modificador na relação sintagmática). Poderíamos falar, ainda, em uma expansão semântico-pragmática (de maneira a indexar intensificação e focalização) e discursiva (indexando um posicionamento avaliativo do locutor no discurso).

Em seguida, o professor pode propor a comparação entre as construções que ocorrem nas Figuras 7 e 8, por exemplo, em que “super” também tem como escopo um verbo:

Figura 7 – Exemplo 7 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado
	“<u>super gosto</u> de terno rei, é uma banca meio conforto pra mim especialmente pra dias tristes, mas as músicas são meio iguais né.....”.

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

Figura 8 – Exemplo 8 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado
	“Topico sensível, quem vcs acreditam ser o anti cristo? Quando eu era criança eu jurava que era o Silas malafaia Agora eu <u>super acredito</u> que é o presidente da França”.

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

A partir das leituras das ocorrências nas Figuras 7 e 8, o professor pode incentivar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as construções “super gosto” e “super acredito”, em que “super” tem como escopo um verbo. Qual o efeito de sentido de “super” em cada uma das construções (intensidade e modalização epistêmica asseverativa)? Embora não tenham o mesmo valor pragmático, por quais outros termos poderíamos substituir “super” nas Figuras 7 e 8 (“muito” e “realmente”, respectivamente)? Qual o impacto de cada um desses efeitos no nível da morfossintaxe (enquanto na primeira ocorrência “super”

atua como um advérbio de intensidade, na segunda “super” atua como um modalizador epistêmico asseverativo)? Logo, o professor pode chamar a atenção para a valência de cada verbo que acompanha “super” (o verbo “gostar” seria passível de gradação, de intensificação, enquanto o verbo “acreditar” não; em “super acredito”, a intensificação de “super” se transformaria em uma força asseverativa, de maneira a marcar o posicionamento do locutor no discurso).

Após as atividades epilinguísticas brevemente sugeridas nesta seção, cuja reflexão é voltada para o conjunto de possibilidades de realizações de “super” na língua portuguesa, os estudantes podem passar, com a mediação do professor, à análise das construções com “hiper”, “mega” e “ultra” coletadas do corpus, de maneira a formular e a verificar hipóteses que as confrontem com as ocorrências com “super”.

Por fim, o professor-mediador deve proceder às atividades metalinguísticas, baseadas no levantamento de regularidades e sistematização das construções investigadas, de modo a demonstrar que as categorias linguísticas não são discretas. Quais diferenças nos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos (Croft, 2001; Traugott; Trousdale, 2013) podem ser observadas nas construções prefixais e nas construções avaliativas? Em que medida “super”, “hiper”, “mega” e “ultra” se relacionam em uma rede construcional (Traugott; Trousdale, 2013)? Ainda, quais contextos de interação comunicativas são mais propensos a ocorrências de construções prefixais e de construções avaliativas?

Tendo em vista que os resultados das análises realizadas serão apresentados em um artigo científico produzido, de maneira coletiva, por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sugere-se que os estudantes confrontem os achados obtidos em suas pesquisas com aqueles expostos pelos livros didáticos e pelas gramáticas normativas, visando à compreensão do real funcionamento da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma proposta pedagógica para o tratamento das construções prefixais e avaliativas, formadas por “super”, “hiper”, “mega” e “ultra”, fundamentada nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso e nas descrições linguísticas recentes (Martins Dall’Orto, 2018). Buscou-se evidenciar as relações intrínsecas entre forma (fonologia, morfologia e sintaxe) e função (semântica, pragmática e discurso) nos usos linguísticos, promovendo uma abordagem que ultrapassa a mera identificação de estruturas gramaticais e valoriza a reflexão sobre seus propósitos comunicativos.

A LFCU, ao compreender as categorias linguísticas como fenômenos graduais e situados no uso, oferece um aparato teórico que possibilita ao professor trabalhar um leque mais abrangente de fenômenos linguísticos, como o uso avaliativo de “super”, “hiper”, “mega” e “ultra”, elementos que, ao extrapolarem a função meramente prefixal, cumprem funções discursivas relevantes que devem ser exploradas em sala de aula em articulação com práticas de análise, leitura e produção textual.

Os estudos sobre o ensino de língua materna têm alertado para os riscos da redução do ensino de língua à mera identificação e conceituação de categorias gramaticais. Contra essa tendência, reafirmamos que cabe à escola promover a ampliação das possibilidades de usos linguísticos dos alunos. Com efeito, ao ancorar o ensino de língua em práticas de linguagem situadas socialmente e na análise dos recursos linguísticos mobilizados no uso para atender a diferentes necessidades comunicativas, privilegiando o desenvolvimento de atividades epilinguísticas antes da introdução da metalinguagem formal, respeitando a pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala e reconhecendo a importância de partir dos usos reais dos alunos para expandir seu repertório linguístico, entendemos que a proposta aqui desenvolvida está em consonância com as

orientações dos documentos oficiais de referência curricular, como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018).

Por se tratar de uma proposta voltada ao contexto escolar, espera-se que os caminhos aqui delineados sirvam de ponto de partida para novas investigações sobre o ensino de fatos gramaticais, em especial aqueles que demandam revisão e atualização de abordagens tradicionais ainda predominantes na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e Classes de Palavras no Português do Brasil**. 3. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed., ver. ampl. e atual conforme o Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Variação Linguística, Mudança Linguística e Construcionalização. In: **XXI Seminário do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e VIII Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

BISPO, Edvaldo Balduino; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. “Não Tomar Partido é Tomar Partido”: chunks e ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victória (Orgs.). **Discurso e Gramática: entrelaces e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 137-158.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, Nedja Lima de. Funcionalismo Linguístico e Ensino de

Português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, n. 1, v. 24, 2022. p. 192–207.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva. Morfossintaxe na Sala de Aula sob o Viés Funcionalista: elementos circunstanciais em foco. In: OLIVEIRA; Mariangela Rios; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.). **Funcionalismo Linguístico: interfaces**. 1. ed., v. 1. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023. p. 291-326.

BISPO, Edvaldo Balduino; CAIAN, Tiago; MAFRA, Ronan Felipe Souza. A Categoria Grau na Sala de Aula: do livro didático à abordagem funcionalista. **Pensares em Revista**, v. 29, 2023.p. 106-135.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2018.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1976.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 6º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 7º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 8º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 9º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CROFT, William. **Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective**. New York: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 6º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 7º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. *In*: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Orgs.). **Linguística Centrada no Uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. p. 13-44.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso e Ensino de Português. **Gragoatá**, n. 40, v. 19, 2014. p. 80-104.

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

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar**: theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança Linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS DALL'ORTO, Lauriê Ferreira. **Construções Avaliativas com “Super”, “Mega”, “Hiper” e “Ultra” na Língua Portuguesa:** uma proposta de rede construcional a partir da Linguística Funcional Centrada no Uso. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de.; CEZARIO, Maria Maura. PCN à Luz do Funcionalismo Lingüístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, 2007. p. 87-108.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do.; OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática. **Alfa**, São Paulo, 60(2), 2016. p. 233-259.

SIGILIANO, Nathália Sathler; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepções de Gramática de Alunos de Graduação em Letras: desafios para a formação docente. *In:* OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. (Org.). **Discurso e Gramática:** entrelaces e perspectivas. Curitiba: CRV, v. 1, 2022. p. 35-60.

SOUSA, Alexandre Melo de. **Retomando a Discussão:** grau – flexão x grau – derivação. Soletas, Rio de Janeiro, UERJ, 2008. p. 143-157.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. **Constructionalization and Constructional Changes.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Amanda Heiderich Marchon é Mestre e Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua no Departamento de Línguas e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL-UFES). Realizou pesquisa de Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense (Programa Nacional de Pós-Doutorado/CAPES, 2020-2021) e, atualmente, desenvolve novo estágio pós-doutoral na mesma instituição (Pós-Doutorado Sênior/FAPERJ, 2025). É líder do grupo de pesquisa ELUs (UFES) e integra ainda coletivos acadêmicos voltados ao estudo da língua em uso, como o PorUs (UFF), o CCO (UFF) e o Ciad-Rio (UFRJ). É vice-coordenadora do GT “Descrição do Português” (ANPOLL). Seus principais interesses de pesquisa incluem conexão de cláusulas e conectivos, argumentação e multimodalidade, à luz do Funcionalismo e de Teorias da Enunciação. Email: amandahch.letas@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7092607283921390>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6576-949>

Cecília Cunha Cerqueira dos Santos é Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2025). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES (2022-2023). Foi bolsista de Iniciação Científica por três anos consecutivos. É integrante da equipe do projeto “O português em abordagens cognitivo-funcionais: estudos de léxico, semântica e interfaces”, vinculado ao Programa para a História da Língua Portuguesa – PROHPOR.

E-mail: ceciliacunhacs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4146801561051901>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4373-097X>

Dennis Castanheira é Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica Magna Cum Laude, Mestre em Linguística e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde lidera e participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da Pós-Graduação, é docente credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, no qual é membro do GT de Ações Afirmativas, ao PROFLETRAS da UFRJ e à Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFF. Lidera o projeto de pesquisa “Uso e ensino de pronomes: questões (socio)funcionais e textuais”. É líder do projeto de extensão “Mulheres na Linguística: por um protagonismo feminino”. É pesquisador do Grupo de Estudos “Discurso e Gramática”, do Grupo “Estudos de texto e ensino de Língua Portuguesa” e Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto, todos cadastrados no diretório do CNPq. É integrante do GT de Descrição do português e do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. Lidera a iniciativa didático-científica Educação ao rés do chão, em parceria com Aline Menezes, do Colégio Pedro II.

E-mail: denniscastanheira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>

Edvaldo Balduino Bispo é Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem Pós-doutorado Sênior em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, com apoio da FAPERJ. É Professor Associado da UFRN, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), do qual foi coordenador entre 2015 e 2019, e do Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS). Membro da ABRALIN, do GELNE e do GT “Descrição do Português” da ANPOLL, de que também foi coordenador (2016-

2018). É editor-chefe da Revista do GELNE e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do grupo “Discurso & Gramática” (D&G/UFRN), seus temas de interesse voltam-se à morfossintaxe do português e ao ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da Linguística Funcional de vertente norte-americana e da Linguística Funcional Centrada no Uso. É autor e coorganizador de livros, assim como autor de vários capítulos e artigos científicos relacionados a esses temas.

E-mail: edbbispo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914149462152107>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5607-3407>

Fernando da Silva Cordeiro é Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Professor de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas, e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da UFRN. É Líder do Grupo de Estudos “Língua em Uso” da UFERSA e pesquisador do Grupo de Estudos “Discurso & Gramática” da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É editor-chefe adjunto da Revista do GELNE. Tem experiência em pesquisas com foco em fenômenos morfológicos e sintáticos do português brasileiro em perspectiva funcional e construcionista, bem como no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Entre suas áreas de interesse estão: Linguística Funcional Centrada no Uso; Gramática de Construções; Linguística Cognitiva; Ensino de Língua Portuguesa e Formação Docente.

E-mail: fernando.cordeiro@ufersa.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0441699350118300>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6940-1994>

Ivo da Costa do Rosário é Graduado em Letras (Português, Inglês e Respectivas Literaturas) pela UERJ e Graduado em Pedagogia pela UNIRIO. É Mestre e Doutor em Letras Vernáculas pela UFRJ e

é Mestre e Doutor em Letras pela UFF. Tem Pós-Doutorado em Estudos de Linguagem pela UFRN. Atualmente é Professor Associado de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFF. Na mesma instituição, é Docente Permanente e atual coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO/cco.sites.uff.br) e membro do grupo estudos “Discurso e Gramática” (D&G/deg.uff.br), ambos sediados na UFF. É membro do GT “Descrição do Português” da ANPOLL. É coordenador da comissão científica da área de Sintaxe da ABRALIN. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. É perito judicial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e do Estado de São Paulo. Atua principalmente nas seguintes áreas: Funcionalismo, construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de orações e conectivos.

E-mail: rosario.ivo3@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3573087642345531>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1315-6787>

Juliana Barbosa de Segadas Vianna é Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), instituição onde também atua como Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e Literatura. É Licenciada e Bacharel em Letras Português-Literaturas, Mestre e Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, atuando principalmente nos seguintes temas: fenômenos morfossintáticos, organização de amostras de fala, variação discursiva e ensino.

E-mail: jusegadas@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1768119997285797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0146-8719>

Karen Sampaio Braga Alonso é Professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ. É Coordenadora do Grupo “Discurso & Gramática” (UFRJ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2). Mestre e Doutora em Linguística pela UFRJ (2010), com Pós-Doutorado (*visiting scholar*) na Universidade da Califórnia (Berkeley/2017) e capacitação na Universidade de Edimburgo (CAPES-Print/2023). É Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. É Docente do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Tem experiência em mudança linguística; Linguística Baseada no Uso. É co-autora do livro *Conhecimento em Rede: laços e entrelaços da língua em uso* (escrito com Diego Leite de Oliveira).

E-mail: karensampaio@letras.ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5810157924024712>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7853-0015>

Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto é Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2014-2018). É Mestre em Linguística, também, pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2012-2013). É Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (2011-2012) e Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (2007-2010) e em Língua Italiana e Respectivas Literaturas (2011-2015), pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atuou como bolsista em nível de Pós-Doutoramento, no contexto do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES/MEC, por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018-2023). Professora EBTTL Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII, no Departamento de Letras e Artes, da UFJF. É Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. Tem experiência na área de ensino de Língua

Portuguesa e de língua italiana, nos níveis básico e superior, e na área de avaliação da educação. Desenvolve pesquisas a partir de uma abordagem construcional da gramática, em Língua Portuguesa e em Língua Italiana, e em interface com o ensino. É pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso & Gramática” (D&G), vinculada à sede da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e da rede interinstitucional “Letramentos entre Linguagens e Culturas na Escola” (LELCE), além de vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Abordagem Construcional e Tradução (NUPACT/UFJF).

E-mail: martins.laurie@ufjf.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4924542164140707>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8864-8626>

Leyla Ely é Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2019) e Licenciatura em Letras Português e Espanhol pela mesma instituição (2017). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em variação e mudança, atuando principalmente no tema: construções adverbiais condicionais sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso. Interessa-se pelos temas relacionados à formação de construções, às construções adverbiais e aos processos cognitivos implicados nos usos construcionais. É integrante do projeto “Variação e Mudança numa Perspectiva Construcional”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Maura da Conceição Cezario (orientadora) do Grupo “Discurso e Gramática”. Foi coorientadora dos alunos Juan Lima de Paula (bolsista IC PIBIC/UFRJ) e Manoela Amstalden Ambiel (bolsista IC/PIBIC/CNPq), sob supervisão da Profa. Dra. Maria Maura Cezario. Desenvolve a tese intitulada *As Construções [Vai que] e [Supondo que] do Português: uma análise funcional baseada no uso*.

E-mail: leylaely@letras.ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7259269880306944>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8221-5974>

Maria Maura Cezario fez Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Português e Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), Pós-Doutorado na Universidade de Edimburgo (UK, 2014) e na UFRN (2019-2020). É Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou na Graduação em Letras até novembro de 2024. Trabalha na Pós-Graduação em Linguística (Capes 6) como pesquisadora permanente. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: construções oracionais adverbiais, ordenação de adverbiais temporais, modalização, mudanças construcionais, formação de construções sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso. Dá aulas na Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ e coordena, em âmbito nacional, o Grupo de Estudos “Discurso e Gramática”. Foi Substituta Eventual da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística de 2022 a 2024. É bolsista de Produtividade 1D do CNPq e Cientista do Nosso Estado da Faperj (2023-2026). Realizou em novembro de 2023 Capacitação na Universidade de Neuchâtel e fez visita técnica de 10 dias à Universidad de Graz, em outubro de 2024, promovendo a internacionalização da ciência.

E-mail: mmcezario@letras.ufrj.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7183632335615140>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1724-762X>

Mariangela Rios de Oliveira é Professora Titular de Língua Portuguesa da UFF. É Doutora e Mestre em Letras Vernáculas pela UFRJ, com Pós-Doutorado na Universidade Aberta, Lisboa. É Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. É ex-presidente e sócia honorária da ABRALIN e líder do Grupo de Estudos “Discurso & Gramática”

(UFF). É autora de uma série de artigos e capítulos, bem como organizadora de coletâneas, sobre a gramática do português na perspectiva funcionalista e construcionista, em termos da pesquisa básica da pesquisa aplicada ao ensino.

E-mail: mariangelariosdeoliveira@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5470485171881359>

Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1474-281X>

Monclar Guimarães Lopes é Professor Adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. É Doutor em Estudos Linguísticos e Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. É Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Graduado em Letras-Inglês pela Ferlagos. É vice-líder do Grupo de Estudos “Discurso & Gramática” e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa “Conectivos e Conexão de Orações” (CCO) – ambos sediados na UFF –, além de membro do Grupo de Trabalho “Descrição do Português” da ANPOLL. É autor de artigos publicados em revistas especializadas e em anais de congressos e de materiais para EAD. Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Linguística Funcional Centrada no Uso, referenciação e ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: monclarlopes@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8006632395264752>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6238-958X>

Natival Almeida Simões Neto é Professor Assistente de Língua Portuguesa, com ênfase em Estudos Lexicais e Semânticos, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). É Doutor e Mestre na área de Linguística Histórica pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da UFBA. Graduou-se em Letras Vernáculas (Licenciatura) nessa mesma universidade. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) – Biênio 2023-2024. Líder atual do Programa “Para a História da Língua Portuguesa” (PROHPOR). É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS) e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA).

E-mail: nativalneto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2978224861970814>

OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-7972-2396>

Nedja Lima de Lucena é Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Professora Adjunta da UFRN, atua no Departamento de Letras e, como Docente Permanente, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do qual foi gestora entre 2022 e 2025. É vice-líder do Grupo de Estudos “Discurso Gramática”/UFRN, membro do GT “Descrição do Português” da ANPOLL e membro permanente do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP Central/UFRN). Seus estudos estão direcionados para a descrição de aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos do português à luz do Funcionalismo Linguístico e/ou do modelo construcionista de gramática. Seus principais temas pesquisados são: construções de estrutura argumental, transitividade, relações gramaticais, tipos semânticos de verbos, construções idiomáticas, assim como análise e reflexão de fenômenos linguísticos e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: nedja.lucena@ufrn.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3755188969702068>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9412-8771>

Nuciene Caroline Amphilóphio Fumaux atualmente é bolsista Pós-Doutorado nota 10 FAPERJ em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e desenvolve pesquisa acerca das construções binominais quantificadoras e ensino de Língua

Portuguesa. Foi bolsista de Doutorado nota 10 FAPERJ, é Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como Licenciada em Letras (Português e Literaturas) pela mesma instituição. Foi indicada ao prêmio CAPES 2023 de melhor tese pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. Atuou como Professora Substituta de Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Estudos “Discurso & Gramática” (UFRJ). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de quantificadores; Gramática de Construções; mudança linguística; construções binominais quantificadoras; Linguística Centrada no Uso e Construcionalização.

E-mail: carol.fumaux@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2942235274550505>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4593-0194>

Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda é Pós-Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009), Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007), Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2003) e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2002). É professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso Gramática e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Abordagem Construcional e Tradução (NUPACT/UFJF). Tem experiência nas áreas de Linguística e Estudos da Tradução, desenvolvendo pesquisas e orientando trabalhos nos seguintes temas: Linguística Funcional Centrada no Uso, Linguística de Corpus, construcionalização gramatical e lexical, bem como Linguística Funcional Centrada no Uso e Linguística de Corpus aplicadas à tradução e ao ensino.

E-mail: patricia.cunha@ufjf.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5693310105301759>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0970-224X>

Sebastião Josué Votre é Doutor em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Livre-Docente em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professor Titular Aposentado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor Associado IV da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi pesquisador e bolsista de Produtividade do CNPq, com foco em Sociolinguística, Linguística Funcional, Análise do Discurso e Emergência da Gramática. Fundou, ao lado de Anthony Naro, o Programa de Estudos da Língua (PEUL) e, em parceria com Mário Martelotta, Maria Maura Cezario, Mariângela Rios de Oliveira e Angélica Furtado, o Grupo de Estudos “Discurso e Gramática” (UFRJ). Foi coordenador do Laboratório do Imaginário e das Representações Sociais na Universidade Gama Filho (UGF) e foi idealizador e coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual à Distância (CEDERJ), voltado para professores da rede estadual do Rio de Janeiro. Nos últimos cinco anos, concentra seus estudos na Filosofia Marxista da Linguagem, na Análise Crítica do Discurso e na Gramática Decolonial, integrando perspectivas teóricas interdisciplinares às práticas linguísticas sociais.

E-mail: svotre@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2836380035305495>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-0211>

Welton Pereira e Silva é Professor Adjunto de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. É Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa, Especialista em Linguística Forense pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Graduado em Letras pela UFV e pela Universidade de Coimbra. Realizou estágio de Pós-Doutorado na PUC-Rio com bolsa FAPERJ. É coordenador da disciplina de Crítica Textual no âmbito do consórcio Cederj. É líder do grupo de pesquisa “Linfor” (UFF/CNPq) e membro de grupos de pesquisa que se voltam à Teoria Semiolinguística do Discurso (Leifen/UFF; NED/UFV; Ciad-Rio/UFRJ). Tem interesse de pesquisa em Linguística Forense e em relações gramaticais e seus sentidos no âmbito do texto e do discurso em perspectiva argumentativa e enunciativa.

Email: weltonpereira@id.uff.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6225951527694137>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4693-3151>

Wívia Ananda Souza Santos Lima é Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana e Bacharela em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES (2022-2023). Foi bolsista de Iniciação Científica pelos programas PROBIC/UEFS (2023-2024) e FAPESB/UEFS (2024-025). É integrante da equipe do projeto “O português em abordagens cognitivo-funcionais: estudos de léxico, semântica e interfaces” e do Programa “Para a História da Língua Portuguesa” (PROHPOR).
E-mail: wiviasouza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1943732040553019>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2361-9530>

Este livro tem como objetivo apresentar propostas para o ensino de língua portuguesa sob o olhar do Funcionalismo norte-americano e da sua interface com a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística Variacionista e a Linguística de Texto. Os capítulos são escritos por especialistas nos fenômenos escolhidos e englobam reflexões teóricas e propostas didáticas que podem ser aplicadas em diferentes contextos pedagógicos do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio.

