DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026

ISBN: 978-85-8229-153-5

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E ENSINO:

multifaces da Língua Portuguesa

Organização:
Arabie Bezri Hermont
Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

editora
PUC Minas

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E ENSINO:

multifaces da Língua Portuguesa

Organização:
Arabie Bezri Hermont
Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

editora
PUC Minas

© 2026. Os autores. Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.

CAPES

PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy e Silva
Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Martinho Campolina Rebello Horta

editora PUC Minas

EDITORA PUC MINAS
Diretora: Mariana Teixeira
Conselho editorial: Alberico Alves da Silva Filho, Álisson da Silva Costa, Conrado Moreira Mendes, Édil Carvalho Guedes Filho, Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros, Flávio de Jesus Resende, Javier Alberto Vadell, Leonardo César Souza Ramos, Márcia Colamarco Ferreira Resende, Martinho Campolina Rebello Horta, Mônica Eulália da Silva Januzzi, Pedro Paiva Brito, Rodrigo Coppe Caldeira, Rodrigo Villamarim Soares.
CONTATO: R. Dom José Gaspar, 500 • Coração Eucarístico CEP: 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319-4792 • editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM Letras

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Coordenadora: Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Colegiado: Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Terezinha Taborda Moreira e Alex Sandro Martoni

CESPUC
CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS

CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros
Coordenadora: Sandra Maria Silva Cavalcante
Coordenação editorial: Josiane Andrade Militão
Projeto gráfico e diagramação: Jefferson U. de A. Medeiros
Imagem da capa: https://www.magnific.com/br.
Revisão: Luana Barbosa Vieira
CONTATO: Av. Dom José Gaspar, 500. Prédio 20, Sala 102 • Coração Eucarístico • CEP: 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.4368 • cespuc@pucminas.br • https://www.pucminas.br/cespuc

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C749 Conhecimentos linguísticos e ensino [recurso eletrônico]: multifaces da Língua Portuguesa/organização: Arabie Bezri Hermont, Ev'ângela Batista Rodrigues de Barros. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2026.

E-book(407p.)

ISBN: 978-85-8229-153-5

1. Língua portuguesa - Estudo e Ensino. 2. Análise linguística. 3. Linguística. 4. Educação. I. Hermont, Arabie Bezri. II. Barros, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. III. Título.

CDU: 806.90:37.02

Ficha catalográfica elaborada por Gabriela Fernandes dos Santos Dias - CRB 6/4473

Sumário

Prefácio

09 Análise linguística e práticas de ensino reflexivas, críticas e inclusivas
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Capítulos

15 Capítulo 1 • Contribuições da Linguística para o Ensino de Língua Portuguesa
Arabie Bezri Hermont
Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

43 Capítulo 2 • O que é a "Palavra"?
Paulo Ricardo Sousa Ferreira

84 Capítulo 3 • (Re)pensando o verbo: a flexão de modo
Heloísa Stefany Neves Queiroz
Lívia Kátia Gomes Silva
Luciana Carla das Graças Casagrande

112 Capítulo 4 • Tempo e Aspecto em discussão: categorias verbais e seu ensino
Mariana Queiroga Gomes
Marilene Gonçalves Dias Machado

141 Capítulo 5 • A classe verbal e o ensino: o trabalho com as categorias tempo e aspecto na Educação Básica
Heloísa Stefany Neves Queiroz
Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

179 Capítulo 6 • Gerúndio: tratamento, aplicações e implicações
Roberto Carlos Gonçalves de Souza
Selma Lúcia de Assis Pereira

212 Capítulo 7 • Quando o sujeito fica para depois: verbos inacusativos e orações subordinadas substantivas subjetivas em foco
Amanda Carvalho Souza
Ana Tereza Silva Costa
Arabie Bezri Hermont

259 Capítulo 8 • Classe dos advérbios
Leandro Martins de Sousa
Washington Gomes de Miranda

293 Capítulo 9 • Propostas para uma abordagem do pensar metafórico em sala de aula
Brenda Godinho de Oliveira
Sandra Maria Silva Cavalcante
Thúllio Salgado Santos Vieira

342 Capítulo 10 • Variação linguística e ensino: proposta de mediação pedagógica sobre a realização do sujeito pronominal de referência definida por meio de atividades de retextualização
Gilson Costa Freire
Marli Hermenegilda Pereira

376 Capítulo 11 • Uma proposta de ensino de variação e mudança sob a ótica cognitivo-cultural
Geisa Mara Batista

401 **Sobre os autores**

Análise linguística e práticas de ensino reflexivas, críticas e inclusivas

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

A obra que temos diante de nós – sejamos estudantes, pesquisadores, professores, formadores, profissionais de diversos campos ou leitores curiosos por saber mais sobre a linguagem – nos interpela e nos instiga a pensar os fatos linguísticos sob uma ótica transdisciplinar, que leva em conta a língua como atividade social, dialógica e histórica, portanto multifacetada, para além de uma visão normativa, limitada a exercícios mecânicos de identificação e classificação de categorias gramaticais que não contemplam os diversos usos da língua e da linguagem.

Mesmo sabendo dos inúmeros desafios para empreender uma mudança nas práticas de ensino de língua, tanto na esfera da formação docente, nas licenciaturas (Letras, Pedagogia), quanto na esfera da formação de leitores/ouvintes e produtores de textos, na educação básica, as autoras e os autores se engajaram com confiança e firmeza numa empreitada que exigiu – para além do imprescindível aprofundamento científico – sintonia com questões relevantes e necessárias quando se trata de democratizar as relações entre as práticas sociais e a didatização dos objetos do conhecimento do campo da linguagem.

O grande mérito deste livro, organizado pelas experientes professoras e pesquisadoras Arabie Hermont e Ev'Ângela Barros, é

reunir trabalhos resultantes de investigações cujo foco se volta para a análise linguística nas práticas de ensino na educação básica. A visão interseccional proposta pelas organizadoras, no primeiro capítulo, já possibilita aos leitores alcançar o que pretendem os estudiosos para dar conta da reflexão sobre a língua. Nesse texto introdutório, é possível entrever as múltiplas entradas que permitirão aos leitores compreender o funcionamento dos recursos linguísticos – lexicais, morfológicos, sintáticos –, iluminados por abordagens que ora se alinham a preceitos da linguística formalista de base gerativista, ora se pautam pelos contributos do funcionalismo, tingido por influências da linguística cognitiva e da sociolinguística de feição pragmático-discursiva.

Esse espectro de campos disciplinares presente na coletânea aponta para o desafio de enfrentar as diversas dimensões que compõem e estruturam os usos da linguagem e da língua, especialmente, quando se trata de dialogar com os professores em atuação na educação básica. Sabemos que é expressiva a distância entre os conhecimentos demandados do professor de língua portuguesa e a realidade de sua lida diária, nas aulas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Dentre os entraves que contribuem para esse distanciamento, e que vêm, nos últimos anos, merecendo investimentos de pesquisa por parte de linguistas e estudiosos brasileiros, dois são citados por Mendonça (2006, p. 199) e referem-se: i) às incongruências contidas nas descrições e conceituações das gramáticas adotadas pelas escolas e ii) ao baixo impacto das aulas de língua (leia-se "aulas de gramática") sobre as habilidades dos estudantes para ler e produzir textos.

Em uma linguagem que busca aproximar os leitores dos estudos linguísticos contemporâneos, os autores, com experiência na sala de aula da educação básica, projetam um percurso reflexivo que objetiva, sobretudo, alcançar as práticas de ensino dos professores de língua no seu cotidiano. A fim de cumprir esse propósito, cada capítulo apresenta propostas didáticas que objetivam tornar o ensino de língua muito mais significativo, visando ao desenvolvimento da compreensão leitora e das habilidades de uso das categorias que constituem a língua, no processo de recepção e produção dos textos orais e escritos. Afinal, é preciso concordar com o professor Paulo Ricardo Ferreira quando, no texto de sua autoria, nos lembra que, nas tramas da língua, "tudo está conectado": a morfologia, a sintaxe, a semântica, a fonologia, o léxico.

Assim, ao final de cada capítulo, os leitores encontrarão a concretização do que foi proposto. São apresentadas atividades que traçam os gestos didáticos sob enfoques transdisciplinares, que permitirão compreender as ações "da" e "com a" língua a partir da concepção de linguagem como atividade interativa e sócio-historicamente determinada. Algumas dessas proposições recorrem a jogos didáticos que aproximam os estudantes dos fatos linguísticos, como se observa no tratamento dado aos processos de derivação, composição de palavras e formação de neologismos. Essas atividades procuram pontuar para os docentes (e discentes!) as intrínsecas relações existentes entre os usos e os objetivos dos falantes, como ocorre na escolha de uma forma verbal (simples ou perifrástica) usada em situação de maior ou menor formalidade, a depender do registro mais ou menos monitorado, conforme demonstrado no capítulo 5.

A partir da leitura dos textos, professores, supervisores, pesquisadores e autores de manuais didáticos terão acesso a pesquisas que, sob perspectiva textual-discursiva, propiciam a compreensão do funcionamento de certas categorias, a exemplo das análises acerca das flexões verbais de tempo e modo, expostas nos capítulos que tratam da classe verbal e seus usos. Além da demonstração da inconsistência de conceitos e critérios para definir alguns recursos gramaticais, especialmente os de natureza morfossintática, constantes em gramáticas e manuais didáticos, alguns autores desenvolvem uma ampla discussão a respeito do tratamento dado a algumas estruturas gramaticais, como no caso do exame insuficiente do "aspecto verbal".

As realidades múltiplas de um Brasil diverso e rico também se revelam em algumas das atividades sugeridas pelos autores, em diálogo com abordagens que consideram os modos de textualizar as interações, seja pelo agenciamento de escolhas lexicais particulares (regionais, dialetais), seja pelas ocorrências morfossintáticas peculiares e os efeitos semânticos desencadeados ou mobilizados por injunções de ordem pragmática, portanto, ligadas ao contexto de interação, aos interlocutores, objetivos e, consequentemente, à adoção do(s) gênero(s) discursivo(s), entre outros aspectos. As propostas viabilizam, como acentuam os autores, a observação de certos recursos e os efeitos de sentido que ocasionam no discurso. Nessa medida, contribuem sobremaneira para problematizar o preconceito derivado de alguns usos, de forma a contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre as variações sintáticas, como ocorre no uso do gerúndio apontado como "gerundismo".

Como salientado no encaminhamento de algumas das propostas didáticas, o objetivo não é somente sugerir atividades a serem "aplicadas" em sala de aula, mas inspirar os professores a criarem outras, em diálogo com os saberes de ordem pragmática revelados pelos estudantes. Um outro aspecto que contribui para a originalidade e a relevância desta obra é a possibilidade de desenvolver um trabalho com a linguagem que ultrapasse a dimensão da análise metalinguística, focada quase sempre em definições e classificações, sem alcançar os movimentos epilinguísticos que oportunizam pensar os fenômenos nas situações de interação, na sua dinâmica de uso. O trabalho com a metáfora pode ilustrar a relevância dessa mudança de foco, quando se trata de examinar os efeitos de sentido provocados pelos modos de dizer, no processo holístico de formação de leitores.

À medida que se avança nas propostas, é possível apreender o diálogo profícuo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas de ensino nas escolas de educação básica no Brasil, desde a sua homologação, em 2017, e as atividades sugeridas com foco nos efeitos dos usos de recursos linguísticos sobre o funcionamento dos textos. Flagra-se, sobretudo, a interlocução entre os vetores teóricos de linha enunciativa e discursiva e o trabalho didático calcado no texto, com especial ênfase nos gêneros discursivos de variadas esferas sociais. Sob o prisma de estudos ligados a essas perspectivas, ganhamos nós, leitores, estudiosos, formadores e professores interessados em aprofundar conhecimentos e modos de agir com a língua e pela língua.

Da leitura dos 11 capítulos, vislumbram-se caminhos e muitos desafios, mas fica uma certeza: é possível pensar em vias que tornam

acessível e reflexiva a análise linguística aos estudantes, tomando-se como premissa a necessária interlocução entre os conhecimentos linguísticos e as práticas de leitura, escuta, produção oral e escrita para refletir sobre a atividade de linguagem que nos constitui como sujeitos agentes.

Para finalizar, gostaria de agradecer o convite que me propiciou ser uma das primeiras leitoras dos frutos de pesquisas tão relevantes e necessárias, tomando de empréstimo as palavras das idealizadoras e organizadoras desta coletânea: "não há ação docente que não seja, também, uma escolha política – no nosso caso, defendemos que o ensino básico, especialmente o público, seja um *lócus* de emancipação e formação cidadã".

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 25 ago. 2025.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.1

Contribuições da Linguística para o Ensino de Língua Portuguesa

Arabie Bezri Hermont

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

Introdução

A linguagem é constitutiva do ser humano e podemos percebê-la em suas múltiplas realizações: falada, escrita, sinalizada, representada iconograficamente, entre outras possibilidades. Não há vida sociocognitiva em isolamento, não há aquisição da língua(gem) que não demande a convivência com uma comunidade de fala. Assim, endossamos a visão de Mendes e Barbosa (2021):

> Ora, se a linguagem é "um dos 'meios' mediante o qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura" (HALL, 2016, p. 18), as nossas representações no plano da realização de escolhas lexicogramaticais e semântico-discursivas (materializadas em textos) deixam rastros dos contextos mais amplos e mais restritos, das ideologias, da natureza das relações e dos movimentos desenvolvidos nos trajetos de interação entre os sujeitos que constroem a realidade por meio da língua/linguagem, não apenas como possibilidade do sistema (passível de descrição pormenorizada por meio de inteligência artificial), mas como necessidade humana ancestral e presente. (Mendes; Barbosa, 2021, p. 73).

Toda língua natural caracteriza-se como uma unidade em meio à diversidade inevitável: dadas as relações sociais, culturais, geográficas, históricas, entre outras, que se criam, os impactos

sobre as línguas são constantes. Devido à heterogeneidade de contextos socioculturais e, portanto, de *backgrounds* linguísticos, de pontos de vista em relação ao mundo (social e natural), é previsível que existam diferentes concepções sobre os objetos que se tornam temas de interesse ou foco dos estudos científicos.

Contemporaneamente, no âmbito da Linguística, além do interesse pelo aprofundamento da investigação sobre temáticas "tradicionais" – como categorias verbais, classes de palavras, processos de renovação lexical etc. –, todos nós, pesquisadores da linguagem (e formadores de novos pesquisadores), somos instados a buscar conhecer o papel de instrumentos tecnológicos, dos algoritmos da Inteligência Artificial (IA), da desinformação e seus efeitos deletérios sobre a vida social, entre outras temáticas. Nesse sentido, Mendes e Barbosa (2021) afirmam:

> No cenário atual, por exemplo, o conhecido potencial dos aplicativos de tradução no sequenciamento sintático-semântico "com fidelidade sem precedentes" pode esbarrar na incapacidade de significar em contextos específicos (remetemos o leitor ao princípio formalista da clareza máxima, da generalidade máxima), fazendo repercutir sua importância para uma vida objetiva, mas sem nada poder fazer pela subjetividade da pessoa. (Mendes; Barbosa, 2021, p. 72).

Em meio à proliferação de aplicativos que interferem diretamente no trabalho do linguista e do docente de línguas, vemos que jamais se fecha o espaço do fazer humano, marcado por sua subjetividade idiossincrática. Em decorrência dessa multiplicidade constitutiva – de temas ou objetos, de abordagens, de lentes teóricas –, toda produção científica é um recorte, e toda abordagem

metodológica é uma entre outros possíveis instrumentais de análise de objetos que, no caso dos estudos linguísticos, são "sensíveis" a diversos aspectos, o que revela uma marcante característica das pesquisas em Humanidades (as *Soft Sciences*). Nesse sentido, no campo da Linguística, os estudos precisam partir da premissa de que a língua é um objeto-em-movimento, dinâmico, logo, as tentativas de apreender cientificamente as inter-relações precisam aliar rigor científico e sensibilidade ao inerentemente humano – sua sociocognição. Dessa forma, as relações intersubjetivas que se constroem por meio da língua(gem) devem ser analisadas de forma situada, contextualizada.

A diversidade de metodologias que se representam como as ideais para atingir os objetivos de cada investigação reverberam as novas perspectivas epistêmicas; assim, como veremos, o dissenso instaurado em meio a um grupo de teóricos de uma determinada vertente, a partir de dados da realidade que evidenciam alguma incongruência não explicável por meio do aparato de determinado instrumental teórico, pode levar a desdobramentos ou rupturas, a novos olhares para antigos problemas. Foi o que houve, por exemplo, nos anos 1980, em que divergências internas ao grupo de defensores da Teoria Gerativa, abordagem cognitivo-formalista, deu margem à criação e consolidação de (várias) correntes cognitivo-funcionalistas.

Kenedy e Martelotta (2003), a respeito do contributo de abordagens precedentes, depois de reconhecerem o legado dos estudiosos neogramáticos (visão histórico-comparativa), afirmam que

> o surgimento da linguística moderna é normalmente identificado com o aparecimento do *Cours de linguistique générale* de Saussure, em 1916. A partir daí, conforme propõem Dirven e Fried (1987), três noções básicas passaram a caracterizar a evolução da linguística no século XX: **sistema**, **estrutura** e **função**.
> A noção de sistema deve-se a Saussure. De acordo com Benveniste (1976), a novidade da doutrina saussuriana reside exatamente na visão de língua como sistema, que prevê uma prioridade do todo em relação aos elementos que o compõem. O termo sistema mais tarde foi substituído pelo termo estrutura: uma vez aceita a visão de que *a língua constitui um sistema* – um conjunto cujos elementos se agrupam num todo organizado – cumpre analisar-lhe a estrutura (Kenedy; Martelotta, 2003, p.17).

Nesse excerto, nota-se a visão, prevalente durante décadas e, por isso, com grande influência sobre o ensino gramatical tradicional, de que a análise linguística se restringia à identificação das redes internas de dependências dos elementos da língua: se são internas, a análise de frases (ou estruturas) isoladas, de sintagmas (ou estruturas) descontextualizados, cumpria o papel esperado. Esses mesmos autores destacam que, no polo formalista, muitos importantes estudiosos aplicaram aos estudos linguísticos um interesse filosófico e lógico, como Hjelmslev. Kenedy e Martelotta (2003) destacam que o linguista dinamarquês

> propõe que a língua não deve ser vista como o reflexo de um conjunto de fatos não linguísticos, mas como uma "unidade encerrada em si mesma, como uma estrutura sui generis" (Hjelmslev, 1975:3).
> Vista dessa forma a língua apresenta um caráter abstrato e estático, já que é dissociada do ato comunicativo. (Kenedy; Martelotta, 2003, p. 19).

Não poderíamos, portanto, nesta obra, restringir o olhar a uma forma exclusiva de abordagem e de investigação, a uma "lente única" para enxergar a complexidade dos fenômenos. No âmbito dos estudos linguísticos, o dissenso e a ramificação de abordagens é antes a regra do que a exceção, e cada novo foco traz contribuições a um impressionante acervo já construído, mas com muitas frentes ainda por conquistar.

Ao longo de sua (recente) história como ciência[1], a Linguística já vivenciou momentos singulares, que se tornam uma espécie de "marcadores temporais" para os estudiosos das gerações seguintes – por meio do florescimento de abordagens que ganham notoriedade, a partir do destaque dado a cientistas que se tornam ícones desses movimentos científicos, pela prolífica produção científica e pela relevância que assumem para a posteridade (como Mikhail Bakhtin, Ferdinand Saussure, Noam Chomsky e William Labov, apenas para citar alguns). Dessa forma, é sempre possível construir novos objetos e percursos, mas é importante endereçar a tais precursores o devido reconhecimento.

Nesse sentido, dada a impossibilidade de falar de todos esses importantes estudos precedentes, aqui nos deteremos

1 Se compararmos, por exemplo, com os estudos gramaticais, que remontam à antiguidade greco-latina, com mais de 2.300 anos, a Linguística nasce no século XIX, com os estudos histórico-comparatistas, a partir das observações e da percepção de regularidades que afloram da comparação de línguas antigas, extintas, como o sânscrito, o grego antigo e o latim; línguas modernas, como o inglês e o hindi; e línguas neolatinas, como o francês, o espanhol e o português. O meticuloso trabalho de cientistas da linguagem, como William Jones, Karl Verner e Jakob Grimm, entre tantos outros, forneceu o subsídio para a construção de "árvores genealógicas" das línguas contemporâneas a partir de uma língua-mãe reconstruída, o ancestral proto-indo-europeu. A esse respeito, leia mais em Linhares (2015) e Martelotta (2012).

em duas vertentes – uma formalista, a Teoria Gerativa, e uma cognitivo-funcional, o Funcionalismo. Essas abordagens tiveram uma expansão vertiginosa – a primeira, a partir dos anos 1950, com estudos e publicações que têm em Noam Chomsky o grande referencial; a segunda, a partir dos anos 1980, sobretudo pelas divergências internas evidenciadas em trabalhos de grandes pesquisadores gerativistas, que se depararam com fissuras teóricas à época inconciliáveis com os preceitos tidos como válidos, por exemplo: a questão da modularidade gramatical, o estudo das metáforas e a compreensão das expressões idiomáticas, o papel da semântica e da pragmática na produção do discurso, entre outras. Tais linguistas, como Givón (2013), Lakoff e Johnson (1980), que aparecerão nos trabalhos compilados nesta obra, propuseram novas formas, apoiadas no uso real da língua e em pesquisas no campo da sociocognição humana, ampliando o olhar para o estudo de fatores da renovação lexical, da configuração construcional dos itens e estruturas léxico-sintáticas, e para os estudos de metáforas e metonímias como processos de estruturação sintática e de renovação lexical, etc.

O Gerativismo

A Teoria Gerativa (TG) estuda a relação entre "linguagem" e "cognição", constituindo-se como um sólido programa científico desde 1957. As mudanças verificadas no âmbito do gerativismo já se somam quase 70 anos de investigação, e muitos movimentos teóricos e metodológicos para realização de pesquisas já ocorreram. As orientações teórico-metodológicas pelas quais a TG passou

redundaram em aprimoramentos que se manifestaram sob diferentes modelos: Teoria Padrão, Teoria Padrão Estendida, Teoria da Regência e Ligação e Programa Minimalista.

A consolidação do Programa Minimalista, desenvolvido desde os anos 1990, propôs estudos que se concentram em buscar simplicidade, economia e elegância explicativa, com foco em princípios universais e operações computacionais mínimas em nossa gramática mental. O foco da TG, após os anos 2000, passa a ser "Por que as línguas são como são?", em vez de apenas descrever suas propriedades. Nessa perspectiva, a gramática é vista como um sistema computacional eficiente, que conecta sons, por meio da Forma Fonológica (FF), e sentidos, por meio da Forma Lógica (FL).

Nas versões da Teoria Padrão, Teoria Padrão Estendida e Teoria da Regência e Ligação, a Gramática Universal (GU) era considerada altamente rica e estruturada e o sistema computacional constituído pela Estrutura Profunda e Estrutura Superficial. Ao contrário dos quadros anteriores, no Programa Minimalista, a busca é por caracterizar a GU como o mais simples possível, considerando a operação *merge* (concatenação dos constituintes sintáticos) e *move* (em substituição às transformações estruturais). As Estruturas Profunda e Superficial são abolidas em favor da ideia de geração de estruturas com menos níveis de representação, assim, a derivação passa a ser mais direta. O movimento de constituintes sintáticos não é mais uma operação livre, antes ocorre para satisfazer necessidades dos sistemas de interface, quais sejam: a articulatória-perceptual e a conceptual-intensional. Isso levou a mais investigações sobre como as propriedades formais da linguagem se relacionam com a cognição e com os sistemas externos ao núcleo sintático (cf. Hermont; Lima, 2010).

Nesse contexto, a Teoria Gerativa abre-se para diálogo com outras áreas, tais como a neurociência, a aquisição da linguagem, a linguística computacional, a psicolinguística. Nesse espírito de interdisciplinaridade, a Teoria Gerativa passa a dedicar-se mais a encontrar explicações cognitivamente plausíveis para a forma como se adquire, se perde ou se processa a linguagem. Neste livro, traremos alguns problemas advindos de abordagens da gramática normativa que podem ser mais bem explicados dentro do arcabouço gerativista.

O Funcionalismo

Cunha (2009) menciona o texto de Talmy Givón, *From Discourse to Syntax* (1979), de natureza antigerativista, como um marco na consolidação dos estudos funcionalistas, no qual o linguista americano afirma a dependência da sintaxe em relação ao discurso. Em trabalhos posteriores da Linguística Funcional (LF), nota-se a busca de parâmetros substantivos, motivados comunicativa ou cognitivamente, para explicação dos fatos gramaticais. Na concepção funcionalista, a gramática de uma língua é um organismo maleável, adaptável às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes; assim, os padrões morfossintáticos se estabilizam a partir da sistematicidade (isto é, da frequência) do uso, ao lado de outros, de codificação emergente. Para as diversas vertentes funcionalistas, as regras da gramática são modificadas / modificáveis pelo uso.

Em linhas gerais, o Funcionalismo instaura o primado da função[2], conceito polissêmico, cujos sentidos são inter-relacionados

2 Segundo Módolo e Coneglian (2020, p. 3), Nichols (1984), examinando um conjunto de trabalhos funcionalistas, chega a cinco acepções básicas do termo

e se constroem com base no papel desempenhado por um elemento estrutural numa situação comunicativa concreta. Função, aqui, é um termo compreendido no sentido do uso efetivo da língua (o qual promove a inerente variabilidade e, eventualmente, a mudança linguística), sob uma perspectiva teleológica (isto é, o falante usa x com um determinado fim, y).

Essas concepções, de cunho semântico-pragmático, foram priorizadas em detrimento de noções caras às abordagens formalistas – como as da arbitrariedade do signo linguístico (herança do estruturalismo saussuriano, para o qual se dissociavam "língua", como sistema sígnico, e "fala", como apropriação individual da língua pelos falantes, e apenas se focalizava o estudo daquela); da autonomia da sintaxe (ligada à questão da arbitrariedade e da modularidade linguística, calcada na visão dos módulos como faces distintas, embora interdependentes, do sistema de computação); e da "gramática universal" ou GU (do Gerativismo Chomskyano).

Sobre o surgimento da perspectiva analítica funcionalista, Mendes e Barbosa (2021) ponderam:

> As teorias de orientação funcionalista podem ser tidas no momento presente de nosso conhecimento como perspectivas surgidas a partir da desconsideração feita às orientações de base formalista. Todavia, **não deve derivar de tal noção a ideia de que o empreendimento funcionalista é algo novo, advindo de uma espécie**

função: a) função como **interdependência**, análoga à noção matemática do termo; b) função como **propósito**, que se liga às intencionalidades dos usuários; c) função como contexto, que privilegia os significados indexais; d) função como **relação**, entre unidades e elementos estruturais; e) função como **significado**, na qual ficam interfaceados os componentes semântico e pragmático da linguagem. Para nós, neste capítulo, os sentidos (b), (c) e (e) são os mais congruentes com a visão aqui discutida do pareamento forma/função nos enunciados linguísticos.

> **de "cisma" que convergiu para o surgimento de um paradigma absolutamente recente**. O paradigma funcionalista deve ser visto, pois, como um tipo de conexão com concepções presentes antes mesmo daquelas trazidas por Saussure. Os fenômenos linguísticos do final do século XIX, notadamente estudados sob enfoque sincrônico e diacrônico por Whitney, von der Gabelentz e Hermann Paul impuseram a percepção, a orientação epistêmica de que esses fenômenos devem ser estudados a partir de imperativos de natureza psicológica, cognitiva e funcional. (Mendes; Barbosa, 2021, p. 74, grifo próprio).

Nota-se, portanto, que há antes um contínuo do que saltos na constituição das abordagens teóricas; é preciso uma conjuntura de fatores sócio-históricos que oportunize a maior divulgação e a consolidação de determinada linha de investigação. A disseminação de estudos e resultados de pesquisas científicas, hoje, se verifica de forma muito mais rápida dada a ubiquidade das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Para Módolo e Coneglian (2020),

> o funcionalismo em linguística difere radicalmente do funcionalismo em outros campos das humanidades, como na antropologia e nas ciências sociais. Em linguística, o funcionalismo está muito mais alinhado às ideias filosóficas da biologia (MÜNCH, 2015), como aponta Givón (2013a), privilegiando-se explicações de ordem adaptativa, segundo as quais a linguagem é uma adaptação complexa do homem social, bem como de ordem da motivação, segundo as quais a estrutura da língua é moldada e formada a partir das funções a que serve. Nessa medida, entende-se, mais amplamente, a linguagem como um fenômeno evolutivo-adaptativo do homem ao seu ambiente social sendo, assim, a estrutura linguística (ou a gramática) determinada pelas funções a que serve (CROFT, 1991). (Módolo; Coneglian, 2020, p. 2-3).

Esses autores nos oferecem uma leitura abrangente sobre os estudos do Funcionalismo, em que se indiciam as questões pertinentes (em consonância com Givón, 2013), em se tratando de estudos desse campo investigativo, ao lado de indicadores que revelam o objeto de estudo dos que tratam de cada ponto dessa "agenda". A partir desses dois pontos, reproduzidos no Quadro 1 (1ª e 2ª colunas), nós indicamos, na 3ª coluna, o que difere em relação a outras abordagens:

Quadro 1 – Aspectos distintivos entre abordagens

QUESTIONAMENTOS (cf. Givón, 2013)	INDICADORES	CONTRASTE ENTRE AS ABORDAGENS FUNCIONALISTAS E FORMALISTAS
a) Verificam-se correlações sistêmicas entre estruturas linguísticas e suas funções comunicativas e cognitivas?	Os fatores cognitivos e discursivos que motivam a estrutura gramatical.	Ponto de dissenso: abordagens formalistas focalizam aspectos abstratos (mentais) subjacentes à estruturação gramatical; funcionalistas focalizam aspectos linguístico-discursivos.
b) De que modo surgiram, a partir de processos diacrônicos, estruturas linguísticas verificadas numa determinada sincronia, seus mapeamentos sistêmicos entre forma e função?	A estrutura sincrônica da linguagem é vista como um "repositório de relíquias" de processos de mudança linguística verificados diacronicamente.	Variação linguística vista como algo inerente à língua, não como decorrente de mudanças coletivas de parâmetros (TG); a coocorrência e/ou concorrência entre variantes é fenômeno corriqueiro. Abordagem Gerativa vê a mudança como troca de parâmetro da língua como um todo; não se baseia em (continua)

Continuação

QUESTIONAMENTOS (cf. Givón, 2013)	INDICADORES	CONTRASTE ENTRE AS ABORDAGENS FUNCIONALISTAS E FORMALISTAS
c) De que modo primeira e segunda línguas são adquiridas? Que fatores sociais, culturais, comunicativos e neuropsicológicos determinam o processo de aquisição de linguagem?	A aquisição de linguagem é considerada como um processo socialmente determinado.	Conforme a TG, o inatismo é premissa básica: a capacidade para aprendizagem de língua(s) ou a "competência", visão de cunho psicologizante. Na LF, há uma gama de fatores sócio-históricos e de outras ordens que interferem na aprendizagem de L1, L2 etc., em que prevalece uma visada sociologizante de aquisição.
d) Que aspectos funcionais restringem a diversidade tipológica das línguas do mundo? Que mecanismos governam essas restrições?	As propriedades tipológicas das línguas do mundo são verificadas em termos de universais implicativos (se nesta língua há x, então provavelmente ela terá também y).	Concepção da inexistência de uma Gramática Universal (GU) que dê conta de todas as línguas humanas. Há aproximações e distanciamentos no que se refere aos agrupamentos tipológicos.
e) Que aspectos da língua (e da linguagem) são moldados pela cultura?	A relação entre linguagem, cultura e cognição é configurada como a própria investigação do caráter semiológico da linguagem.	Saussure deixou entrever a necessidade de estudar a Semiologia Linguística (somente levada a cabo décadas depois), com a valorização de aspectos semântico-pragmáticos da enunciação. O estudo da língua apenas como "sistema" ou "estrutura" deixava o falante real fora do circuito da língua(gem).

Fonte: Adaptado de Módolo e Coneglian (2020, p. 4).

Um ponto crucial da perspectiva funcionalista assenta-se na concepção de gramática da língua natural, em que se observa a interveniência das concepções de texto e discurso e em que atuam fatores importantes, como frequência de ocorrência, relação de iconicidade, entre outros aspectos:

> A gramática das línguas naturais se molda a partir das regularidades observadas no uso interativo da língua, as quais são explicadas, por sua vez, com base nas condições discursivas em que se verifica a interação sócio-comunicativa. A gramática é, pois, vista como um sistema flexível, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia (Cunha; Souza, 2011, p. 22).

Se tentarmos relacionar a Linguística Funcional e a Linguística Cognitiva, veremos que ambas têm uma orientação funcional, lidam com a "língua em uso" e "para uso", a interação. Igualmente, essas duas vertentes rejeitam uma visão de "competência" da Linguística Gerativa chomskyana, na qual o conhecimento linguístico é considerado em parte independente do desempenho. Ao tomarem o sistema linguístico como uma subparte integrada da cognição humana, esses estudiosos rejeitam uma visão (fortemente) modular da Faculdade de Linguagem. Seguindo o trabalho de Nuyts (2007), os princípios inerentes à linguagem são assumidos (potencialmente) como instanciações de aspectos de princípios cognitivos mais gerais; a gramática é vista como totalmente interconectada e sintonizada com outras dimensões do funcionamento cognitivo, incluindo os sistemas conceptuais.

Então, como diferenciá-las? Nuyts (2007) esclarece que a LC é geralmente reconhecida como abordagem "com clara identidade

científica", mas, na verdade, há poucos critérios realmente idiossincráticos distintivos dessa abordagem. Para os cognitivistas, há distintas vertentes analíticas: uma central (*core*), em torno de pesquisas sobre análises semânticas (como as de Lakoff,1987; Lakoff e Johnson,1980; Fauconnier – a Teoria dos Espaços Mentais, 1985, 1997; Langacker – o Modelo da Gramática Cognitiva, 1987, 1991) –, outra constituída por trabalhos diversos sob o rótulo de Gramática de Construções (como a análise seminal de Goldberg, 1995; e, mais recentemente, o Construcionismo e a Mudança Construcional, de Traugott e Trousdale, [2013] 2021).

Como crítica à LC, Nuyts (2007) aponta que muitos funcionalistas imputavam aos trabalhos desses estudiosos a restrição a apenas certos aspectos da funcionalidade da linguagem, salientando apenas o papel das dimensões puramente semânticas na linguagem (especificamente, as relativas à forma como conceitualizamos e categorizamos o mundo). A LC trataria, assim, menos extensivamente do papel do verdadeiramente comunicativo dessas dimensões (características interacionais e discursivas da linguagem, o papel do conhecimento mútuo e seu efeito na estruturação da informação, relações interpessoais entre falante e ouvinte etc.). Na LF, esse tipo de contraste existe, porém, no sentido oposto: a proeminência dada às dimensões comunicativas da linguagem, com mínima relevância atribuída à dimensão semântica conceitual.

A partir desses apontamentos, podemos contrastar alguns aspectos dessas abordagens da seguinte forma:

Quadro 2 – Distinção entre Linguística Cognitiva (LC) e Linguística Funcional (LF)

Aspectos	Linguística Cognitiva	Linguística Funcional
Áreas ou domínios específicos ao escopo de cada abordagem	Foco em fenômenos semânticos.	Foco na estrutura linguística e nas intenções comunicativas dos falantes.
Objetos de investigação	Foco na estruturação e perspectivação de informações: a forma de operações de "construção" (que traz noções como "trajetória", "ponto de referência"), conceitos tratados sob uma perspectiva puramente semântica. Considerada "mais científica" por seus defensores pelo uso de tecnologias de imagens cerebrais, recursos da neurolinguística etc.	Avalia-se o modo como um falante conceitua uma situação e não como a informação em um enunciado está relacionada ao contexto anterior (o que envolveria questões da continuidade do tópico e da mudança do tópico, rapidez da informação e desenvolvimento do texto, contrastividade etc.).
Orientação dos trabalhos	Fortemente sincrônica.	Amplamente respaldada em análises diacrônicas, no problema da variação e mudança linguística.
Objetos de investigação preferenciais	Fenômenos como categorização e esquematização na conceptualização do mundo: modelos cognitivos, espaços mentais, relações tipo-*token*, metaforização, imagens etc.	Atenção considerável a fenômenos de modificação e avaliação da frase: Tempo / Aspecto/ Modalidade (TAM): os marcadores de modalidade e de aspecto inspirados principalmente por fenômenos estruturais; a semântica é vista como "instrumental" para dar conta da dimensão estrutural. (continua)

Continuação

Aspectos	Linguística Cognitiva	Linguística Funcional
Papel da semântica para compreensão da estruturação sintática	Atenção aos fenômenos estruturais da linguagem próprios em Gramática Cognitiva (em particular, os aspectos semânticos relacionados à categorização humana) e em várias Gramáticas de Construção (fortemente orientada para a semântica): trata-se, portanto, de um modelo tão semântico quanto sintático.	O significado desempenha um papel crucial nas abordagens da LF para fenômenos estruturais. Preocupação com a relação estrutura / semântica no âmbito da sentença (e também do discurso).
	Análises sistemáticas baseadas em *corpus* de fenômenos são raros em LC, bem como o recurso a uso	Análises sistemáticas baseadas em *corpus* de fenômenos são bastante comuns em LF. Faz-se uso

Fonte: Adaptado de Nuyts (2007).

Uma aproximação entre essas abordagens é o fato de que tanto LC quanto LF admitem uma variedade de métodos de investigação dos fenômenos linguísticos, embora, como vimos, haja focos e recortes distintos.

Como se observa, os dois paradigmas diferem e, internamente, também há dissensos – várias abordagens funcionalistas, várias cognitivistas; por exemplo, no bojo da LC, as análises gramaticais em Langacker (a Gramática Cognitiva) são bem distintas das que se realizam em Gramática de Construção. Da mesma forma, apesar de muitas semelhanças básicas, as concepções de cognitivistas como Lakoff, Fauconnier e Langacker sobre a natureza e organização da

representação semântica (conceitual) estão longe de ser idênticas (por exemplo, apresentam diversas visões sobre o *status* da metáfora na semântica).

Vale, por fim, apresentar uma outra abordagem importante para a compreensão da relação entre língua e sociedade: a Sociolinguística Variacionista (ou Teoria da Variação), nome que se fixou, na década de 1970, com William Labov. Esse linguista estadunidense (falecido em 2024, aos 97 anos) introduziu um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas. Ele sublinhava o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística, relacionando fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico – a diversidade, em vez de um problema, é considerada como qualidade constitutiva do fenômeno linguístico.

Ao destacar a indissociável relação entre linguagem, cultura e sociedade, a Sociolinguística já nasce com caráter interdisciplinar – linguistas e antropólogos, sociólogos e psicólogos, entre outros, trabalham lado a lado e de modo integrado. O objeto da Sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, em situações reais de uso. O ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas a respeito dos usos linguísticos.

Em contraposição a abordagens formalistas, para os sociolinguistas, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – que respalda oposições como

"língua e fala" ou "competência e desempenho" – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total. Considerando-se que todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas, entende-se que gerações sucessivas de indivíduos legam a seus descendentes o domínio de uma língua particular. As mudanças temporais são parte da história das línguas: estas variam o tempo todo – devido a fatores geográficos, sociais, históricos, estilísticos etc. – e eventualmente mudam.

Nessa vertente, a variedade padrão (a norma tida como culta, prescrita nas gramáticas normativas) representa um ideal de homogeneidade que desconsidera a variação linguística inerente. Por estar acima da realidade linguística empregada pelo "corpo social" (composta por falantes mais/menos escolarizados, de distintas regiões de um país etc.), a norma padrão representa o conjunto de suas diversidades e contradições, mas não apresenta propriedades intrínsecas que lhe assegurem uma qualidade "naturalmente" superior às demais variedades. Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. A padronização das formas linguísticas é historicamente definida: cada época determina o que considera como forma padrão (Por exemplo: "dereito", "despois", "frecha" e "premeiramente" são formas encontradas na *Carta de Pero Vaz Caminha*, de 1500; assim como "frauta", "escuitar" e "intonce" em *Os Lusíadas*, de Camões, de 1572).

A Sociolinguística nos permite, portanto, compreender por que, em certos momentos, há preconceitos em relação a

determinadas formas ou estruturas que divergem daquelas prescritas nas gramáticas normativas – por exemplo, a variação entre, de um lado, "para eu fazer" / "eu o vi" e, de outro, "para mim fazer" / "eu vi ele", estas últimas cada vez mais frequentes, a despeito da tentativa de a escolarização refrear essas ocorrências.

Assim, expostas algumas premissas das duas vertentes, tanto a formalista – a Teoria Gerativa – quanto a funcionalista – aqui representada pelas abordagens da Linguística Funcional, da Linguística Cognitiva e da Sociolinguística, agregadoras dos trabalhos que compõem esta obra, podemos explicitar nossa intenção e o eixo que permeia sua organização.

De nossa longa trajetória como docentes também na educação básica (EB), veio a percepção de que é urgente levar, aos que se encontram efetivamente em sala de aula, resultados de pesquisas linguísticas recentes, aproximando as duas instâncias de (auto)formação – a academia e a escola básica. Nesta se constituem saberes importantes, mas que carecem de um cotejamento teórico – ou, pelo menos, da percepção de que não há teoria sem prática (de pesquisa empírica, bibliográfica, exploratória etc.) e vice-versa, e de que não há ação docente que não seja, também, uma escolha política – no nosso caso, defendemos que o ensino básico, especialmente o público, seja um *lócus* de emancipação e formação cidadã.

Ao resolvermos congregar um grupo de estudantes-pesquisadores (muitos deles também docentes, em diversos municípios mineiros) para trazer a público suas pesquisas, mas em diálogo com demandas da EB, com um olhar para a transposição e não apenas a "aplicação" (visto que não acreditamos num aplicacionismo acrítico, mas numa intervenção reflexiva) para

alunos do Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio (EM), vimos quão desafiante essa tarefa é. Primeiro porque há tantas juventudes quantas são as diferentes realidades brasileiras; há diferentes realidades escolares (usualmente, sentidas até entre os turnos – matutino, vespertino, noturno – da mesma escola!), de acesso a recursos didáticos e tecnológicos, entre outras dimensões. Pensar em algo que possa servir para um público amplo requer, de início, fazer algumas generalizações (como as indicações de série a que se aplicam as atividades), mesmo sem pretender homogeneizar os aprendizes. Então, que as atividades sejam para os professores (em exercício ou em formação) leitores desta obra, antes, um fator de despertamento para potencialidades de trabalho, e não um guia ou "manual do professor". Para que possam se apropriar do aporte teórico que trazemos, para embasar as elaborações de atividades, esperamos que a linguagem utilizada esteja não apenas cientificamente respaldada, mas efetivamente regida pelos critérios de compreensibilidade necessários.

No segundo capítulo, **O que é a "Palavra"?**, o professor e escritor Paulo Ricardo Sousa Ferreira traz importantes questionamentos e aprofundado aporte teórico sobre o tema. Embora pareça facilmente reconhecível, o conceito de palavra é dos mais complexos, pois envolve saberes de variadas naturezas – morfofonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Compreender a relevância do léxico e seu dinamismo sociocognitivo, perceber as relações de sinonímia, antonímia, polissemia, entre outras que subjazem às relações lexicais é apreender a riqueza disponível aos falantes para a construção e interpretação de textos orais e escritos.

No capítulo seguinte, "**(Re)pensando o verbo: a flexão de modo**, as autoras – Heloísa Stefany Neves Queiroz, Lívia Kátia Gomes Silva e Luciana Carla das Graças Casagrande – nos apresentam os critérios sob os quais a classe dos verbos é definida nos diversos materiais didáticos e gramáticas – sintático, semântico e morfológico –, antes de discutirem o foco de sua investigação: a categoria modo verbal. Para tanto, trazem um olhar crítico e criterioso sobre os tempos e modos verbais, a fim de nos levar a repensar concepções que, abrigadas em gramáticas normativas, não ressoam na nossa prática pedagógica, face à variabilidade de valores que as construções verbais efetivamente empregadas em textos orais e escritos vão adquirindo.

No quarto capítulo, **Tempo e Aspecto em discussão: categorias verbais e seu ensino**, Mariana Queiroga Gomes e Marilene Gonçalves Dias Machado trazem relevante discussão sobre a necessidade de compreender os valores agregados, nas construções verbais, em relação a Tempo e Aspecto. Esta última categoria, ainda hoje bastante negligenciada nos livros e gramáticas escolares, tem potencialidades importantes para a construção de efeitos de sentido nos textos dos mais diferentes gêneros com que lidamos corriqueiramente. As autoras mostram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o Aspecto apenas de forma indireta, a despeito da necessidade de esta categoria receber um olhar mais atento. Assim, além de vasta exploração bibliográfica, Gomes e Machado disponibilizam atividades que podem ser realizadas, de forma reflexiva, com alunos da EB.

Na mesma linha, priorizando concepções teóricas aportadas de forma o mais clara possível e atividades pedagógicas que permitam a docentes e discentes refletir sobre a temática, o capítulo seguinte, **A classe verbal e o ensino: o trabalho com as categorias tempo e aspecto na Educação Básica**, de Heloísa Stefany Neves Queiroz e Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros, traz uma discussão detalhada dos tempos verbais, seus usos e valores, no intento de avançar à visão tradicional de exploração apenas da categoria Tempo (TP), rumo a uma melhor compreensão da categoria Aspecto (Asp) e os efeitos agregados às produções de enunciados orais ou escritos.

O capítulo 6, **Gerúndio: tratamento, aplicações e implicações**, de Roberto Carlos Gonçalves de Souza e Selma Lúcia de Assis Pereira, mostra como os falantes avaliam as construções de que lançam mão para cumprirem seus propósitos enunciativos. Embora recurso normal e disponível na Língua Portuguesa (LP), o uso do gerúndio é bem avaliado em construções como as locuções auxiliar + gerúndio (como: Ele está apresentando um *show* em São Paulo), que comunica a duratividade do evento, porém reprovado em perífrases com mais de um auxiliar, nomeadas "gerundismos" (como: Ele vai estar apresentando um *show* em São Paulo), com que se indicia um momento posterior de realização da ação.

Sua argumentação, respaldada na consulta a gramáticas e obras de renome de outras vertentes, mostra que as formas nominais do verbo (particípio, infinitivo e gerúndio) promovem uma área ainda "obscura" a ser iluminada por mais investigações, dada a interface com classes nominais da língua – o adjetivo (tinha *lido* / o livro *lido*), o substantivo (vou *olhar* / o seu *olhar*; está *educando* / o *educando*)

e o advérbio (chegou *chegando*). A perspectiva discursiva adotada por Souza e Pereira ajuda a desmitificar o emprego do gerúndio e a abalar crenças preconceituosas sobre certos usos linguísticos.

O capítulo 7, **Quando o 'sujeito' fica para depois: verbos inacusativos e orações subordinadas substantivas subjetivas em foco**, de Amanda Carvalho Souza, Ana Tereza Silva Costa e Arabie Bezri Hermont, apresenta reflexões sobre os verbos monoargumentais, mais especificamente, os inacusativos, e a relação destes com os períodos compostos, especificamente constituindo orações subordinadas substantivas subjetivas (OSSS). Há uma relação sintática notória entre verbos inacusativos e os sujeitos oracionais (OSSS), especialmente quando a oração subordinada aparece à direita do verbo principal. Os verbos inacusativos são aqueles que aceitam um SN posposto a ele e tem papel temático de paciente/tema, tais como "acontecer" e "parecer". Na Teoria Gerativa, a explicação para a ocorrência de verbos inacusativos é que o SN seja gerado à direita do verbo e alçado à posição de sujeito e, por isso, tais verbos caracterizam-se por não atribuírem papel temático ao sujeito sintático, o que permite, no período composto, que a posição de sujeito seja preenchida por uma oração subordinada, que não se encontra na posição canônica, pré-verbal, como em "Aconteceu [que ela partiu cedo]" ou "Parece [que ele se enganou]". Assim, o trabalho apresentado pode auxiliar nas aulas de gramática, especialmente quando o sujeito não vem topicalizado, antecedendo o verbo. Isso é possível quando constatamos a interação entre o estatuto inacusativo do verbo e a possibilidade de estabelecermos relação entre o verbo da oração principal e o sujeito oracional pós-verbal.

No capítulo 8, **Classe dos advérbios**, os autores Leandro Martins de Sousa e Washington Gomes de Miranda compilam exaustivamente conceitos desses itens lexicais em gramáticas normativas, tradicionais, e iluminam essa perspectiva com o aporte da Teoria Gerativa. Na sequência, com a contribuição de estudiosos da vertente funcionalista – como Martelotta *et al.*, Neves, Castilho e outros –, enriquecem o olhar, mas também evidenciam a complexidade que envolve a classificação dos itens, a partir do seu emprego como aspectualizadores, modalizadores, graduadores (entre os quais figuram os intensificadores), além de outras funções importantes para a construção e a interpretação de textos orais, escritos ou de outras naturezas. Um material de estudo que, complementado pelas atividades propostas, evidencia que o ensino de LP pode ser mais reflexivo e prazeroso se fugir à tríade tradicional da conceituação, exemplificação e exercícios.

O capítulo 9, de Brenda Godinho de Oliveira, Sandra Maria Silva Cavalcante e Thúllio Salgado Santos Vieira, intitulado **Propostas para uma abordagem do pensar metafórico em sala de aula**, traz importante contribuição para a compreensão de processos cognitivos subjacentes a nossa forma de representar o mundo – metáfora (principalmente) e metonímia estão na base de variadas relações que utilizamos para conceptualizar nossas relações com os outros e com a realidade. Ao enunciarmos que "uma ideia precisa sair do papel", processo metonímico com que dizemos que um texto escrito (num caderno, num *notebook* ou em qualquer outro suporte) precisa resultar em ações concretas, vemos que há aí um processo metafórico, com que personalizamos a ideia como se fosse algo animado, que se move de um ponto a outro.

Para além de uma "figura de linguagem", como nomeia a gramática normativa e a circunscreve a um capítulo de Estilística, a metáfora é um fascinante recurso cognitivo de revitalização léxico-gramatical, o qual opera continuamente na configuração dos mais variados gêneros discursivos.

No capítulo 10, **Variação linguística e ensino: proposta de mediação pedagógica sobre a realização do sujeito pronominal de referência definida por meio de atividades de retextualização**, os professores Gilson Costa Freire e Marli Hermenegilda Pereira nos mostram, sob as lentes da Sociolinguística Variacionista, o fenômeno da realização (ou apagamento) do sujeito pronominal de referência definida em trabalhos de alunos do Ensino Fundamental II. Com base na premissa de que "os resultados de pesquisas variacionistas oferecem suporte a um ensino de Língua Portuguesa mais contextualizado, que contemple os efetivos usos linguísticos praticados no país", a qual endossamos, os autores mostram como atividades de retextualização (nos moldes preconizados por Marcuschi, 2010), podem levar os estudantes a um nível de maior proficiência na leitura, interpretação e produção textuais.

Fechando a obra, no capítulo 11, **Uma proposta de ensino de variação e mudança sob a ótica cognitivo-cultural**, Geisa Mara Batista, à luz da Sociolinguística Laboviana e sob uma perspectiva cognitiva e cultural, propõe uma análise da variação pronominal (tu/você) em que contrastam o Português do Brasil (PB) e o Europeu (PE), com base em relações intersubjetivas de maior/menor pessoalização. Distanciando-se da noção disseminada de "erro" de colocação pronominal, a autora mostra que as escolhas

linguísticas feitas, nas produções orais e escritas, apontam para traços socioculturais que marcam indivíduos e comunidades de fala.

Como se vê, o espectro abordado nesta obra é amplo, ainda que não seja possível exaurir todos os tópicos de análise linguística que demandam olhar criterioso ao docente da EB. De forma didática, focalizam-se fenômenos cuja compreensão é indispensável para o ensino da produção e interpretação textual; para tanto, é importante que os docentes tenham acesso a fontes credenciadas sobre tais fenômenos. Ao abordar, às vezes sob duas vertentes concorrentes, certas classes de palavras – como o verbo e seu funcionamento, os advérbios e a gama de potencialidades discursivas, os pronomes, seu emprego e implicações de sentido, entre outras –, os autores, em sua maioria também professores da EB, ajudam a ver que a investigação séria e teoricamente respaldada dos conteúdos sobre cujo ensino assumimos responsabilidade é o único caminho para uma melhoria da qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, Pêro Vaz de. **A carta de Pêro Vaz de Caminha ao rei D. Manuel I sobre o achamento do Brasil**. [Brasília]: Ministério da Cultura, Secretaria da Cultura, [19--?]

CAMÕES, Luiz Vaz de. **Os Lusíadas**. Pref. de Álvaro J. da Costa Pimpão,. 3 ed. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto Camões, 1992.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental Spaces**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985.

GIVÓN, Talmy. Beyond Structuralism: Should We Set A Priori Limits to Our Curiosity? **Studies in Language**, v. 37, n. 2, p. 413-423, 2013.

GIVÓN, Talmy. **From Discourse to Syntax**: Grammar as a processing strategy. In: GIVÓN, Talmy. The Diachrony of Grammar. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co., 2015. Ch.2, p. 81-112.

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

HERMONT, Arabie Bezri; LIMA, Ricardo Joseh. Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais. *In*: HERMONT, Arabie Bezri; ESPÍRITO SANTO, Rosana Silva do; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **Linguagem e Cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010. p. 23-59.

KENEDY, Eduardo; MARTELOTTA, Mário Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003. p. 17-28.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things**: What

Categories Reveal about the Mind. University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar**. (Vol. 1). Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LINHARES, Allan de Andrade. Gramática histórico-comparativa: contribuições para a formação de línguas modernas. **VERBUM**, n. 7, p. 34-46, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. 1o ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-69.

MENDES, Wellington Vieira; BARBOSA, José Roberto Alves. Funcionalismo Linguístico. *In*: CARVALHO, Cid Ivan da Costa; BARBOSA, José Roberto Alves (org.). **Teorias linguísticas**: orientações para a pesquisa. Mossoró: EdUFERSA, 2021. *E-book*. p. 71-99.

MODOLO, Marcelo; CONEGLIAN, André Vinícius Lopes. Dez livros para conhecer funcionalismo em linguística. In: FARIA, J. R. G. (org.) **Guia bibliográfico da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Publicações FFLCH, vol. 1, p. 1-29,

NICHOLS, Johanna. **Functional Theories of Grammar**. Annual Review of Anthropology. 1984. Volume 13, p. 97–117.

NUYTS, Jan. Cognitive Linguistics and Functional Linguistics. *In*: GEERAERTZ, Dirk; CUYKENS, Hubert. **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 543-565.

TRAUGOTT, Elizabeth C.; TROUSDALE, Graeme. **Construcionalização e Mudanças Construcionais**. São Paulo: Vozes, 2021.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.2

O que é a "Palavra"?

Paulo Ricardo Sousa Ferreira

Palavras iniciais

A palavra é um elemento linguístico de definição controversa. Embora tenhamos todos uma capacidade intrínseca de reconhecê-la, são muitas as explicações que tentam definir e descrever o que é a palavra. Talvez o maior desafio para se explicar esse elemento linguístico seja abstrair em um único conceito toda sua complexidade como materialização e materialidade da linguagem, a qual nos constitui como indivíduos. De modo natural e espontâneo, o falante usa a palavra mais que eficientemente: flexionando, reduzindo, ressignificando, modificando e criando neologismos.

Muitas são as teorias linguísticas que trabalham a concepção de palavra, mas, neste capítulo, a abordaremos especialmente sob duas dessas perspectivas: a Linguística Gerativa e a Linguística Cognitiva. Traremos para nossa discussão autores das duas abordagens, a fim de refletirmos sobre várias definições desse conceito na epistemologia linguística. Para falar de "palavra", no entanto, é importante refletir também sobre o conceito de "léxico" e desmitificar um dado entendimento de que ele seja apenas uma coleção de itens lexicais; discutiremos como este é entendido por alguns autores das vertentes teóricas mencionadas.

A justificativa que nos leva a privilegiar as abordagens gerativa e cognitiva nessa discussão ocorre pela forma como essas frentes teóricas dedicaram-se aos estudos do léxico e da palavra, trazendo para essas categorias a importância da cognição e da mente, cada uma a seu modo. Entendemos, assim, que ambas são lentes teóricas efetivas para lidar com elementos tão naturais às nossas práticas linguísticas que acabam ultrapassando o escopo de abordagens limitadas à estrutura da língua.

Este capítulo será dividido em quatro seções, seguintes a esta introdução. Na seção um, traremos uma discussão teórica acerca do conceito de léxico, conforme as perspectivas da Linguística Cognitiva e da Teoria Gerativa. Na seção dois, partindo das reflexões sobre o léxico, exploraremos definições acerca do conceito de palavra e de outras unidades linguísticas pertinentes. Na seção três, com base na discussão sobre léxico e palavra, propomos algumas atividades e dinâmicas de sala de aula, direcionadas ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), para se trabalhar a consciência lexical dos estudantes. Na seção quatro, retomaremos ambas as categorias teóricas em suas principais características, a fim de sintetizar as reflexões realizadas.

2. Algumas palavras sobre léxico

De acordo com Trask (2011), o léxico pode ser definido nos estudos linguísticos como o "vocabulário de uma língua" ou "o inventário total de palavras disponíveis aos falantes" (Trask, 2011, p. 155). Embora seja nosso interesse compreender o léxico de maneira mais ampla, tomaremos por ponto de partida essa acepção básica de

que o léxico é um conjunto de vocábulos de um idioma específico. A depender da vertente teórica, muitas vezes esse conjunto de vocábulos é tido como uma espécie de depósito mental, onde seriam armazenadas as palavras e seus respectivos traços linguísticos.

Uma das vertentes presentes em nossa discussão, a Linguística Gerativa (ou Teoria Gerativa/Gramática Gerativa), foi a primeira abordagem a trabalhar a linguagem por um viés mentalista e originou-se dos questionamentos de Noam Chomsky[1] ao Estruturalismo, que considerava a língua e a linguagem apenas em suas dimensões formais e empíricas. Desde a difusão da obra *Estruturas Sintáticas*, de Chomsky, em 1957, até os dias atuais, o Gerativismo passou por diversas fases e reformulações, que não caberiam neste capítulo, mas, entre suas principais características, mantém-se a ideia de que os conhecimentos linguísticos se organizam em partições independentes dentro da mente humana. Segundo essa abordagem, haveria na mente um mecanismo inato exclusivo para lidar com o funcionamento da linguagem, encapsulada e separada de todas nossas outras competências cognitivas (Hermont; Lima, 2010; Xavier; Morato, 2014).

Kenedy (2013), filiado à Linguística Gerativa, ao dissertar sobre como o léxico é geralmente compreendido pelos linguistas, não deixa de apontar que há influências do estruturalista Saussure nesse conceito, assim definido: “o repositório das irregularidades e das idiossincrasias da linguagem” (Kenedy, 2013, p. 135). Nesse entendimento, tais irregularidades e idiossincrasias seriam as

1 Noam Chomsky é professor de linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos, sendo considerado um dos grandes pensadores da atualidade e demonstrando, ainda, constantes participações na ciência e na sociedade.

entradas lexicais (morfemas, palavras, expressões idiomáticas), criadas sem motivação direta em sua ligação entre o significante (som) e o significado (sentido); tal ligação seria convencionada pela sociedade de modo extralinguístico (Saussure, 2006).

Kenedy (2013) ressalta que "os falantes de uma língua natural devem memorizar, sem recurso a qualquer tipo de algoritmo mental, a convenção sociocultural que determina a associação entre dado conjunto de sons e certo significado" (Kenedy, 2013, p. 135). Já Basílio (1980) diz que o léxico trata de uma competência linguística do ser humano, capaz de abarcar os seguintes postulados:

> a) O conhecimento de uma lista de entradas lexicais; b) o conhecimento da estrutura interna dos itens lexicais, assim como relações entre os vários itens; c) o conhecimento subjacente à capacidade de formar entradas lexicais gramaticais novas (e, naturalmente, rejeitar as agramaticais) (Basílio, 1980, p. 9).

Para Jackendoff (2002), cuja abordagem atual é mais próxima da Linguística Cognitiva, o léxico é o "armazenamento de palavras na memória de longo prazo do qual a gramática constrói frases e sentenças" (Jackendoff, 2002, p. 130, tradução própria)[2]. Segundo ele, o léxico seria um ponto de interação entre várias dimensões da linguística, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. O autor menciona ainda o léxico na perspectiva do linguista Chomsky (1965 *apud* Jackendoff, 2002) – um repositório de todas as palavras conhecidas por um falante – e na perspectiva do estruturalista americano Bloomfield (1933 *apud* Jackendoff, 2002) –um repositório de todas as características não previsíveis das palavras.

2 No original, "*the lexicon is the store of words in long-term memory from which the grammar constructs phrases and sentences*".

Assim, o léxico compreende um acervo de morfemas (afixos, desinências, radicais, vogais temáticas), palavras (simples, compostas, primitivas, derivadas), expressões idiomáticas (de padrões frasais curtos, como “Feliz aniversário!”, a idiomatismos mais longos, como “Em casa de ferreiro, espeto é de pau”) ou qualquer unidade de sentido não divisível. O léxico, mais do que um depósito de unidades lexicais, mostra ser também um verdadeiro laboratório mental que permite ao falante não só analisar as palavras conhecidas como experimentá-las, decompô-las e criar novas palavras, a partir dos processos assimilados.

De acordo com Kenedy (2013), na perspectiva gerativista, essa armazenagem – de produtos e de processos lexicais – ocorre de modo tácito, “pela” e “na” mente do indivíduo, para ser acessada por nosso sistema computacional, a sintaxe, no instante em que se pratica a língua.

Sobre o léxico de uma língua, Correia e Almeida (2012) comentam que

> é entendido, de forma genérica, como o conjunto de todas as palavras que dela fazem parte. Porém, por trás da simplicidade dessa definição, esconde-se um sem-número de problemas e de questões de difícil resposta no momento em que pretendemos quantificar o léxico (Correia; Almeida, 2012, p. 11).

Essa definição é recorrente na voz de muitos outros autores, mas torna-se vaga no instante em que o conceito de “palavra” entra em jogo e as próprias autoras reconhecem essa concepção do léxico como algo discutível (Correia; Almeida, 2012). Se levarmos ao pé da letra a definição do léxico como um depósito de produtos

lexicais prontos ou como uma simples lista de palavras, torna-se um desafio, por exemplo, entender como um falante pode espontaneamente criar palavras – neologismos[3]. Neste ponto, é interessante atentar-se ao que elucida Katamba (1993): "o léxico não é simplesmente uma longa, desestruturada lista de palavras. Não é o caso de que cada palavra em uma língua seja única. Em vez disso, muitas propriedades fonológicas, morfológicas e semânticas são compartilhadas por várias palavras" (Katamba, 1993, p. 264, tradução própria)[4]. Assim, nossa memória não só acumula palavras, mas as retém relacionando-as em uma rede interligada por suas características. Nessa compreensão, o léxico está mais para uma oficina (de palavras) do que para um armazém.

Chomsky (1970), no bojo da Teoria Gerativa, denota também que o léxico "consiste em entradas lexicais, cada uma das quais é um sistema de propriedades específicas" (Chomsky, 1970, p. 12, tradução própria)[5], isto é, o léxico mental de um falante é mais do que um grupo de palavras aleatórias da língua e uma palavra é mais do que uma simples entrada memorizada no léxico.

As "palavras", nesse sentido, carregam um número de traços que as levam além do *status* de produto, tornando-as integradas aos próprios processos de criação lexical, como a afixação, o cruzamento

3 Para saber mais sobre neologismos e criatividade lexical, recomenda-se a leitura de Ferreira (2021). Este define que o neologismo é a "manifestação de uma nova palavra, que parta de uma combinação entre identidades semânticas, fonológicas, morfossintáticas inéditas à língua em uso em dada comunidade" (Ferreira, 2021, p. 142).

4 No original, "*lexicon is not simply a long, unstructured list of words. It is not the case that each word in a language is unique. Rather, many phonological, morphological and semantic properties are shared by numerous words*".

5 No original, "*The lexicon consist of lexical entries, each of which is a system of specified features*".

vocabular, a composição por justaposição, entre outros[6]. Dessa forma, "googlear"[7]não só se manifesta no léxico como uma palavra (produto) como também uma sufixação (processo) da flexão **-ar** ao estrangeirismo *Google*.

Também inscrito na Teoria Gerativa, Scalise (1986) traça a distinção do conceito de léxico entre o estruturalismo e a gramática gerativa da seguinte forma:

> o léxico, no início, foi concebido simplesmente como uma lista de formativos lexicais, enquanto hoje é pensado como tendo uma complexa estrutura interna, capaz de comandar uma vasta variedade de fenômenos. Por esta razão que a organização do léxico tornou-se uma parte importante da teoria da gramática (Scalise, 1986, p. 1, tradução própria)[8].

Um estudo mais recente dos autores Pustejovsky e Batiukova (2019), inscritos no gerativismo, descreve o léxico como uma coleção de palavras relacionadas aos conhecimentos dos falantes, ressaltando a necessidade orgânica de sistematização dessas palavras e conhecimentos. Os autores afirmam que resgatamos as palavras de nosso léxico mental de maneira extremamente rápida, reconhecendo-as em frações de segundos durante uma leitura, por exemplo, e que "isso seria impossível se palavras fossem aleatoriamente amontoadas em nossa mente. Em vez disso, sugere-

6 Para mais informações sobre processos de criação lexical, recomenda-se a leitura da seção 3 de Ferreira (2021) ou Gonçalves (2016b).

7 "Googlear" significa pesquisar em ambientes digitais por meio do website de busca Google. É um exemplo de neologismo do português brasileiro.

8 No original, "*the lexicon, in the beginning, was conceived of simply as a list of lexical formatives, while today it is thought of as having a complex internal structure which is capable of handling a wide variety of phenomena. It is for this reason that the organization of the lexicon has become an important part of theory of grammar*".

se que o léxico seja altamente organizado e um sistema muito complexo" (Pustejovsky; Batiukova, 2019, p. 3, tradução própria)[9].

Assim, pode-se pensar o léxico como um conjunto de unidades lexicais – morfemas, palavras, expressões idiomáticas –, bem como um conjunto dos processos formativos envolvidos na construção, desconstrução e reconstrução dessas unidades. Não só isso – existe uma organização muito específica por trás de todo esse acervo, indexada de maneira perfeita a corresponder aos processamentos da prática linguística em toda sua urgência, seja como falante (na expressão), seja como ouvinte da língua (na compreensão). Como Kenedy (2013) afirma, "as informações conceituais e linguísticas que são armazenadas no léxico de uma língua, ainda que sejam arbitrariamente criadas, encontram-se organizadas na mente humana de maneira sistemática e coerente" (Kenedy, 2013, p. 135).

Gonçalves (2016a) apresenta a Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006) mencionando a noção de signo, que compreende a palavra como um pareamento de significado e significante. Segundo Gonçalves (2016a), "por signo, na Gramática de Construções (Goldberg, 1995, 2006), entendem-se quaisquer estruturas linguísticas, de qualquer nível, não havendo, portanto, separação dos chamados componentes da gramática, como no gerativismo" (Gonçalves, 2016a, p. 21). Essa oposição à ideia de dividir a gramática em vários componentes é própria da Linguística Cognitiva, grupo de teorias ao qual Gonçalves se filia.

10 No original, "*This would be impossible if words were just randomly heaped up our mind. Rather, this suggests that the lexicon is a highly organized and very complex system*".

No ponto de vista das teorias da Linguística Cognitiva, o signo linguístico é compreendido como “um todo”, um composto de partes que não são independentes umas das outras – o que difere das perspectivas gerativa e estruturalista. Sobre o léxico, de acordo com Michaelis e Lambrecht (1996), também citados por Gonçalves (2016a), a perspectiva cognitiva concebe o léxico muito mais como “um mapa do que uma lista de compras” (Michaelis; Lambrecht, 1996, p. 216 *apud* Gonçalves, 2016a, p. 21). Assim, o inventário de construções lexicais de um indivíduo é estruturado, correlacionado e complexo em diversas camadas, todas motivadas, em algum grau, por padrões, generalizações e ligações interindependentes (Michaelis; Lambrecht, 1996 *apud* Gonçalves, 2016a).

Também colaborando com uma perspectiva cognitivista do léxico, Jackendoff (2002) confirma que uma das abordagens desse conceito que ganhou força foi a de que nele estão contidos não apenas os itens lexicais reais da língua, mas também esquemas mais abstratos pelos quais esses itens podem “herdar” propriedades uns dos outros, como se houvesse uma rede intrincada os conectando. Assim, unidades lexicais e seus processos comporiam o repositório léxico, como mencionamos anteriormente, estando relacionados e indissociáveis em uma mesma trama.

Dessa forma, para a Linguística Cognitiva, ainda que o foco de uma análise possa ocorrer em uma dimensão linguística em específico, como a morfologia, essa dimensão não é independente e se relaciona às outras – seja a sintaxe, a semântica, a fonologia, o léxico ou outras dimensões cognitivas. Tudo é conectado!

Nesta seção, vimos que o léxico começou sendo compreendido pelos linguistas estruturalistas como uma objetiva lista de palavras, de irregularidades da língua, para ser ampliado em concepções

posteriores para uma rede mental de unidades lexicais e processos, que são relacionados semântica, fonológica e morfossintaticamente – seja por uma abordagem gerativista, que modulariza todos esses componentes, seja por uma abordagem cognitivista, que integraliza todos eles. O ponto principal é entender que palavras, morfemas e outras entradas lexicais estão armazenadas em nossa mente de modo sistemático e relacional, contendo em si todos os traços e processos necessários para compreensão e criação de palavras e outras construções lexicais.

No Quadro 1, encontra-se uma síntese dos principais conceitos para "léxico" apresentados nesta seção:

Quadro 1 – Conceitos de "léxico"

Referência	Definição
Bloomfield, 1933 *apud* Jackendoff, 2002 (Estruturalista)	Um repositório de todas as características não previsíveis das palavras.
Chomsky, 1965 *apud* Jackendoff, 2002 (Gerativista)	Um repositório de todas as palavras conhecidas por um falante.
Basílio, 1980 (Gerativista)	Competência linguística do ser humano, capaz de abarcar: "a) o conhecimento de uma lista de entradas lexicais; b) o conhecimento da estrutura interna dos itens lexicais, assim como relações entre os vários itens; c) o conhecimento subjacente à capacidade de formar entradas lexicais gramaticais novas (e, naturalmente, rejeitar as agramaticais)." (continua)

Continuação

Referência	Definição
Michaelis; Lambrecht, 1996 *apud* Gonçalves, 2016a (Cognitivista)	Inventário de construções lexicais de um indivíduo, estruturado, correlacionado e complexo em diversas camadas, todas motivadas, em algum grau, por padrões, generalizações e ligações interindependentes. Mais “um mapa do que uma lista de compras”. (Continua)
Jackendoff, 2002 (Cognitivista)	“armazenamento de palavras na memória de longo prazo do qual a gramática constrói frases e sentenças.”
Correia; Almeida, 2012 (Gerativista)[10]	“conjunto de todas as palavras que dela [a língua] fazem parte.”
Kenedy, 2013 (Gerativista)	“o repositório das irregularidades e das idiossincrasias da linguagem.”
Pustejovsky; Batiukova, 2019 (Gerativista)	Uma coleção de palavras relacionadas aos conhecimentos dos falantes, de maneira sistematizada.

Fonte: Elaboração própria.

3. Algumas palavras sobre palavra

Diversos teóricos compartilham a ideia de que o conceito de palavra é complexo, apesar de sua aparente simplicidade (Basílio, 2007; Correia; Almeida, 2012; Gonçalves, 2019; Rocha, 1998; Rosa, 2000). O senso comum entende esse item linguístico pelo critério fonológico, como uma unidade sonora da fala, por meio de intervalos sutis da pronúncia, ou pelo critério gráfico, na representação escrita,

10 Definição gerativista não por inscrição das autoras na Teoria Gerativa, mas por afinidade explicativa com essa abordagem.

considerando-se o espaço em branco entre conjuntos de letra como fronteira entre uma palavra e outra. A partir deste ponto inicial, já percebemos as primeiras controvérsias na definição do termo.

O critério fonológico tem uma realidade muitas vezes psicológica e subjetiva; as características prosódicas de cada falante e suas variações impedem a sistematização e a padronização objetiva da palavra apenas considerando sua forma fonológica (Rosa, 2000). Já o critério gráfico considera a escrita, que corresponde a uma representação da língua, e não à língua em si. Segundo Basílio (2007),

> A palavra é uma dessas unidades linguísticas muito fáceis de reconhecer, mas difíceis de se definir. Na língua falada, o problema ocorre porque não é natural fazer uma pausa depois de cada palavra pronunciada. Daí a dificuldade em definir onde uma palavra começa e a outra termina.
> Já na língua escrita, não temos esse problema e podemos definir palavra como qualquer sequência que ocorra entre espaços e/ou sinais de pontuação (Basílio, 2007, p. 13).

Sobre a mesma dificuldade em delimitar as palavras fonologicamente, Rosa (2000) diz que a fala espontânea muitas vezes apaga as fronteiras entre as palavras, produzindo contínuos sonoros. Percebe-se, dessa forma, que, ao nos debruçarmos sobre um possível conceito de palavra mais objetivo, devemos adotar critérios no mínimo duplos – como a dimensão acústica (som) e a dimensão semântica (significado) do signo – para favorecer a tomada da palavra como objeto de estudo mais concreto.

Conforme Basílio (2007, p. 14), "a palavra é uma unidade linguística básica, facilmente reconhecida por falantes em sua língua nativa", o que nos traz um conceito mais intuitivo que descritivo.

Considerando-se essa mesma ideia, torna-se justificável porque até uma criança, alfabetizada ou não, tem possibilidades de reconhecer o que é uma palavra, ainda que não consiga explicar o que ela seja (Rosa, 2000). Existe uma facilidade natural dos falantes de uma língua em notar as fronteiras fonológicas entre palavras, por mais assonantes que elas sejam em sua execução fonética.

Segundo Rosa (2000),

> a despeito do contínuo sonoro presente na oralidade, os falantes conseguem abstrair parte das características físicas de um enunciado e desenvolver, a partir da mais tenra infância, algum tipo de estratégia que lhes permite segmentar esse contínuo em unidades menores, com base no ritmo do *input* nativo, seja ele acentual, silábico ou moraico. (Rosa, 2000, p. 73).

Ainda assim, a realidade perceptiva dos falantes nativos de uma língua pode ser subjetiva a ponto de nem sempre uma manifestação fonológica ser compreendida da mesma forma. Conforme Katamba (1993),

> a suposição de que as línguas contêm palavras é tomada por garantia pela maioria das pessoas. Mesmo falantes analfabetos sabem que há palavras em seu idioma. Verdadeiramente, às vezes, há diferenças de opinião quanto a quais unidades devem ser tratadas como palavras. Por exemplo, falantes do inglês podem não concordar se all right é uma palavra ou duas e, como resultado, disputas podem ocorrer em relação a alright como a forma certa de se escrever all right. Porém, em geral, as pessoas podem facilmente reconhecer uma palavra de sua língua quando veem ou ouvem uma. E normalmente seus julgamentos sobre o que é e o que não é uma palavra coincidem. (Katamba, 1993, p. 17, tradução própria)[11].

11 No original, “*The assumption that languages contain words is taken for granted by most people. Even illiterate speakers know that there are words in their language. True, sometimes there are differences of opinion as to what units are to be treated as words. For instance, English speakers might not agree whether all right is one word or two and as a result disputes may arise as to whether alright is the correct way of writing all right. But,*

No português brasileiro (PB), por exemplo, não é raro encontrar falantes que entendam a expressão "de repente" como uma palavra e falantes que a entendam como duas; é uma variação que tem reflexo principalmente na representação da palavra escrita, assim como poderia ser dito de outras expressões, como "com certeza", "a partir" e "em cima". Importa considerar, entretanto, que as intuições dos falantes com relação ao que seja uma palavra geralmente são consensuais dentro de uma mesma língua, de maneira natural.

Rocha (1998), inscrito na teoria gerativa, como Basílio (2007) e Rosa (2000), adota o conceito de palavra de Meillet: "Uma palavra resulta da associação de um sentido dado a um conjunto dado de sons, susceptível de um emprego gramatical dado" (Meillet *apud* Rocha, 1998, p. 69). Desse modo, a palavra abarcaria a combinação de três identidades: a) Identidade semântica; b) Identidade fonológica; c) Identidade funcional (sintática). Essa concepção tripartida de palavra é recorrente na teoria linguística e parece ampliar a concepção bipartida que Saussure (2006) atribuía ao signo, no qual se pareava significado a significante (respectivamente, sentido e som).

A palavra composta por três partes também é mencionada, por exemplo, por Jackendoff (2002): "É amplamente aceito que uma palavra deve ser considerada como uma associação da memória de longo prazo de características fonológicas, sintáticas e semânticas" (Jackendoff, 2002, p. 130, tradução própria)[12]. Mais do que isso,

by and large, people can easily recognize a word of their language when they see or hear one. And normally their judgements as to what is or is not a word do coincide".

12 No original, "*It is widely agreed that a word is to be regarded as a long-term memory association of phonological, syntactic, and semantic features*".

o autor ressalta também que a palavra, como item lexical, é uma associação complexa de estruturas, não só de características.

Rocha (1998) propõe, a partir dessas três características, o critério de distinção de identidades para definir comparativamente se dois ou mais itens lexicais são o mesmo. Considere os exemplos de sentenças de (1) a (3), a seguir, e os pares de itens lexicais em negrito, usados pelo próprio autor para explicação do procedimento de diferenciação de palavras (Rocha, 1998, p. 70):

(1) Este **menino** é muito esperto.

Este **garoto** é muito esperto.

(2) A **manga** de sua camisa está rasgada.

Esta **manga** está docinha.

(3) Não pude **olhar** para você.

O seu **olhar** é penetrante.

No par (1), “menino” e “garoto”, nota-se sinonímia entre os itens lexicais. Logo, a identidade semântica das duas palavras é aproximada em grau considerável. Nos dois casos, as unidades estão em posição de sujeito, concordando também em identidade funcional, mas sendo distintas na identidade fonológica. Não é preciso de tanto para saber que “menino” e “garoto” não são a mesma palavra, porque elas diferem na característica mais perceptível pelo falante nativo, que é a sonoridade (Rocha, 1998).

No par (2), “manga” e “manga”, as unidades lexicais conciliam-se em identidade gráfica por serem escritas da mesma forma (homógrafas), fonológica por serem de pronúncia idêntica

(homófonas), em identidade funcional (por funcionarem como sujeito da oração), mas colidem no caso da identidade semântica. Dessa forma, as unidades lexicais marcadas no par (2) também não seriam a mesma palavra, no entendimento de Rocha (1998).

No par (3), "olhar" e "olhar", conforme Rocha (1998), a identidade fonológica das unidades lexicais coincide, bem como a semântica. Entretanto, o par difere com maior relevância na identidade funcional: atuando como parte da cópula verbal no núcleo do predicado, na primeira oração, e como sujeito, na segunda; portanto, as unidades do par (3) não seriam a mesma palavra.

Nota-se que essas distinções trabalhadas no par (2) e no par (3) são muito sutis ao senso comum e muitas pessoas considerariam esses itens lexicais destacados como uma mesma palavra por causa da igualdade fonológica.

Correia e Almeida (2012) definem o termo "palavra" como sinônimo a "unidade lexical", num sentido mais amplo, e o configuram como "uma forma, um significante (sequência de sons, de grafemas – na língua escrita; sinal – na língua de sinais), ao qual associamos, de forma estável, um padrão flexional, uma categoria morfossintática e um significado ou conjunto de significados relacionados" (Correia; Almeida, 2012, p. 12). As autoras elencam ainda um último critério para o conceito, dizendo: "a palavra típica é aquela que, no discurso escrito, corresponde a uma sucessão de caracteres delimitados por espaços em branco (a chamada palavra gráfica)" (Correia; Almeida, 2012, p. 12).

O conceito de Correia e Almeida (2012) estabelece critérios muito similares à definição de "palavra" trazida por Rocha (1998),

mas utilizando-se de termos estruturalistas: o significante como critério fonológico, o padrão flexional e a categoria morfossintática como critérios funcionais, o significado como critério semântico. No entanto, essa construção do conceito toca um ponto que merece atenção.

Tratar "palavra" e "unidade lexical" como a mesma categoria, como fazem Correia e Almeida (2012), é prático, mas devemos levar em conta que isso traz muitas outras noções para dentro do primeiro termo. As próprias autoras incluem na definição de palavra/unidade lexical: compostos sintáticos, locuções, "unidades infralexicais" (raízes, afixos) e expressões idiomáticas (Correia; Almeida, 2012, p. 12). Em uma utilização mais precisa, o conceito de item lexical, entrada lexical ou unidade lexical vai além da palavra. Jackendoff (2002) ressalta a diferença entre itens lexicais e palavras, evidenciando alguns contrastes:

> O argumento a ser buscado aqui é que, sob a definição de itens lexicais como uma unidade armazenada na memória de longo-prazo,
> • Itens lexicais podem ser maiores ou menores que palavras gramaticais.
> • Nem todas as palavras gramaticais são itens lexicais.
> • Há itens lexicais complexos que não contêm material fonológico.
> (Jackendoff, 2002, p. 154, tradução própria)[13].

Para Jackendoff (2002), uma expressão idiomática ou um padrão sentencial cristalizado são itens lexicais maiores do que

13 No original, "*The argument to be pursued here is that, under the definition of lexical item as a unit stored in long-term memory,*
• Lexical items may be larger or smaller than grammatical words.
• Not all grammatical words are lexical items.
• There are complex lexical items that contain no phonological material".

palavras, dada a sua baixa composicionalidade, lexicalizada e sem variações em suas partes. Estas são expressões que não são compreendidas em seu significado pela soma do significado de cada palavra, mas memorizadas já com um significado integral, como "X bateu as botas" (faleceu) e "X passou pano para Y" (justificou os erros de outro de modo parcial). Já um morfema e qualquer flexão constituiriam itens lexicais menores do que palavras, armazenados na memória de longo prazo como padrões derivacionais prontos para serem unificados em palavras, conforme necessidade da morfologia. Não fosse assim, um falante que aprendesse uma nova palavra teria de armazenar na memória cada uma de suas flexões e derivações separadamente; o que, na realidade do complexo sistema verbal do português, por exemplo, seria impraticável e exigiria um esforço mental considerável (Jackendoff, 2002).

Diferentemente de todas essas perspectivas preocupadas em delimitar o conceito "palavra", a Linguística Cognitiva confia a ela uma descrição mais sutil, gradiente, e a inclui como parte da categoria teórica "construção". Não só palavras, mas expressões idiomáticas e padrões sintáticos gerais da língua seriam unidades convencionais de forma e função semântico-pragmática; todas essas seriam construções linguísticas (Gonçalves, 2016a).

Basílio (2010), ainda que parta da Teoria Gerativa em suas abordagens teóricas mais influentes, explica:

> Na perspectiva da Gramática Cognitiva, tanto os itens lexicais quanto as construções sintáticas são estruturas simbólicas convencionais; as formas derivadas são unidades simbólicas complexas, assim como os compostos, as expressões, e assim por diante. Todas essas unidades

> podem ser analisadas em suas estruturas de formação. Segundo Langacker (2000), a gramática corresponde a padrões de composição, que tomam a forma de esquemas construcionais. Estes padrões, no conjunto, sancionam a acumulação progressiva de expressões de qualquer tamanho e grau de complexidade simbólica. Assim, **deixa de ser crucial a questão de determinar, por exemplo, se um composto é ou não uma palavra**; ou se uma construção é composta ou prefixada: em todos os casos, trata-se de unidades simbólicas complexas convencionais (Basílio, 2010, p. 8, grifo próprio).

Em geral, as abordagens inscritas no bojo da Linguística Cognitiva[14] estão preocupadas não com uma definição da palavra, mas com o que faz uma unidade simbólica, sendo complexa ou não, para promover significados em moldes de convenção social. Gonçalves (2019) observa justamente que não existe ainda uma concepção plena e universal para “palavra” e a propõe como uma unidade lexical que apresente as seguintes características:

> Uma sequência fônica que se associa, de modo relativamente estável, a um conjunto de
> (a) significados;
> (b) propriedades sintáticas (função na frase);
> (c) propriedades morfológicas (variações formais);
> (d) determinações de uso (informações pragmáticas)
> (Gonçalves, 2019, p. 26).

Percebemos, no conceito de Gonçalves (2019), a atenção às identidades fonológica, semântica e sintática como constituintes da palavra, dessa vez complementadas por propriedades morfológicas e pragmáticas. O que emerge como novidade significativa diante

14 A abordagem da unidade simbólica no geral (não só palavras) é uma característica comum do grupo de teorias filiadas à Linguística Cognitiva, mas falamos aqui especificamente a partir da Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006) e da Morfologia Construcional de Booij (2010).

de todos os conceitos trazidos até este ponto são as determinações de uso como parte da palavra, ou seja, as propriedades pragmáticas. Para a Linguística Cognitiva, o significado baseia-se no uso e na experiência, logo, é plausível que a pragmática seja relevante na constituição da palavra, como indicado por Gonçalves (2016a, 2019).

Além de trazer mais critérios ao conceito de palavra, o autor exclui de sua classificação artigos, pronomes, conjunções e preposições – instrumentos gramaticais[15] tratados, na perspectiva de Gonçalves (2019), apenas como vocábulos, e não palavras. Para diferenciar ambos, ele ressalta que

> palavras têm significado lexical porque fazem referência a fatos do mundo biopsicossocial: entidades concretas ou abstratas, atributos ou processos do mundo cotidiano (significação chamada de externa). Vocábulos, por sua vez, têm significado gramatical (ou interno), pois estão na base das relações e categorias da língua (Gonçalves, 2019, p. 17).

Gonçalves cita Monteiro (1987) para propor que toda palavra é um vocábulo, mas nem todo vocábulo é uma palavra. Ainda assim, também existem incertezas e divergências acerca do termo "vocábulo" (Monteiro, 1987, p. 12 *apud* Gonçalves, 2016a, p. 17). Alves (1994), por exemplo, entende o vocábulo como uma "unidade léxica pertencente a um vocabulário" (Alves, 1994, p. 90). Nesses termos, seria possível compreender o vocábulo como um item armazenado no léxico, de significado lexical, como as palavras de classe aberta, ou significado gramatical, como as palavras de classe

15 Segundo Rocha (1998), "Instrumentos gramaticais são palavras que não apresentam raiz. Os artigos, as preposições, as conjunções e os pronomes relativos são exemplos de instrumentos gramaticais" (Rocha, 1998, p. 73).

fechada (Rosa, 2000). Essa abordagem justifica-se em razão de que mesmo instrumentos gramaticais podem ser base para a formação de palavras, ainda que de modo esporádico[16].

Antes de continuarmos a discutir a noção de "construção", que engloba o conceito de palavra nos estudos morfológicos da Linguística Cognitiva, cabe esclarecermos sobre as categorias trazidas no último parágrafo, "classe aberta" e "classe fechada", bem como suas variações: formas livres, dependentes e presas.

Segundo Rosa (2000), as classes abertas de palavras corresponderiam aos nomes, verbos, adjetivos e advérbios, unidades que dispõem de significado lexical e/ou favorecem a produtividade de novas unidades. As classes fechadas seriam compostas por palavras funcionais, que seriam "índices de propriedades gramaticais que fazem a diferença entre as línguas" (Rosa, 2000, p. 108). A autora exemplifica as classes fechadas enumerando diversas possibilidades de itens lexicais[17] de significado apenas gramatical, como conjunções, preposições, interjeições, entre outros (Rosa, 2000)[18].

Sobre classes abertas e fechadas, Gonçalves (2019) diz que

> as formas linguísticas podem ser distribuídas em dois grandes grupos: as que caracterizam um sistema aberto e aquelas que correspondem a um sistema fechado. No primeiro caso, tem-se um inventário flexível, capaz de receber novos membros em função da cultura. [...]

16 Como exemplos, podemos citar "euzinha" (pronome), "para casa" (preposição), "ademais" (preposição), "entrecortar" (preposição).

17 Itens lexicais por estarem armazenados no léxico, não por terem significado lexical.

18 Para saber mais sobre essas categorias, consultar Rosa (2000).

> No segundo caso, tem-se um conjunto mais rígido, fixo, constituindo um número limitado de elementos (Gonçalves, 2019, p. 20).

Estabelecendo um paralelo com as categorizações formais bloomfieldianas, Gonçalves (2019) relaciona a classe aberta à forma livre e a classe fechada à forma presa e à forma dependente, esta última elaborada por Mattoso Câmara Jr. (1984). De acordo com esse autor, as formas livres correspondem às palavras que funcionam isoladamente, no geral, aquelas de significação lexical e independência de outras partículas; as formas presas são aquelas que apenas funcionam em conjunto com outras, como os afixos; as formas dependentes são presas, por terem relação obrigatória com outra forma, e também livres, por disporem de certa mobilidade para serem posicionadas antes, entre ou depois da forma à qual são relacionadas – são, basicamente, os clíticos (Câmara Jr., 1984).

A partir dessas perspectivas, podemos, de modo mais amplo, compreender as palavras de classe aberta como itens lexicais mais aptos a serem criados e recriados para cumprir necessidades de expressão da língua, como no caso de neologismos. Mesmo assim, o enquadramento de uma palavra em uma classe aberta ou fechada não é definitivo para considerar sua possibilidade como elemento criativo do léxico, pois podemos, ainda que raramente, nos deparar com palavras produzidas a partir de outras palavras de classe fechada, como no caso de preposições: **contra**factualidade, **conform**ismo, **entre**cortar, **sobre**ssalto, **para** casa, **a**deus. Em suma, podemos afirmar que a classificação aberta ou fechada de uma palavra influencia diretamente em sua produtividade, sem que isso represente, porém, restrições absolutas.

Façamos agora alguns paralelos importantes da concepção de palavra nas duas abordagens teóricas que trazemos neste capítulo. A Teoria Gerativa percebe a palavra e o item lexical de maneira composicional e particionada: ambas são construídas pela junção de partículas (radicais, afixos, flexões, sintagmas) – a mesma percepção que essa teoria tem dos componentes da própria gramática. Diferentemente do Gerativismo (e do Estruturalismo), a Linguística Cognitiva percebe a palavra e o item lexical de forma una e holística, de palavras primitivas a expressões idiomáticas sentenciais e complexas – tudo é unidade simbólica (Gonçalves, 2016a; Oliveira, 2010).

Basílio (2010) aponta paralelos entre o lexicalismo gerativista e o lexicalismo cognitivista, destacando eficiências da análise da Linguística Cognitiva que não são alcançadas pela Teoria Gerativa. Como exemplo de justificativa para essa tese, a autora cita a relevância que a perspectiva cognitivista atribui à semântica, área da linguagem sempre relegada a planos secundários pela Teoria Gerativa, que tinha como atenção principal a sintaxe (Basílio, 2010). Essa mesma opinião da Linguística Gerativa como uma teoria não focada na semântica é corroborada por Ray Jackendoff (2002); a crítica do autor ao sintatocentrismo da Teoria Gerativa percorre toda sua proposta teórica, que busca trabalhar a semântica, a sintaxe, a fonologia e as interações entre essas dimensões em um mesmo nível.

A Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006) é um dos modelos teóricos que fazem parte da Linguística Cognitiva, tendo por objetivo analisar sintaticamente as unidades chamadas “construções”. Segundo a autora, construções existem em toda

língua e são classificadas como "pareamentos de forma com função semântica ou discursiva, incluindo morfemas ou palavras, expressões idiomáticas, padrões sintagmáticos [ou frasais] lexicais preenchidos parcial ou totalmente" (Goldberg, 2006, p. 5, tradução própria)[19]. Nota-se aqui certa semelhança com o conceito de item lexical, porém, devemos compreender que, enquanto o item lexical delimita um único composto de forma e significado no enunciado, a construção percorre vários padrões linguísticos de pareamento forma-função, de unidades lexicais a categorias mais abstratas da língua.

Se observarmos a sentença "Emília queimou o bolo.", podemos identificar vários níveis de construções, que ocorrem simultaneamente no uso linguístico:

a) Construções abertas, que são mais abstratas: construção transitiva direta, sintagma nominal, sintagma verbal, construção oracional, verbo, entre outras categorias gramaticais;

b) Construções parcialmente especificadas, com variáveis preenchidas no uso: "X queimou Y", "X queimou o bolo", "Emília queimou X";

c) Construções especificadas, que são mais concretas: as palavras "Emília", "bolo", "queimou", "o"; a oração "Emília queimou o bolo"; entre outras que não possuem variáveis e se manifestam no uso e no discurso.

As construções, por terem como base a forma e a função, entremeiam a linguagem em uma vasta possibilidade de relações, cujo aspecto pragmático pode efetivar-se em níveis muitos distintos

19 No original, "*pairings of form with semantic or discourse function, including morphemes or words, idioms, partially lexically filled and fully general phrasal patterns*".

da linguagem. Para Gonçalves (2016a), as construções realizam-se como "interseções de níveis diferentes da língua organizadas hierarquicamente por meio de ligações por herança em uma espécie de rede ou teia" (Gonçalves, 2016a, p. 23). Há ainda a Morfologia Construcional, elaborada por Booij (2010), que se direciona especificamente às construções no nível da palavra e seus processos formativos a partir da representação de padrões para formação de novas palavras (Gonçalves, 2016a).

Com uma visão atualizada da perspectiva gerativa, Pustejovsky e Batiukova (2019) definem "palavra" como "um pareamento de 'forma-significado' [...] usado na formação de uma sentença em uma língua e intuitivamente reconhecida por falantes nativos como unidade de fala significativa" (Pustejovsky; Batiukova, 2019, p. 9, tradução própria)[20]. Esses autores assumem a palavra como uma "unidade cognitiva" depois de comentar as controvérsias e dificuldades de se estabelecer critérios para sua definição, o que dispersa o conceito de palavra em múltiplas facetas, como a palavra fonológica, a palavra gráfica, a palavra funcional (ou instrumento gramatical) e a palavra lexical (Pustejovsky; Batiukova, 2019).

Dessa forma, podemos resumir, no Quadro 2 a seguir, os principais conceitos para "palavra" aqui discutidos:

20 *"A 'meaning-form' pairing [...] used in forming a sentence in a language and intuitively recognized by native speakers as the basic unit of meaningful speech."*

Quadro 2 – Conceitos de "palavra"

Referência	Definição
Meillet *apud* Rocha, 1998 (Estruturalista)	"Uma palavra resulta da associação de um sentido dado a um conjunto dado de sons, susceptível de um emprego gramatical dado."
Jackendoff, 2002 (Cognitivista)	"uma palavra deve ser considerada como uma associação da memória de longo prazo de características fonológicas, sintáticas e semânticas."
Basílio, 2007 (Gerativista)	"Unidade linguística básica, facilmente reconhecida por falantes em sua língua nativa."
Correia; Almeida, 2012 (Estruturalista)[21]	Sinônima a "unidade lexical"; "uma forma, um significante [...], ao qual associamos, de forma estável, um padrão flexional, uma categoria morfossintática e um significado ou conjunto de significados relacionados".
Gonçalves, 2019 (Cognitivista)	"uma sequência fônica que se associa, de modo relativamente estável, a um conjunto de (a) significados; (b) propriedades sintáticas (função na frase); (c) propriedades morfológicas (variações formais); (d) determinações de uso (informações pragmáticas)."
Pustejovsky; Batiukova, 2019 (Gerativista)	"Um pareamento de 'forma-significado' usado na formação de uma sentença em uma língua e intuitivamente reconhecida por falantes nativos como unidade de fala significativa."

Fonte: Elaboração própria.

21 Definição estruturalista não por inscrição das autoras nessa abordagem, mas por afinidade explicativa.

Também podemos reunir, no Quadro 3, algumas categorias úteis que mencionamos, usadas de maneira alternativa a “palavra” ou a englobando de alguma forma:

Quadro 3 – Categorias sinonímicas ou que contêm o conceito de “palavra”

Categoria	Definição
Construção	Palavras, expressões idiomáticas, padrões sintáticos/gerais da língua e qualquer outra unidade convencional de forma e função semântico-pragmática (Gonçalves, 2016a).
	“Pareamentos de forma com função semântica ou discursiva, incluindo morfemas ou palavras, expressões idiomáticas, padrões sintagmáticos lexicais preenchidos parcial ou totalmente” (Goldberg, 2006).
Item/Unidade lexical	Compostos sintáticos, locuções, “unidades infralexicais” (raízes, afixos) e expressões idiomáticas (Correia; Almeida, 2012).
	Unidade armazenada na memória de longo-prazo (Jackendoff, 2002).
Palavra de Classe Aberta	Formas linguísticas de inventário flexível, capaz de receber novos membros em função da cultura (Gonçalves, 2019).
	Nomes, verbos, adjetivos e advérbios, unidades que dispõem de significado lexical e favorecem a produtividade de novas unidades (Rosa, 2000). (continua)

Continuação

Categoria	Definição
Palavra de Classe Fechada	Formas linguísticas fixas, com número limitado de elementos (Gonçalves, 2019).
	Palavras funcionais, que seriam "índices de propriedades gramaticais que fazem a diferença entre as línguas" (Rosa, 2000).
Palavra fonológica	Unidade sonora da fala, entendida por meio de intervalos sutis da pronúncia.
Palavra gráfica	Representação escrita de uma palavra, demarcada pela fronteira de espaço em branco entre um conjunto de letras e outro.
Vocábulo	"Unidade léxica pertencente a um vocabulário" (Alves, 1994).
	Item armazenado no léxico, de significado lexical, como as palavras de classe aberta, ou significado gramatical, como as palavras de classe fechada (Rosa, 2000).

Fonte: Elaboração própria.

Diante de todas as possibilidades apresentadas para a discussão do conceito de "palavra", podemos tentar conciliar seu entendimento, reunindo pontos de concordância entre a Linguística Gerativa e a Linguística Cognitiva, da seguinte forma: palavra é uma unidade simbólica da língua, composta na relação entre suas características fonológicas, morfossintáticas e semânticas.

Na próxima seção, sugerimos algumas atividades aos professores de português, direcionadas a estudantes da Educação Básica, com objetivo de trabalhar de forma mais didática e

aplicável alguns temas ligados ao léxico e à palavra: produtividade morfológica, campos/redes lexicais e neologismos.

4. Algumas atividades sobre palavras

Nossa discussão teórica sobre a palavra e o léxico teve a intenção de motivar reflexões que trouxessem a consciência da importância das palavras no uso da linguagem verbal, já que dominamos o uso desse tipo de unidade linguística por pura intuição, com poucas oportunidades de pensar em como fazemos isso.

Nesta seção, trazemos três atividades relacionadas ao tema, voltadas ao público do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), para praticar o uso consciente do léxico e das palavras em nossa língua.

Exercício 1 – Dinâmica: fabricando palavras

Objetivo: Exercitar o conhecimento morfológico da língua de forma consciente, de modo a refinar habilidades de produção e compreensão de palavras conhecidas e desconhecidas da língua.

Material:

• Cartões confeccionados com morfemas formativos: substantivos primitivos, radicais, prefixos e sufixos. A complexidade dessas unidades lexicais deve ser escolhida de acordo com o ano respectivo do Ensino Fundamental II;

• Ampulheta ou um marcador de tempo;

• Apito (se o local da atividade for amplo);

• Dicionário impresso ou dispositivo com acesso a aplicativo/ *site* de dicionário virtual.

Espaço: Quadra, pátio ou sala de aula, conforme o tamanho da turma.

Tipo de atividade: Competição, em equipes de 4 a 5 estudantes.

Prática:

1) **Nomeação de equipes**: cada equipe deve escolher como nome uma palavra qualquer que os represente;

2) **Caça aos cartões**: simultaneamente, as equipes terão um tempo determinado para encontrar o máximo possível de cartões de unidade lexical no local de prática. Esses cartões deverão ter sido escondidos pelo(a) professor(a) previamente, que também deve definir o tempo de procura de acordo com a quantidade de cartões, o local de atividade e o tamanho da turma.

3) **Criação de palavras**: reunidas, as equipes devem usar seus cartões de unidade lexical para formar palavras em tempo determinado pelo(a) professor(a). O(A) professor(a) deve explicar que as palavras, para contar pontos, devem ser formadas por, no mínimo, duas partes (dois cartões de morfemas), mas aquelas com mais de duas partes valem ainda mais pontos. Um dicionário ou dispositivo com acesso a aplicativo/*site* de dicionário virtual deve estar disponível para que os estudantes possam entender o significado das palavras formadas. Pode ser interessante dar um tempo maior para esta etapa em relação às outras, a fim de permitir que as equipes discutam e explorem as possibilidades de criação lexical.

4) **Apresentação de palavras**: as equipes devem apresentar as palavras formadas com os cartões de unidades lexicais para contagem de pontos. Explicar o significado das palavras formadas também é importante e conta na soma de pontos. Veja sugestão de pontuação na tabela a seguir:

Quadro 4 – Sugestão de Pontuação: fabricando Palavras

Pontuação	
Derivação com 2 partes	*2 pontos*
Derivação com 3 partes	*3 pontos*
Derivação com 4+ partes	*4 pontos*
Composição	*3 pontos*
Por significado explicado	*1 ponto*

Fonte: Elaboração própria.

Reflexão: a equipe com maior pontuação vence. Recomenda-se uma reflexão com a turma sobre suas principais impressões acerca da atividade, além de suas dificuldades e facilidades nas práticas de criação lexical mobilizadas na dinâmica.

Essa atividade pode ser o ponto de partida para aulas de morfologia, usando-se as palavras formadas pelos estudantes e as categorias envolvidas no desenvolvimento da dinâmica, como os processos de derivação, composição de palavras e a formação de neologismos. Para consultas sobre processos formativos de palavras, sugerimos a leitura da seção 3 de Ferreira (2021) ou Gonçalves (2016b).

Exercício 2 – Campos e redes lexicais

Objetivo: Estabelecer relações entre as palavras e seus significados, de modo a localizá-las em seus respectivos campos de conhecimento e exemplificar o funcionamento em rede do léxico.

Material:

• Papel e canetas;

• Quadro e pincel.

Espaço: Sala de aula.

Tipo de atividade: Individual, dupla ou trio.

Conceitos:

De acordo com Ilari (2022), quando palavras podem ser agrupadas por terem seus significados relacionados a determinado conjunto de experiências análogas, é formado um **campo lexical**. O campo lexical das "cores", por exemplo, contém em si palavras como "azul", "preto", "branco", "prata" e qualquer outra que represente uma experiência que envolva esse tipo de estímulo visual. Da mesma forma, podemos ter o campo lexical de "escola", "culinária", "céu", "computador", entre outros.

Segundo Biderman (1981), quando vários campos lexicais são integrados em uma única estrutura, forma-se uma **rede semântica**, o que muito tem a ver com a estrutura do léxico, que entrelaça nossos conhecimentos linguísticos e cognitivos em uma grande teia. Por exemplo, poderíamos trabalhar o campo lexical "cores" como uma rede se o separássemos em campos específicos, como "quentes", "frias", "metálicas", "primárias", "secundárias" etc.

Prática:

1) **Preparação**: o(a) professor(a) deve selecionar entre três e quatro campos lexicais que fazem parte de uma rede semântica. Recomenda-se que a escolha da rede semântica aborde alguma temática relacionada a projetos da escola ou a projetos trabalhados especificamente com aquela turma. A complexidade desses campos/rede deve ser também compatível ao ano da turma em que se trabalhará.

2) **Introdução teórica**: deve-se começar explicando aos estudantes sobre os campos lexicais, as redes semânticas e a maneira como associamos palavras a partir da relação com outras palavras.

3) **Criação coletiva de campos lexicais**: o(a) professor(a) escreve no quadro o nome dos campos lexicais selecionados, deixando espaços para serem preenchidos por palavras, ditas pelos estudantes, que pertençam àquele campo. Conforme Biderman (1981), a associação de palavras de campos lexicais pode se dar por similaridade (luz < > claridade) ou oposição (luz <> escuridão).

4) **Discussão sobre campos e rede semântica**: o(a) professor(a) provoca os estudantes a deduzirem a relação existente entre os campos lexicais desenvolvidos e trabalha reflexões para que eles identifiquem o nome da rede semântica que contenha os campos.

5) **Criação individual de campos e redes lexicais**: exemplificadas as noções sobre campo lexical e rede semântica, cada estudante (ou dupla/trio) precisará criar um campo lexical relacionado àquela rede semântica, com um mínimo de palavras (definidas conforme o ano da turma).

6) **Reflexão**: a partir do resultado, pode-se reforçar a reflexão de que pensamos nossa língua sempre de maneira conectada aos nossos conhecimentos. Pode-se também elaborar um grande mural para ilustrar a rede semântica, com participação de toda turma.

Exercício 3 – Análise e criação de neologismos

Objetivos: Compreender e praticar a criação de neologismos, observando sua função e relevância no desenvolvimento e na adaptação da língua a novos contextos sociais, como o tecnológico. Incentivar os estudantes a pensarem criticamente sobre a língua e sua capacidade de inovação, estimulando a criatividade linguística.

Material:

• Papel e canetas;

• Acesso à internet ou a jornais e revistas recentes para pesquisa de neologismos em uso atual;

• Quadro e pincel.

Espaço: Sala de aula.

Tipo de atividade: Individual, dupla ou trio.

Conceitos:

De acordo com Correia e Almeida (2012), o **neologismo** é uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua.

Dessa definição, decorre que os neologismos podem constituir

palavras formalmente novas, palavras preexistentes que adquirem um novo significado, ou, ainda, palavras que passam a ocorrer em registros linguísticos nos quais não costumavam ocorrer. (Correia; Almeida, 2012, p. 23-24).

Dessa forma, neologismos compreendem palavras novas que surgem de: a) novas formas linguísticas (como “covidar” para dizer que se contraiu o coronavírus); b) formas linguísticas já existentes com novos significados (como “positivar” para dizer que se obteve resultado positivo em um exame de saúde, como o de Covid-19); c) formas linguísticas vindas de outra língua (como *lockdown* e *home office*).

Prática:

1) **Introdução teórica**: o(a) professor(a) introduz o conceito de neologismo, discutindo sua importância para a adaptação da língua a novos contextos. Deve-se ter de exemplo alguns neologismos populares surgidos nos últimos anos, tais como *selfie*, *podcast* ou *criptomoeda*.

2) **Pesquisa e análise**: os estudantes, individualmente, em dupla ou trio, procuram exemplos de neologismos em diferentes mídias (*online*, jornais, revistas), selecionadas e disponibilizadas previamente. Cada estudante ou grupo deve registrar uma quantidade de neologismos definida pelo(a) professor(a) conforme o tipo de material e o ano da turma. Em seguida, os estudantes devem escrever as definições dos neologismos encontrados e o contexto de uso.

3) **Criação de neologismos**: com base nos neologismos

analisados e na introdução teórica, os estudantes devem criar seus próprios neologismos. Deve-se estimulá-los a pensarem em novas realidades tecnológicas, sociais ou culturais que possam necessitar de novas palavras. Eles precisarão elaborar uma definição para cada neologismo e explicar a necessidade de sua criação. Recomenda-se que essa atividade seja trabalhada após as aulas de morfologia sugeridas ao fim do exercício 1, no entanto, pode-se trabalhar também partindo apenas das noções criativas dos estudantes sobre a língua.

4) **Apresentação e discussão**: os estudantes ou grupos devem apresentar seus neologismos ao restante da classe. A partir das apresentações, deve-se realizar uma discussão coletiva sobre a criatividade e a aplicabilidade dos neologismos criados, além dos processos de criação de palavras, que devem ser ressaltados pelo(a) professor(a).

5) **Reflexão**: o(a) professor(a) deve realizar uma retomada geral da atividade e pedir que a turma compartilhe suas impressões sobre ela. A partir dos estudantes, pode-se refletir sobre como a língua se adapta continuamente às mudanças da sociedade e sobre o papel dos falantes na evolução da língua.

Na quarta e última sessão, a seguir, retomaremos os conceitos de palavra e léxico para algumas considerações finais de nossa discussão.

Palavras finais

A própria noção de “palavra”, como vimos, é permeada de debates e definida em um universo de categorias – a palavra gráfica, a palavra fonológica, a palavra como unidade sintática mínima, item lexical, entrada lexical, unidade lexical, vocábulo. Diante de um objeto tão natural e complexo, este capítulo teve por intenção trazer luz sobre abordagens mentalistas que o circundam, a fim de possibilitar discussões a respeito do tema a partir de pelo menos dois grandes veios teóricos: a Teoria Gerativa e a Linguística Cognitiva.

Observamos, ao longo do capítulo, conceitos diretamente ligados ao léxico e à palavra, conforme concebido por autores diversos das duas frentes teóricas que trouxemos em discussão, chegando às seguintes ponderações sobre nossos dois objetos de estudo:

(a) o **léxico** é uma rede de unidades e processos lexicais, relacionados semântica, fonológica e morfossintaticamente. Trata-se de uma dimensão relacional dos dados linguísticos e cognitivos, um laboratório mental onde experimentamos a linguagem, conectando seus produtos e processos;

(b) a **palavra** é uma unidade simbólica da língua composta pela relação inter(in)dependente de suas características semânticas, fonológicas, morfossintáticas e pragmáticas. Trata-se de um produto do léxico crivado pelos processos linguísticos e cognitivos que dele fazem parte e a ele dão estabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática, 1994.

BASÍLIO, Margarida. **Estruturas lexicais do português**: uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BASÍLIO, Margarida. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, dez. 2010.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. *In*: BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Estudos de Filologia e Linguística**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1981.

BOOIJ, Geert. **Construction Morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, Noam. Remarks on Nominalization. *In*: JACOBS, Roderick A.; ROSENBAUM, Peter S. (ed.). **Readings in English Transformational Grammar**. Waltham: Ginn, 1970. p. 184-221. Disponível em: http://hborer.sllf.qmul.ac.uk/Chomsky%20Remarks%20on%20Nominalization%20(1970;%20rev%201975)%20OCR.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FERREIRA, Paulo Ricardo Sousa. **Neologismo e processos lexicais criativos**: a produtividade lexical sob a ótica da linguística cognitiva e gerativa. 2021. Dissertação (Mestrado em

Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GOLDBERG, Adele E. **Constructions**: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. London, Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adele E. **Constructions at Work**. New York: Oxford University Press, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia Construcional**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016a.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Atuais tendências em formação de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016b.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

HERMONT, Arabie Bezri; LIMA, Ricardo Joseh. Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais. *In*: HERMONT, Arabie Bezri; ESPÍRITO SANTO, Rosana Silva do; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010. p. 23-59.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

JACKENDOFF, Ray. **Foundations of Language**: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. New York: Oxford University Press, 2002.

KATAMBA, Francis. **Morphology**. London: The Macmillan Press, 1993.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

MICHAELIS, Laura A.; LAMBRECHT, Knud. Toward a Construction-Based Theory of Language Function: The Case of the Nominal Extraposition. **Language**, Washington, v. 72, n. 2, p. 215-247, jun. 1996.

OLIVEIRA, Aparecida de Araújo. Uma introdução à Gramática Cognitiva. *In*: **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. HERMONT, Arabie Bezri; ESPÍRITO SANTO, Rosana Silva do; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010. p. 105-123.

PUSTEJOVSKY, James; BATIUKOVA, Olga. **The Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCALISE, Sergio. **Generative Morphology**. Holland/Riverton: Foris Publications, 1986.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão técnica de Ingedore Villaça Koch e Thaïs Cristófaro Silva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

XAVIER, Gláucia do Carmo; MORATO, Rodrigo A. Teoria Gerativa: uma introdução aos principais conceitos. *In*: HERMONT, Arabie Bezri; XAVIER, Gláucia do Carmo (org.). **Gerativa**: (inter)faces de uma teoria. Florianópolis: Beconn, 2014. p. 13-42.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.3

(Re)pensando o verbo: a flexão de modo

Heloísa Stefany Neves Queiroz

Lívia Kátia Gomes Silva

Luciana Carla das Graças Casagrande

Introdução

A categoria verbal possui uma grande importância nos estudos gramaticais porque é a partir dela que outras noções sintáticas são bem compreendidas. Oração, sujeito e predicado, por exemplo, são noções que se relacionam diretamente com os verbos e se configuram como a base de uma análise sintática. Se não há clareza da definição de verbo e de como essa categoria é formada, não há possibilidade de compreender bem como funcionam os demais termos da oração e, consequentemente, não conseguimos realizar a análise sintática, isto é, compreender o processamento textual.

Ao mesmo tempo, sabemos que as gramáticas são fonte de consulta para uma grande parte daqueles que desejam compreender melhor algum tópico gramatical e, sendo esta uma gramática normativa, encontramos as regras e normas estabelecidas (prescritas) para a língua escrita. Encontramos, por exemplo, a definição para a categoria verbal e todas as flexões que compõem essa classe, além de exemplos que possam auxiliar na compreensão

da definição. Geralmente, a categoria verbal é apresentada com as flexões de número, pessoa, modo e tempo. Dentre essas flexões, selecionamos aquelas que são exclusivas dos verbos – modo e tempo – para refletirmos sobre algumas definições apresentadas na gramática normativa e até que ponto elas deveriam ser repensadas.

O nosso foco recairá na flexão de modo e na divisão feita pela gramática normativa em: indicativo, subjuntivo e imperativo. Percebemos que há poucas discussões teóricas sobre os modos verbais, visto que as gramáticas trazem definições e classificações muito semelhantes e com pouca reflexão sobre tal noção.

Considerando essas afirmações, este capítulo pretende refletir, primeiramente, sobre a definição de verbo apresentada nas gramáticas normativas e como os critérios escolhidos para a construção dessa definição podem auxiliar no ensino do verbo na Educação Básica (EB). Após essa primeira reflexão, a proposta é também refletir sobre a flexão de modo: por mais que tenhamos, nos compêndios gramaticais, uma divisão fixa entre indicativo, subjuntivo e imperativo, há motivos para repensarmos essa classificação. Por exemplo, o futuro do pretérito é um tempo do modo indicativo, mas não nos parece indicar certeza. Por exemplo, na sentença "É uma pena que ele não tenha dinheiro para viajar", apesar de termos o verbo "ter" conjugado no presente do subjuntivo ("tenha"), não há uma noção de dúvida, mas sim de um fato certo. Dessa maneira, observa-se que os modos do verbo muitas vezes refletem semanticamente a sua classificação sintática.

Essas serão algumas das reflexões que buscaremos suscitar neste capítulo. Além disso, sabendo da realidade dos professores em

sala de aula, apresentaremos algumas atividades que demonstrem, na prática, o que aqui discutimos, com o objetivo de auxiliar docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (EF II) a trabalharem com a categoria verbal e a flexão de modo em sala de aula.

2. A definição de verbo

Como dito anteriormente, a classe gramatical dos verbos é muito importante para outras noções sintáticas serem bem compreendidas. Dessa forma, sua definição, a partir das gramáticas normativas, será o primeiro passo a ser dado a fim de entender os questionamentos propostos a respeito da flexão de modo.

A gramática normativa limita-se a apresentar uma norma de comportamento linguístico, de acordo com a sempre repetida definição, "arte de falar e escrever corretamente", referente à gramática greco-latina (Câmara Jr., 1986), ou seja, considera apenas a existência da "norma-padrão escrita". Por esse motivo, demonstraremos como algumas gramáticas normativas definem a categoria verbal, levando em consideração critérios morfológicos, sintáticos e semânticos.

Segundo Basílio (2003), "entendemos por critério morfológico a atribuição de palavras a diferentes classes, a partir das categorias gramaticais que apresentam, assim como das características de variação de forma que se mostrem em conjunção com tais categorias" (Basílio, 2003, p. 52), ou seja, as características próprias de uma palavra e suas possíveis flexões, por exemplo,

de modo, tempo, número, pessoa, gênero e voz, a depender da categoria. Já no critério sintático, são atribuídas "palavras a classes a partir de propriedades distribucionais (em que posições estruturais as palavras podem ocorrer) e/ou funcionais (que funções podem exercer na estrutura sintática)" (Basílio, 2003, p. 53). Esse critério, portanto, é aquele que analisa a função que cada palavra tem na sentença em relação às outras palavras. Por último, "dizemos que as classes de palavras são definidas pelo critério semântico quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes" (Basílio, 2003, p. 54), dessa forma, semântico é o critério que demonstra os possíveis significados que o vocábulo pode apresentar, a depender da sentença em que está inserido.

A seguir, veremos como a categoria verbal é definida a partir dos critérios mencionados anteriormente em diferentes gramáticas normativas da língua portuguesa. Por esse motivo, selecionamos as gramáticas de Rocha Lima (2008), Sacconi (1994) e Cegalla (2000), bastante conhecidas e citadas nos mais diversos livros didáticos, para verificar como é construída a definição da categoria verbal.

Sob a perspectiva morfológica, Rocha Lima (2008) afirma que o verbo "é a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais. Esses acidentes gramaticais fazem com que o verbo mude de forma para exprimir cinco ideias: modo, tempo, número, pessoa e voz" (Rocha Lima, 2008, p. 168). Já Sacconi (1994) constrói sua definição afirmando que o "verbo é a palavra que pode sofrer as flexões de número, pessoa, tempo e modo" (Sacconi, 1994, p.165) e Cegalla (2000) afirma que "dentre as classes de palavras o verbo é o mais rico em flexões. Com efeito, o verbo reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número,

o tempo, o modo e a voz" (Cegalla, 2000, p. 194). Percebemos, dessa maneira, que diferentes gramáticos definem o verbo, sob a perspectiva morfológica, de modo muito semelhante, ressaltando as possíveis flexões dessa categoria, as quais podem ser compreendidas pelo leitor a partir da estrutura da própria palavra.

Considerando o critério sintático, temos apenas a definição proposta por Cegalla (2000, p. 194), ao afirmar que "verbo é a palavra indispensável na organização do período". Segundo essa definição, a categoria verbal seria considerada o centro do período e responsável por selecionar os argumentos necessários na construção da sentença, sejam eles argumentos internos, que chamamos de objetos diretos e indiretos, ou os argumentos externos, no caso, o sujeito. Os demais gramáticos não definem a categoria verbal sob o critério sintático, talvez por já considerarem suficientes os outros dois critérios na construção da definição.

Para definir o verbo a partir de uma perspectiva semântica, temos alguns exemplos nas três gramáticas selecionadas. Para Rocha Lima (2008, p. 168), "o verbo expressa um fato, um acontecimento que se passa com os seres ou em torno dos seres". Sacconi (1994) afirma que o verbo "indica essencialmente um desenvolvimento, um processo (ação, estado ou fenômeno)" (Sacconi, 1994, p. 165), enquanto, para Cegalla, o "verbo é uma palavra que exprime ação, estado ou fenômeno" (Cegalla, 2000, p. 194). Os três gramáticos definem, de forma similar, o verbo sob uma perspectiva semântica e, também devemos ressaltar, que esse é o critério mais adotado em livros didáticos para a definição da categoria verbal, até mesmo por sermos, por natureza, seres produtores de sentido. Por outro lado, para compreender bem o aspecto morfológico, é preciso

compreender também outros conceitos, como o de flexão; já para entender o critério sintático, é preciso saber os conceitos de oração, período, sujeito e predicado, por exemplo.

Demonstramos algumas definições da categoria gramatical em questão a fim de reconhecer as limitações de certas explicações e conceituações relacionadas ao verbo. O aspecto semântico, analisando as definições dos gramáticos, resume o verbo a ação, estado ou fenômeno; o morfológico, a suas possíveis flexões; e o sintático, definido por um só autor (Cegalla, 2000), estabelece o verbo como o centro da organização do período. Essas conceituações ajudarão na compreensão da classe estudada, a fim de que a flexão de modo possa ser explorada e questionada, pensando em como se é ensinada a gramática nas escolas, em específico, os verbos e sua flexão de modo, ligado diretamente ao critério morfológico e tema da nossa próxima seção.

3. A flexão de modo

Em gramáticas da língua portuguesa (LP), evidencia-se que o uso dos modos verbais indica os propósitos daquilo que o falante deseja expressar. Para Abaurre e Pontara (2006, p. 277), "Os modos verbais indicam a atitude do falante com relação ao conteúdo de seus enunciados". Já para Cegalla (2000, p. 195), "os modos indicam as diferentes maneiras de um fato se realizar". À vista disso, os autores indicam três tipos de modos verbais, sendo eles: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Nessa perspectiva, iniciamos pelo modo indicativo, apresentando, no esquema a seguir, o que Abaurre e Pontara (2006) consideram.

> A começar pelo *modo indicativo*, exemplificamos nas seguintes frases que a conjugação do verbo nesse modo mostra algo certo ou, quando na conjugação do futuro, indique fatos que ainda não aconteceram e que, portanto, são improváveis. Na frase, "Juliana vai de ônibus para o trabalho todos os dias, por isso ela está mais cansada", temos a certeza do acontecimento. Entretanto, quando o indicativo for conjugado no tempo verbal 'futuro do presente' e no 'futuro do pretérito' teremos a indicação de probabilidade, como podemos ver nas frases seguintes: "Fábio acordará às 6 horas" ou "Nós teríamos saído de casa mais cedo para ganhar o prêmio", respectivamente.
> (Abaurre; Pontara, 2006, p. 277).

Abaurre e Pontara (2006) exibem outras diferenças que ocorrem na conjugação do verbo no **modo indicativo**. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Os tempos do modo indicativo segundo Abaurre e Pontara (2006)

Tempo	Exemplo
Presente – "a ação nomeada pelos verbos ocorre exatamente no momento em que é expressa".	Pedro **chora**.
Pretérito – Refere-se a fatos passados.	
Pretérito imperfeito – Transmite uma ideia de fatos que se prolongam no tempo. Abaurre e Pontara (2006, p. 278) dizem ser "um fato inconcluso".	As crianças **ficavam** todas molhadas por brincarem na chuva.
Tempo	**Exemplo**
Pretérito perfeito – "Refere-se a um fato concluído no passado".	Davi **comeu** as maçãs. (continua)

Continuação

Tempo	Exemplo
Pretérito mais-que-perfeito – "Refere-se a um fato ocorrido no passado, anterior a outro fato".	**Chamaras** a mãe depois que abrires a porta.
Futuro – Refere-se a algo que ainda vai acontecer, são possibilidades e não certezas.	
Futuro do presente – "Refere-se a um fato futuro com relação ao momento presente".	**Sentaremos** na varanda logo que terminarmos de jantar.
Futuro do pretérito – Indica "situações hipotéticas, muitas vezes associadas a condições que, se não forem cumpridas, impedirão sua realização".	**Chamaríamos** a polícia se ele não tivesse se acalmado.

Fonte: Elaborado a partir de Abaurre e Pontara (2006, p. 278-281).

Para além, torna-se importante apontar que o uso do verbo no modo indicativo, especificamente nas conjugações do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito, abarca noções aspectuais que Travaglia (2016) aponta em seu trabalho, como aspecto perfectivo e aspecto imperfectivo. Para o autor, "o aspecto perfectivo seleciona, para as frases em que aparece, adjuntos adverbiais de tempo que indicam momentos e períodos de tempo determinados e/ou completos" (Travaglia, 2016, p. 86). Em vista disso, é perceptível que, quando se indica perfectividade, há a noção de uma situação completa, ou seja, a revelação de todo o contexto porque podemos ver o começo, o meio e o fim do acontecimento. Vejamos o seguinte exemplo: "Lílian comeu todos os biscoitos".

Travaglia (2016, p. 86) destaca que "o imperfectivo aceita adjuntos adverbiais de tempo que indicam momentos e períodos de tempo indeterminados e/ou incompletos". Dessa forma, afirma-

se que os verbos no modo imperfectivo assinalam situações que se revelam com uma certa duração do processo. Como exemplo, temos: "Quando eu chegava, ela estava ali me esperando com um sorriso no rosto".

Ainda falando de noções aspectuais, trouxemos as considerações de Vargas (2011), o qual afirma que a "forma simples de presente do indicativo do verbo casar-se (a gente casa) e as formas compostas de gerúndio (vivem dizendo, estiverem pensando e vou acabar me cansando), são todas marcadas pelo traço aspectual durativo/imperfectivo" (Vargas, 2011, p. 25). Dessa maneira, vimos, nos exemplos da autora, que as ações descritas exibem um certo prolongamento no tempo, portanto, são referentes a fatos que não exibem um fim.

Para Abaurre e Pontara (2006), o **modo verbal subjuntivo** é aquele que expressa "ações verbais incertas, geralmente relacionadas à vontade ou ao sentimento" (Abaurre; Pontara, 2006, p. 281). Por essa razão, as noções temporais ficam implícitas, pois não há necessidade de marcação de tempo; no entanto, infere-se que o modo subjuntivo inclui os tempos presente, pretérito imperfeito e futuro, como podemos ver em "Creio que o barco amarelo seja dele", "Torcemos para que tudo corra bem" e em "Mandaremos um par de luvas para Luísa aquecer as mãos". Efetivamente, percebe-se que, no presente do subjuntivo, pode-se expressar algo em que se acredita ou que se pretende fazer.

Ainda sobre esse modo, inferimos que o pretérito imperfeito do subjuntivo é aquele que engloba os tempos verbais passado, presente e futuro. Abaurre e Pontara (2006) assinalam que a

noção de tempo nesse modo verbal é delineada "pela possibilidade de realização da ação expressa pelo subjuntivo em um momento determinado" (Abaurre; Pontara, 2006, p. 282). Alguns enunciados que veremos a seguir mostrarão esses verbos conjugados no pretérito imperfeito quando correlacionados aos três tempos implicados. Nesse sentido, os seguintes enunciados apresentam verbos conjugados no pretérito imperfeito do modo subjuntivo: "Se Leandra **ouvisse** o programa, saberia o que dizer" e "Se Claudia **comprasse** temperos, eu faria a comida". Como exemplo da conjugação desse modo verbal no tempo presente, temos: "Eu quero que Cláudia **compre** os temperos" e "É importante que ele **estude**". Já quando a conjugação do mesmo modo verbal se apresenta no tempo futuro, teremos enunciados como: "Quando você **chamar** a enfermeira, eu entrarei na sala". Isso posto, comprova-se, nos enunciados apresentados, que, na conjugação do modo verbal subjuntivo em seus três tempos verbais, percebemos uma relação entre sentimentos e fatos incertos.

Todavia, o modo verbal futuro do subjuntivo indica situações que (ainda) não aconteceram, ou seja, é o prenúncio de incertezas, como se pode observar nos seguintes exemplos: "Se Maria **chegar** hoje, poderemos viajar amanhã bem cedo" e "Quando nós terminarmos o projeto, descansaremos".

Por fim, sabe-se que o **modo imperativo** assume sempre o sentido do tempo presente. Esse modo expressa ordens, recomendações, instruções, clamor ou súplicas e pode ser apresentado no sentido negativo ou positivo, o que se verifica nas seguintes sentenças: "**Não tome** leite depois das 21 horas", "Por gentileza, **não entre** de sapatos", "**Vire** à próxima esquerda", "Por favor, **trate** bem os animais".

4. Repensando a classificação dos modos verbais

A classificação dada aos modos verbais apresenta certa estabilidade nas gramáticas normativas de LP e, consequentemente, nos livros didáticos, conforme verificamos na seção anterior. Na maioria das gramáticas que consultamos, vemos que são três os modos, basicamente: indicativo, indicando uma certeza do falante em relação ao fato; subjuntivo, indicando uma dúvida; e imperativo, indicando uma ordem, pedido ou conselho. Essa flexão não nos parece ser alvo de muitas pesquisas ou discussões teóricas e, na maioria das vezes, é tratada como uma flexão mais "estável".

Dentro da flexão de modo, sabemos que tempo e aspecto atuam, sendo realizados em diferentes desinências que expressam conjuntamente essas flexões. Porém, sabemos também que todos os tempos que estão dentro de uma determinada flexão de modo deveriam expressar um mesmo sentido próprio daquele, ainda que localizados em momentos diferentes.

Gostaríamos, nesse sentido, de ressaltar o modo indicativo e os tempos verbais que o compõem:

Quadro 2 – Os tempos do modo indicativo (verbo "falar")

Modo indicativo					
Pretérito		**Presente**		**Futuro**	
perfeito	*imperfeito*	*mais-que-perfeito*	–	*do presente*	*do pretérito*
Eu **falei / tenho falado** sobre o jogo.	Eu **falava / teria falado** sobre o jogo.	Eu **falara / tinha falado** sobre o jogo quando ela chegou.	Eu **falo** sobre o jogo.	Eu **falarei / terei falado** sobre o jogo.	Eu **falaria / teria falado** sobre o jogo se tivéssemos ganhado.

Fonte: Elaboração própria.

A discussão teórica que propusemos nesta seção diz respeito aos sentidos construídos a partir dos tempos do modo indicativo: será mesmo que todos eles indicam uma certeza do falante em relação ao evento? Observe os exemplos dados com o verbo "falar" (Quadro 2) em cada um dos tempos desse modo. Apesar de a maioria das sentenças realmente demonstrar uma noção de certeza em relação ao fato expresso no verbo, temos o futuro do pretérito que não nos parece ter essa mesma noção das outras sentenças.

O futuro do pretérito, por uma questão lógica de estar dentro da classificação do modo indicativo, deveria indicar uma certeza do falante, porém, como verificamos em "Eu **falaria** sobre o jogo", o verbo não nos parece expressar uma certeza, mas, sim, uma condição que depende de outro acontecimento; por isso, comumente esse tempo verbal está dentro de períodos compostos por subordinação. Essa contradição semântica nos parece ser um desafio em sala de aula, uma vez que muitos estudantes priorizam a visão semântica para classificações e, diante do futuro do pretérito, podem percebê-lo mais como modo subjuntivo, por exemplo, do que como indicativo, contradizendo o que é apresentado na gramática normativa.

Castilho (2020) apresenta, na *Nova gramática do português brasileiro*, uma discussão teórica sobre o condicional se apresentar como um tempo ou como um modo. Segundo o autor, "o morfema em {-ria} é polifuncional, atuando como modo ou como tempo" (Castilho, 2020, p. 441). Sendo assim, verbos com essa desinência poderiam ser analisados tanto em relação ao tempo, quanto ao modo, sendo necessário repensar a classificação dada pela gramática normativa, já que a língua está sempre em movimento, importando a frequência de usos dos falantes para fazer com que alguns termos ou regras caiam, ou não, em desuso.

Essa discussão também foi apresentada anteriormente por Bagno (2012) na sua *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Segundo o autor, algumas outras línguas, como o francês e o italiano, apresentam o modo condicional, mas "no caso da tradição gramatical do português, não se fala mais do modo condicional, uma nomenclatura muito mais adequada do que a de futuro do pretérito" (Bagno, 2012, p. 556). Para exemplificar o uso do futuro do pretérito como tempo ou como modo, observemos as sentenças (1) e (2) a seguir:

(1) Maria participou da formatura em 2015, mas somente três anos depois **receberia** o álbum com as fotos daquele momento.

(2) **Gostaria** de saber quais são os melhores jogadores desse time.

Podemos perceber que os dois enunciados possuem verbos flexionados no futuro do pretérito: "receberia" e "gostaria"; porém, analisando cada um deles, percebemos que os usos não são semelhantes: em (1), o verbo destacado indica algo que aconteceria

no futuro, mas que tem como base um passado dentro da enunciação; já em (2), o verbo destacado indica um desejo que não necessariamente será satisfeito na situação em que é apresentado. Teríamos, por esses motivos, duas leituras diferentes do futuro do pretérito: este como um modo, o condicional, e aquele como um tempo dentro do modo indicativo.

Considerando as duas sentenças apresentadas, percebemos que as formas verbais nelas presentes possuem a mesma desinência {-ria}, mas, mesmo assim, analisadas de forma contextualizada, não expressam o mesmo valor de tempo e de modo. Essa é uma comprovação de que, mesmo sendo o verbo o centro da sentença, ele não pode ser considerado ou analisado de forma isolada, já que as relações sintáticas criadas a partir da escolha lexical implicarão diretamente a construção de sentido, independentemente das desinências. Resguardamos, é claro, um grau de possibilidade dentro de uma mesma desinência, como no caso apresentado, que pode representar um tempo ou um modo, a depender da sentença em que ocorre.

As pesquisas apresentadas por Bagno (2012, p. 557-559) demonstram que, considerando as falas analisadas[1], 95,5% dos usos do futuro do pretérito tiveram um caráter modal, enquanto 4,5% tiveram um caráter temporal, sendo que esses usos temporais aparecem apenas nas falas de uma advogada e de duas professoras universitárias que tiveram suas aulas gravadas. A partir da análise desses fatos, podemos considerar que o uso do futuro do pretérito como tempo não possui grande produtividade na língua, uma

1 A análise foi feita por Bagno (2012) a partir de ocorrências do futuro do pretérito no corpus NURC-Brasil.

vez que aparece pouquíssimas vezes e somente na fala de pessoas mais escolarizadas e em situação controlada (durante uma aula). Atualmente, os falantes optam pelas locuções verbais, como "eu ia falar" e "ela ia trazer". Essa característica pode demonstrar que a língua tem passado por um processo de variação que precisa ser analisado pelos linguistas e inserido nas discussões sobre modo e tempo apresentadas pela gramática.

Sabemos que a língua é viva e que, como tudo o que é vivo, está em constante mudança. Às alterações que temos em padrões ou em regras gramaticais, chamamos de variação linguística. Essas variações podem se impor de forma tão permanente na língua que acabam ocasionando uma mudança e, assim, podem ser registradas nas gramáticas normativas da LP. Como demonstrou a pesquisa feita por Bagno (2012), o uso do futuro do pretérito tem sido muito mais recorrente em um caráter modal do que em um caráter temporal e isso pode, com o passar do tempo, ocasionar uma mudança linguística.

Qual seria, então, a importância de apresentar tais discussões em sala de aula? Como já dito, a língua é viva e passa por constantes variações, que nascem a partir dos falantes e de suas experiências sociais. Essas variações nem sempre se tornam mudanças e, às vezes, não se consolidam, por isso, nem sempre são abordadas na gramática normativa.

O uso do futuro do pretérito como um modo tem sido cada vez mais frequente na língua falada e seu uso como tempo tem se distanciado cada vez mais da realidade de fala dos nativos de língua portuguesa e, consequentemente, dos nossos estudantes.

Sendo assim, o ensino do futuro do pretérito como um tempo do modo indicativo pode causar inúmeras dúvidas e questionamentos em sala de aula que não estariam equivocados, já que essa é uma classificação que, na maioria das vezes, não corresponde mais à realidade da língua portuguesa falada no Brasil.

Portanto, discussões que demonstrem que a língua não é estática e que passa por mudanças que estão para além dos registros da gramática normativa podem incentivar os estudantes a olharem de modo investigativo os fenômenos da própria língua e seus usos diferentes contextos sociais, além de inúmeras diferenças entre a língua escrita e a falada. Como sabemos que há pouco material que incentive essa discussão sobre a categoria verbal, propomos, na seção a seguir, algumas atividades que podem colaborar ou inspirar professores do EF II a trabalharem com esse tema.

5. A flexão de modo na prática: propostas de atividades para a Educação Básica

Sabemos que há uma grande diversidade de realidades dentro das salas de aula de todo o país e, por isso, buscamos propor atividades que utilizem diferentes recursos didáticos para que cada professor(a) possa adaptar a proposta de acordo com a realidade que vivencia em suas aulas. A seguir, apresentamos seis atividades, elaboradas para os diferentes anos do Ensino Fundamental II, que têm como foco o trabalho com a categoria verbal.

Atividade 1 – interativa

Tema: Reconhecimento da categoria verbal

Indicação: 6º ano – Ensino Fundamental II

Recursos didáticos: Quadro e pincel.

Instruções: A turma deve ser dividida em dois ou três grupos, a depender da quantidade de estudantes. Esses grupos podem ser definidos por fileiras, ordem alfabética, sorteio, etc. Cada grupo deverá formar uma fila no lado oposto ao que está posicionado o quadro na sala de aula. O primeiro estudante de cada fileira fica com o pincel na mão, o(a) professor(a) deverá dar um comando e, quando autorizado, ele correrá até o quadro e escreverá a resposta. Assim que terminar a escrita, o estudante volta para a sua fila e entrega o pincel para o segundo, que vai até o quadro e escreve outra resposta e, assim, sucessivamente.

Sugestões de comandos:

1. Escreva no quadro uma palavra que pertença à classe dos verbos.

2. Escreva no quadro um verbo que expresse ação.

3. Escreva no quadro um verbo que expresse um fenômeno da natureza.

4. Escreva no quadro um verbo que expresse um estado ou uma mudança de estado.

Importante:

Por ser uma atividade voltada para o 6º ano, optamos por comandos que consideram a classificação semântica dos verbos;

porém, o(a) professor(a) pode adaptá-los de acordo com a realidade da turma e/ou do ano de aprendizado em que a atividade será aplicada.

Vencerá a atividade a fila que tiver o maior número de respostas corretas. Lembrando que, após o fim do tempo previamente estipulado para a dinâmica, o(a) professor(a) deve ir até o quadro e verificar se as palavras estão mesmo corretas, de acordo com o comando dado.

É importante que o docente fique atento às respostas que estejam incorretas, tomando como referência a norma-padrão, pois elas demonstrarão as dificuldades da turma e os pontos que devem ser retrabalhados durante as aulas.

Orientações para o(a) professor(a):

Espera-se que os estudantes do 6º ano reforcem o conhecimento das palavras que pertencem à classe gramatical dos verbos. Diante das proposições, os participantes da brincadeira perceberão que alguns verbos que são considerados de ação, como "pensar" e "refletir", não indicam necessariamente uma ação. É importante que o(a) professor(a) se atente aos verbos de estado, já que palavras como "triste" e "alegre" podem aparecer nesse momento. Após a atividade, reflita com a turma sobre a possibilidade de conjugação como característica comum aos verbos, diferentemente dos adjetivos, por exemplo.

Atividade 2 – interativa

Tema: Modo imperativo

Indicação: 6º ano – Ensino Fundamental II

Recursos didáticos: Quadro, pincel, carteiras e cadeiras da sala de aula, tecido para vendar os olhos.

Instruções: Utilize as carteiras e cadeiras da sala para formar um labirinto que tenha apenas uma entrada, que também servirá de saída ao término do jogo. A turma deve ser dividida em três grupos: o primeiro deve ser composto por três estudantes que deverão escrever as coordenadas no quadro; o segundo, por estudantes que darão as coordenadas para os colegas do terceiro grupo, cujos integrantes participarão, um de cada vez, como a pessoa de olhos vendados que obedecerá às coordenadas para sair do labirinto. Enquanto o estudante de olhos vendados fica na entrada do labirinto, um integrante do segundo grupo fala quais serão as coordenadas para que ele percorra o trajeto do labirinto para chegar ao mesmo lugar onde começou a brincadeira. Ao mesmo tempo, os estudantes do primeiro grupo escrevem no quadro todos os comandos que foram falados. Adaptando à realidade da sala de aula, os estudantes que passarão pelo labirinto podem passar vendados em equipe, ou ir um de cada vez.

Reflexões: Ao final da brincadeira, estarão escritos, no quadro, vários verbos no modo imperativo, como "ande", "pare", "vire", "não vire", "volte" e outros mais. Os verbos listados, bem como a própria dinâmica realizada em sala, servirão de motivação e exemplo para o trabalho com o modo imperativo.

É importante ressaltar que os estudantes podem utilizar verbos no infinitivo no lugar do imperativo, como "andar" ou "dar um pulo". Caso essa situação aconteça, explique como o infinitivo comumente tem sido utilizado com o mesmo sentido do imperativo.

Orientações para o(a) professor(a): Nesta atividade, espera-se que os estudantes percebam a construção do sentido formada a partir dos verbos no modo imperativo e o impacto causado por esse modo no leitor / ouvinte, uma vez que eles foram utilizados para dar comandos na dinâmica do labirinto. Seria interessante, caso pertinente para a turma em questão, apresentar alguns gêneros textuais que utilizam o modo imperativo para alcançar os efeitos de sentido desejados, como as campanhas de conscientização e as receitas culinárias, por exemplo. Dessa forma, os estudantes teriam a possibilidade de entender o modo imperativo dentro das práticas sociais.

Atividade 3 – interativa

Tema: Flexões de tempo do modo indicativo

Indicação: 7º ano – Ensino Fundamental II

Recursos didáticos: Tabela impressa (de preferência em letras grandes), tesoura.

Instruções: Elabore uma tabela com enunciados em que os verbos estejam no modo verbal indicativo (a seguir, deixamos um modelo que pode ser copiado ou servir de exemplo). Divida a turma em quatro grupos e entregue a tabela para os estudantes, orientando-os a identificar em qual coluna estão organizados os verbos. Assim que forem localizados, peça para que eles coloram as palavras pertencentes a essa classe e cortem cada um dos retângulos. Em seguida, oriente-os a formarem diferentes enunciados com os vocábulos disponíveis. Nesse exercício, eles perceberão que nem

todos os verbos podem ser colocados em qualquer sentença, ou combinados com todos os sujeitos e complementos, já que temos verbos flexionados em diferentes tempos, pessoa e número, além daqueles que não requerem sujeito ou complemento (verbos intransitivos).

É importante que os estudantes compreendam que, assim como em um quebra-cabeça, em que há espaços onde as peças se encaixam ou não, os verbos podem ou não pertencer a algumas sentenças, a depender da forma que está flexionado. Nesse sentido, essa atividade possibilita a compreensão, por parte dos estudantes, da noção de tempo verbal e das possíveis relações sintáticas que o verbo pode estabelecer nas sentenças. Por fim, oriente-os para que separem os verbos em uma tabela que indique os tempos passado, presente e futuro.

Quadro 3 – Exemplo de tabela de sentenças

ANTÔNIO	GOSTA	DE BOLO
LÚCIA	DANÇOU	NA FESTA
ELES	CANTAVAM	NA IGREJA
A ÁGUA	TRANSBORDARA	DA BANHEIRA
MEU FILHO	ASSINARÁ	O DOCUMENTO
EU	FARIA	A TORTA

Fonte: Elaboração própria.

Orientações para o(a) professor(a): Nessa atividade, espera-se que os estudantes possam compreender que a classe verbal "controla" toda a sentença: a depender do verbo escolhido, há necessidade ou não de sujeito, assim como de complemento. Eles também

aprenderão sobre como realizar as concordâncias verbais conforme estabelecido pela norma-padrão. Ademais, essa prática trará grandes conhecimentos sobre a flexão dos verbos de uma forma divertida, já que a proposta funciona como um jogo. Considerando o perfil da turma, é válido criar competições em que seja disputado quem termina primeiro a construção das sentenças.

Atividade 4

Tema: Flexões de tempo no modo subjuntivo

Indicação: 7º ano – Ensino Fundamental II

Recursos didáticos: Pincel e quadro, ou papel e caneta.

Instruções: Para a realização dessa atividade, o professor deve levar como base o tópico 3 deste artigo intitulado "A flexão de modo" na parte em que há a definição do modo subjuntivo e suas flexões com exemplos. O professor deve apresentar essa matéria para os alunos, apontando a 'incerteza' que o modo subjuntivo aponta assim como a 'certeza' demonstrada pelo modo indicativo. Logo após essa parte, os alunos devem ser divididos em pequenos grupos e devem pensar em dois exemplos de sentenças que estejam conjugadas em cada flexão do modo subjuntivo para escreverem no quadro quando solicitados pelo professor. Cada grupo deve ter apenas um representante que irá demonstrar os exemplos pensados e escritos pelo grupo, o que vai ser seguido da explicação pela qual criaram aqueles enunciados. Seria interessante que os estudantes apresentassem também sentenças no modo indicativo e demonstrassem para a turma a diferença de sentido em sentenças com o subjuntivo – incerteza –

e indicativo – certeza como, por exemplo "Se eu fosse você, seria mais exigente" mostrando a incerteza do subjuntivo e "Eu sou mais exigente" ressaltando a certeza do modo indicativo.

Objetivo: O objetivo dessa atividade é verificar se os alunos compreenderam a definição e flexões do modo subjuntivo a partir dos exemplos concretos (frases criadas por eles) e se conseguem sistematizar explicações para os próprios colegas de turma sobre o tema.

Orientações para o(a) professor(a): Nesta atividade, espera-se que os alunos compreendam o uso do subjuntivo. Para isso, é esperado que sentenças como as seguintes apareçam:

- Espero que ele venha à festa. (presente do subjuntivo)

- É importante que você estude para a prova. (presente do subjuntivo)

- Se eu fosse rico, viajaria pelo mundo. (pretérito imperfeito do subjuntivo)

- Se ele soubesse a verdade, não faria isso. (pretérito imperfeito do subjuntivo)

- Quando eu estiver pronto, avisarei vocês. (futuro do subjuntivo)

- Se ela estiver bem, podemos ir ao cinema. (futuro do subjuntivo)

Após a conclusão da atividade, verifique se as construções frasais dos estudantes mostraram que o valor semântico do modo subjuntivo foi compreendido por eles e se conseguiram realmente

aplicá-lo nos enunciados criados, demonstrando sentenças que realmente apresentem um valor de incerteza.

Atividade 5

Tema: Diferenças entre o futuro do presente e o futuro do pretérito

Indicação: 8º ano – Ensino Fundamental II

Recursos didáticos: Papel, tesoura, lápis, caneta, durex, quadro, caixa (de qualquer material).

Instruções: Para dar início a essa atividade, o(a) professor(a) deve escrever definições ou características que integram o futuro do presente e o futuro do pretérito em folhas de papel separadas, dobrando-as em seguida; da mesma forma, o docente deve escrever enunciados que representam cada tempo verbal. Em seguida, deve colocar todos esses papéis em uma caixa e misturá-los, deixando no centro da sala. Deve, então, dividir o quadro em duas partes, escrevendo, de um lado, "futuro do presente" e, do outro, "futuro do pretérito". Para dar início à dinâmica, ele chamará os estudantes de forma aleatória, os quais vão tirar um papel da caixa e colar determinada definição ou exemplo na lacuna que considerem mais correta. No final da dinâmica, o(a) professor(a) deverá conferir se todos os papéis estão no lado certo do quadro.

Observações: As definições escritas nos papéis podem utilizar várias palavras e modos diferentes, além disso, os exemplos deverão ser muitos para que a turma consiga fixar o conteúdo.

Orientações para o(a) professor(a): Nessa atividade, espera-se que os estudantes percebam que o verbo, quando conjugado nesses

dois tempos verbais, não expressa o mesmo valor de tempo e de modo, compreendendo que o futuro do presente indica uma ação que ainda vai acontecer, enquanto o futuro do pretérito expressa uma ação condicionada a outra ou uma hipótese, muitas vezes relacionada a algo que não se realizou. A partir dessa distinção, os estudantes poderão usar esses tempos verbais com mais consciência e precisão em diferentes contextos de fala e escrita.

Atividade 6 – investigativa

Tema: Futuro do pretérito: tempo ou modo?

Indicação: 9º ano – Ensino Fundamental II

Recursos didáticos: Papel, cartolina ou data show, computador ou celular com acesso à internet, gramáticas normativas.

Instruções: Para que essa atividade seja realizada, é necessário que o(a) professor(a) tenha em mente a discussão feita na seção 4 deste capítulo. A partir dela, em um primeiro momento, o(a) professor(a) deve propor que os estudantes pesquisem, em textos literários ou jornalísticos, sentenças que estejam no futuro do pretérito. Seria interessante que essa atividade fosse realizada em duplas ou trios. Após essa primeira pesquisa, os estudantes deverão anotar as sentenças e analisar o sentido atribuído a elas, dividindo-as em dois grupos:

1. aquelas em que o verbo indica algo que aconteceu no futuro, mas que tem como base um passado dentro da enunciação;

2. aquelas em que o verbo indica uma hipótese que não necessariamente será satisfeita na situação em que é apresentada.

• Cumprida essa etapa de seleção de enunciados, os estudantes devem verificar, em gramáticas normativas (normalmente disponíveis nas bibliotecas das escolas), como o futuro do pretérito é definido e se essa definição coincide com as sentenças encontradas em textos de diferentes gêneros.

• Por fim, cada estudante, dupla ou trio deve elaborar um cartaz ou uma apresentação em PowerPoint que apresente os resultados da pesquisa para o restante da turma.

• Essa atividade, além de desenvolver nos estudantes uma atitude investigativa, que precisarão de um olhar de pesquisador, pode despertar a curiosidade sobre a língua e os padrões preestabelecidos pela gramática normativa, que nem sempre coincidem com a língua falada.

Orientações para o(a) professor(a): Nessa atividade, espera-se que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa em relação ao funcionamento da língua portuguesa, percebendo que o uso do futuro do pretérito pode variar conforme o contexto comunicativo. Ao comparar o uso real da língua em textos diversos com as definições da gramática normativa, o estudante deverá reconhecer que os tempos verbais não se limitam apenas a classificações técnicas, as quais, muitas vezes, são limitadas ou insuficientes para definir todas as possibilidades da língua.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, buscamos refletir criticamente sobre a categoria verbal, com especial atenção à flexão de modo, tal como é apresentada pelas gramáticas normativas da língua portuguesa.

Partimos do entendimento de que o verbo ocupa um papel central na estrutura da oração e, portanto, é essencial ao estudo da sintaxe e da construção do sentido no texto. Reconhecemos, porém, que as definições encontradas nos compêndios gramaticais, muitas vezes, carecem de aprofundamento teórico e não dialogam com as mudanças efetivas nos usos da língua, especialmente no que diz respeito às noções de tempo, modo e aspecto verbal.

As discussões presentes neste capítulo evidenciaram que a tradicional divisão dos modos verbais entre indicativo, subjuntivo e imperativo apresenta limites conceituais quando confrontada com o uso real da língua. A forma verbal conhecida como "futuro do pretérito", por exemplo, demonstra clara ambiguidade, sendo frequentemente utilizada para expressar hipóteses, desejos ou condições, o que a aproxima semanticamente do modo subjuntivo.

Além disso, refletimos sobre o papel da escola nesse cenário. O ensino tradicional, muitas vezes limitado à reprodução das classificações normativas, pode desconsiderar os fenômenos linguísticos tal como se manifestam nas práticas sociais dos falantes. Assim, defendemos a importância de levar para a sala de aula discussões que revelem aos estudantes da Educação Básica o caráter dinâmico e variado da língua, incentivando uma postura crítica e investigativa diante dos fenômenos linguísticos.

Por fim, esperamos que as discussões aqui apresentadas, bem como as atividades propostas, sirvam de subsídio para que professores do Ensino Fundamental II possam abordar o estudo dos verbos – especialmente, da flexão de modo – de forma mais significativa, atualizada e alinhada às reais necessidades e vivências linguísticas dos estudantes. É somente por meio desse olhar crítico

e reflexivo que conseguiremos formar sujeitos mais conscientes dos usos e da estrutura da própria língua, preparados não apenas para compreendê-la, mas também para utilizá-la de forma plena em diferentes contextos comunicativos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Gramática. Texto**: análise e construção de sentido. Ilustrações de Eloar Guazelli. São Paulo: Moderna, 2006.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à língua portuguesa, 15. ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**: com numerosos exercícios. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática**: teoria e prática. 18. ed. reform. e atual. São Paulo: Atual, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

VARGAS, Maria Valíria. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.4

Tempo e Aspecto em discussão: categorias verbais e seu ensino

Mariana Queiroga Gomes

Marilene Gonçalves Dias Machado

Introdução

Trataremos aqui de Tempo e **Aspecto**, duas categorias do verbo que se apresentam no discurso de forma associada e de tal modo atreladas nos enunciados da Língua Portuguesa (LP) que, muitas vezes, a categoria aspectual é despercebida. Estudos recentes vêm demonstrando que os estudantes da Educação Básica (EB) têm pouco conhecimento da categoria aspectual do verbo (Carvalho; Gonçalves, 2020; Gomes; Casagrande, 2019; Machado, 2020); muito disso se dá pelo fato de que o Aspecto, geralmente, não é tratado, nessa etapa, como uma categoria do verbo. Neste trabalho, defendemos que toda expressão verbal em LP traz noções temporais e aspectuais. Do ponto de vista temporal, a ação expressa pelo verbo pode ser passado, presente ou futuro. Pela ótica aspectual gramatical, analisa-se a oposição entre perfectivo e imperfectivo, em que se pode apresentar um evento concluído ou uma ação em desenvolvimento, respectivamente.

Nosso foco, neste capítulo, é demonstrar a dissociação de Tempo e Aspecto no ensino da língua no contexto da EB, oferecendo aos docentes subsídios para que os estudantes alcancem o entendimento dessas categorias verbais e as compreendam como ferramentas importantes para interpretação e produção de

sentidos no texto. Sendo assim, apresentamos as definições dessas categorias do verbo a fim de revelar suas diferenças e, ao mesmo tempo, mostrar sua proximidade. Para tanto, nos apoiaremos em estudos linguísticos acerca de Tempo e Aspecto, realizados por Castilho (1968), Ilari (1997), Corôa (2005), Vendler (1957) e Comrie (1976). Buscaremos mostrar, também, a importância de trabalhar o sistema verbal de forma contextualizada, conforme pressupostos de Bortoni-Ricardo *et al* (2014) e Neves (2018), em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Além disso, proporemos estratégias pedagógicas que induzam o estudante do Ensino Fundamental II (EF II) a refletir sobre as relações de sentido entre os verbos e os outros elementos de uma dada sentença.

O capítulo é organizado em cinco seções, a saber: feita a introdução, em que apresentamos a abordagem adotada, na segunda seção, discutimos o ensino de LP focalizando o tratamento do sistema verbal na EB. Para tanto, trazemos concepções da BNCC e pesquisas recentes que envolvem o estudo e o ensino do Aspecto. A terceira seção traz a definição e a delimitação da realização das categorias de Tempo e Aspecto. Em seguida, mostramos as manifestações da categoria aspectual na língua portuguesa e, por fim, na última seção, apresentamos propostas de trabalho com aspecto verbal voltadas para os alunos do EF II.

Na proposta pedagógica a ser aplicada nas séries iniciais do Fundamental II, isto é, para o 6º e o 7º anos, optamos por trabalhar com atividades mais lúdicas, utilizando jogos pedagógicos. Já para as séries finais do EFII, focalizamos o texto como instrumento de ensino, utilizando o romance *Fora de mim*, de Maurício de Carvalho,

do qual foram coletados, também, os exemplos para ilustrar a explanação dos conceitos de Tempo e Aspecto. Trata-se de uma obra literária contemporânea, uma narrativa policial cujo enredo, que se passa em Belo Horizonte, na região da Pampulha, envolve suspense, paixão, morte, superação, amor e perdão. O autor lança mão de uma linguagem simples, portanto, de fácil acesso aos estudantes do EF II e do Ensino Médio (EM).

2. O ensino de língua materna e o tratamento do sistema verbal na EB

Em se tratando do ensino de LP, o texto vem sendo indicado para guiar o estudante em reflexões sobre o uso dos elementos gramaticais, bem como para a observação de relações de sentido entre as palavras empregadas nas sentenças. A BNCC orienta que o foco dessa disciplina é preparar o aluno para os diversos usos da linguagem e sua participação na sociedade. Sendo assim, os textos e os gêneros textuais são peças indispensáveis no ensino de língua materna.

Bortoni-Ricardo *et al.* (2014) chamam a atenção para a necessidade de o estudante considerar a relação de sentido entre as palavras de um enunciado com as quais o verbo constrói uma rede de significações, reiterando a importância do ensino dos verbos de forma contextualizada. Segundo os autores, além das categorias identificadas na morfologia do verbo, existem as categorias de análise semântico-discursiva que definem a informatividade e a intencionalidade do enunciador na interação verbal. Neves (2011) propõe o ensino de gramática por meio de textos para que

haja a demonstração de uso dos itens em estudo, o que, segundo a autora, viabiliza reflexões sobre a linguagem e a observação das possibilidades da língua.

No entanto, estudos recentes corroboram a pouca atenção dada ao Aspecto verbal na EB, já mencionada em Travaglia (2016). Isso pode ser atribuído ao fato de que o sistema verbal, muitas vezes, é trabalhado de modo descontextualizado, ou seja, na forma de memorização de paradigmas, o que impede a manifestação do Aspecto, pois trata-se de uma categoria identificada, em muitos casos, pelo contexto ou pela relação de sentido entre os elementos gramaticais empregados numa sentença.

Em Gomes e Casagrande (2019), as autoras analisaram livros didáticos com a proposta de investigarem se o Aspecto verbal é apresentado nas coleções. Elas observaram que, no Ensino Fundamental II, o Aspecto não aparece de forma explícita nas atividades propostas. Se tal categoria tivesse sido apresentada aos estudantes, facilitaria o entendimento das nuances do verbo, bem como a percepção semântica global dos enunciados.

Machado (2020) também nos apresenta uma pesquisa sobre a temática. A autora analisou a forma de tratamento do Aspecto verbal em algumas gramáticas destinadas ao ensino de LP no Brasil e concluiu que

> o ensino das categorias verbais na educação básica não inclui o aspecto, apesar de, algumas vezes, essa categoria ser mencionada, sem aprofundamento, por algumas gramáticas e os autores apresentarem exemplos que apontam para a aspectualidade do verbo (Machado, 2020, p. 118).

Segundo a autora, apresentar exemplos que contêm perífrases verbais, por exemplo, e não falar de aspecto verbal, como foi observado, pode representar uma perda de oportunidade para mostrar o semantema verbal e ampliar a capacidade interpretativa dos estudantes. Além disso, Machado (2020) investigou como os estudantes que já concluíram o EM lidam com expressões aspectuais e a produção de sentido pelas expressões verbais. A esse respeito, o estudo revelou o desconhecimento da categoria aspectual do verbo por parte dos alunos investigados.

Carvalho e Gonçalves (2020), por meio da análise de testes linguísticos aplicados a estudantes do primeiro período de Letras e Pedagogia, apontaram os efeitos da lacuna atestada em Machado (2020). De acordo com as autoras, os estudantes associaram os efeitos de sentido das expressões verbais somente à identificação do tempo – passado, presente e futuro. Para Carvalho e Gonçalves (2020), apenas a identificação temporal não dá conta de mostrar a funcionalidade do sistema verbal na dimensão da língua em uso. As autoras ainda observaram que alguns estudantes têm a percepção das noções aspectuais que perpassam os usos verbais, no entanto, não demonstraram conhecimento da categoria Aspecto; isso as levou a constatar a importância de um trabalho sistemático com o Aspecto verbal em todos os segmentos da EB.

3. Tempo e Aspecto: definição e dissociação

Nos estudos linguísticos contemporâneos, existem três definições de tempo: (i) tempo cronológico, que se movimenta

em direção ao futuro; (ii) tempo psicológico, aquele que existe no mundo interno do indivíduo; (iii) tempo gramatical, dado pelo radical que completa os morfemas das expressões verbais. Trataremos aqui de Tempo gramatical em contexto de uso da língua, grafado em letra maiúscula para distingui-lo do tempo cronológico, comumente utilizado no cotidiano dos falantes. Da mesma forma, a palavra Aspecto seguirá grafada em maiúsculo, para nos referirmos a uma categoria verbal, e não a algum tipo de aparência, conforme a definição dessa palavra nos dicionários da língua portuguesa.

Para definirmos e dissociarmos Tempo de Aspecto, é interessante destacar que uma expressão verbal traz várias informações veiculadas pelas categorias do verbo, dentre elas, talvez a mais comentada em sala de aula, as desinências verbais, as quais informam a pessoa do discurso e o número de pessoas envolvidas no enunciado (desinência número-pessoal ou DNP), bem como o modo como o enunciador descreve a ação e o Tempo do evento narrado (desinência modo-temporal ou DMT). Por exemplo, o verbo "cantávamos", em que o -**va**- indica tempo pretérito imperfeito e modo indicativo, e -**mos**-, primeira pessoa do plural. Essas são as informações mais concretas do verbo, porque as percebemos pela morfologia da expressão verbal. Em contrapartida, a noção aspectual é uma informação interna presente na ação descrita, identificada pela semântica da expressão verbal que descreve a ação. Por isso, é uma categoria mais abstrata em relação à categoria Tempo, porém, não menos importante, uma vez que o Aspecto é uma ferramenta de produção de sentido e está presente no discurso.

A associação de Tempo e Aspecto é vista na descrição do verbo em situação de uso. Segundo Castilho (1968), um verbo,

quando empregado no discurso, pode indicar: (i) uma ação, estado ou fenômeno da natureza; (ii) o tempo de acontecimento do evento; (iii) um processo de desenvolvimento ou a duratividade da ação. O autor abarca as indicações contidas na expressão verbal, a fim de apontar Tempo e Aspecto como categorias distintas, porém, próximas e, muitas vezes, manifestadas num mesmo morfema da expressão verbal. Em vista disso, nos tópicos seguintes, a discussão em torno de Tempo e Aspecto busca definir e dissociar essas categorias verbais.

3.1 A categoria Tempo

A categoria Tempo diz respeito ao tempo de acontecimento do evento, é uma categoria marcada pela flexão verbal, cuja morfologia aponta para três tempos básicos: passado, presente e futuro. No processo de localização do evento num dado momento, de acordo com Castilho (1968), a categoria Tempo serve-se de três pontos de referência: (i) o falante; (ii) o momento em que se desenrola outro processo; (iii) o momento em que idealmente se situa o falante, deslocando-se em pensamento para o passado ou para o futuro.

Diante da subdivisão do Tempo apresentada em Castilho (1968), percebe-se que os morfemas flexionais da expressão verbal refletem uma relação entre o falante e o tempo cronológico. Dessa forma, o Tempo verbal pode ser tomado como a instância discursiva na qual os eventos são descritos. É notável, portanto, que o Tempo verbal difere do tempo da linguagem, conforme enfatizado em Ilari (1997).

Os estudos de Ilari (1997) e de Corôa (2005), com base na Teoria de Hans Reichenbach, apresentam a relação entre três

momentos para definir o Tempo verbal. Para Ilari (1997), essa proposta viabiliza a localização da ação expressa pelo verbo num momento cronológico, uma vez que considera o momento da fala e utiliza termos que colaboram com a compreensão do Tempo, quais sejam: (i) Momento da Fala (MF); (ii) Momento do Evento (ME); (iii) Momento de Referência (MR). Assim, tem-se a fórmula "ME > MR > MF" (Ilari, 1997, p. 14). Confirma-se então, segundo o autor, a capacidade dêitica da categoria Tempo:

> De fato, os tempos do verbo compartilham com os dêiticos mais típicos – os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa e os demonstrativos isto, isso e aquilo – a capacidade de identificar realidades (no caso os momentos e períodos de tempo em que ocorrem as ações e os estados expressos pelo verbo) localizando-as relativamente ao ato de fala. (Ilari, 1997, p. 15).

Compreende-se, assim, que a categoria Tempo tem a função de apontar o tempo de realização da ação, ou seja, localizá-la num determinado momento. Vale destacar que a localização de ação no Tempo verbal pode depender da movimentação do tempo cronológico, da qual resulta a mudança das coisas do mundo narradas pelas expressões verbais. Veja-se, no exemplo a seguir, retirado do romance *Fora de mim*, que os verbos vão se flexionando de acordo com a informação de passado, presente e futuro:

> Nesse momento, a festa **acabou**. Daniel **estava** tão triste com o ocorrido que, sensibilizado pelo álcool, **chorava** sem parar. Uma ambulância **foi chamada** e o garoto **foi levado** para o hospital muito debilitado. Daniel e alguns amigos o **acompanharam** e eu **voltei** para casa com uma sensação estranha de que algo muito ruim **estava para acontecer**. (Carvalho, 2017, p. 84, grifo próprio).

Os verbos estão sempre associados à noção temporal, mesmo não sendo eles os detentores exclusivos dessa manifestação, pois constituintes linguísticos de classe lexical ou gramatical, como advérbios, adjetivos, conjunções e numerais, também podem trazer informações temporais; no entanto, o verbo "é o elemento que, na consciência do falante e nas gramáticas, aparece com a tarefa de situar no tempo o processo da comunicação" (Corôa, 2005, p. 33). Além disso, o verbo é uma palavra variável em categorias cujas manifestações ocorrem de forma morfológica, por isso, com a exceção da categoria Aspecto, são facilmente identificadas. No caso da categoria Tempo, na desinência verbal, existem os morfemas temporais que apontam o tempo de ocorrência da ação, estado ou fenômeno da natureza, descritos pelas expressões verbais.

Há, no entanto, conforme postulações de Corôa (2005), uma associação entre Tempo e Aspecto: essas categorias se entrecruzam no universo temporal intuído pelo falante. Assim, "[f]undem-se a fase do desenvolvimento do processo e o momento em que se encontra esse desenvolvimento quando de seu relato" (Corôa, 2005, p. 42). Nesse cenário, existem dois tempos ligados ao verbo, o tempo intrínseco, que corresponde ao tempo de ocorrência do processo (ou evento), e o tempo de ocorrência do processo em relação ao agora do falante/ouvinte. Em outras palavras, o falante percebe um tempo interno e um tempo externo ao verbo, também chamados de tempo implicado e explicado, ou ainda, subjetivo e objetivo.

O primeiro tempo (interno, implicado ou subjetivo) é o tempo necessário para o desenvolvimento do processo, ou seja, tem relação direta com o MF. Já o segundo (externo, explicado ou objetivo) reflete a relação temporal do desenvolvimento do

processo, portanto, independe do momento da enunciação. Segundo a autora, ao primeiro tempo atribui-se a categoria Aspecto e, ao segundo, o Tempo verbal, uma vez que o Tempo se relaciona com o MF e o Aspecto é inerente ao desenrolar do evento ou processo, não dependendo das distinções feitas entre MF, ME e MR.

Doravante, assumimos os termos "tempo interno" e "tempo externo", até mesmo, para facilitar a compreensão da categoria Aspecto, muito bem representados pela autora quando demonstra que o tempo intrínseco ou interno das ações "descansar" e "piscar" é diferente, pois, na primeira, o tempo necessário para a realização do processo é mais estendido do que na segunda.

Segundo Corôa (2005), os filósofos medievais já se preocupavam com as questões que envolviam o Tempo, buscando refletir sobre as questões lógicas na distinção dos *tempora* e a questão de um ponto ser verdadeiro em um tempo e falso em outro. A discussão perdurou até os lógicos admitirem que "as distinções temporais são algo que não pode ser desprezado ou minimizado através de reduções arbitrárias" (Corôa, 2005, p. 25). Sendo assim, conforme essa autora, a característica dêitica que ocorre no Tempo, mas não no Aspecto verbal, distingue os dois tempos intuídos pelo falante e o tempo (universo temporal) se encarrega de gramaticalizar o tempo da enunciação e o tempo da situação que descreve. Ela afirma que é o falante/ouvinte que "controla os *Tempora* ao lado dos advérbios e pronomes, que dão informação locativa e pessoal" (Corôa, 2005, p. 42). Nesse processo, o falante assume o seu papel de enunciador e relaciona tudo a seu ponto de vista para expressar o Tempo verbal nas formas do passado, presente ou futuro, o que, para a autora, representa a linearidade do tempo, cujo ponto de partida é o presente.

A formação dos *Tempora* verbais é atribuída à linearidade do tempo cronológico, levando-se em conta os três momentos da enunciação – ME, MF, MR. Isso reforça a ideia de que o Tempo verbal é uma abstração identificada pela mudança das coisas do mundo. Nesse sentido, temos o Presente, o Passado e o Futuro.

3.2 A categoria Aspecto

Vimos que a noção de Aspecto está sempre muito relacionada à noção de Tempo. De fato, elas se ligam, embora sejam categorias distintas. Travaglia (2016, p. 41) aponta três conceituações para Aspecto que podem nos ajudar a refletir acerca dessa categoria verbal tão importante para a produção de sentido. São elas:

a) Aspecto é a indicação da duração do processo, de sua estrutura temporal interna;

b) Aspecto é a indicação dos graus de desenvolvimento, de realização do processo, o modo de conceber o desenvolvimento do processo em si;

c) Aspecto envolve Tempo.

Envolve Tempo porque, como já dissemos, são categorias que se relacionam, visto que o Aspecto indica o espaço temporal ocupado pela situação (Travaglia, 2016, p. 41), ou seja, assinala os graus de desenvolvimento, a realização e a maneira de conceber o processo em si. Dito de outra forma, Aspecto relaciona-se à duração do processo indicado pelas formas verbais. Desse modo, é importante pensarmos na diferenciação que Comrie (1976) aponta. Para o autor, Tempo é uma categoria de TEMPO externa à situação,

enquanto Aspecto é um TEMPO interno à situação, de tal forma que podemos dizer que Tempo é uma categoria dêitica, pois localiza um evento no passado, presente ou futuro, enquanto Aspecto configura-se como uma categoria não dêitica.

As duas marcações fundamentais no Aspecto, e que são caras para o que se propõe neste capítulo, são as noções de telicidade (do grego *telikós*, que indica um fim) e atelicidade (que, em oposição, não tende a um fim). É o que chamamos, no aspecto gramatical, de **perfectividade** e **imperfectividade**. A primeira diz respeito a uma situação concluída, acabada. Já a segunda ocorre quando uma situação ou evento não teve um fim, sendo, portanto, uma ação inconclusa. Ao longo desta seção, nos deteremos nessas noções.

O trabalho de Travaglia (2016) é uma análise profunda e abrangente da categoria gramatical do aspecto verbal na língua portuguesa. O autor inicia a obra fazendo uma revisão das principais teorias linguísticas sobre tal categoria, abordando desde a gramática tradicional até os trabalhos mais recentes da linguística contemporânea. Em seguida, apresenta a sua própria conceituação de Aspecto verbal, baseada na perspectiva da semântica lexical. A partir dessa base teórica, o autor discute todas as formas de expressão do Aspecto verbal na língua portuguesa, apresentando uma análise minuciosa do quadro aspectual do português. Neste capítulo, trabalharemos, somente, com as noções de perfectividade e imperfectividade.

Para Travaglia (2016), o perfectivo apresenta a situação/evento como completa, ou seja, o início, o meio e o fim estão

englobados na ação expressa pelo verbo, tal como no seguinte exemplo: "Pedro **comeu** o biscoito". Dessa forma, ele comenta que, no perfectivo, "não há tentativa de dividir a situação em suas fases de desenvolvimento. É como se a situação fosse vista de fora, em sua globalidade" (Travaglia, 2016, p. 84).

Já o imperfectivo apresenta a situação como incompleta. O início, o meio e o fim não estão englobados juntos na sentença, isto é, não vemos o todo da situação/evento que se apresenta em uma de suas fases de desenvolvimento, como no seguinte exemplo: "Pedro **comia** biscoito". Travaglia (2016) define, portanto, que "a noção que caracteriza o aspecto imperfectivo aparece juntamente com as noções aspectuais representadas pelas fases de desenvolvimento da situação" (Travaglia, 2016, p. 84), isto é, como se a situação "fosse vista de dentro", ao contrário do perfectivo.

Essas são as duas noções aspectuais em que vamos nos deter ao longo dos exemplos que apresentaremos, bem como nas propostas de atividades expostas no final do capítulo. Contudo, como a obra de Travaglia (2016) apresenta um quadro aspectual com muitas subdivisões, é importante que os professores de LP conheçam como essas noções são fundamentais na produção de sentido de diferentes gêneros textuais.

No quadro a seguir, apresentamos, de forma breve, as subdivisões que surgem a partir das noções de perfectividade e imperfectividade.

Quadro 1 – Subdivisões do Aspecto verbal

Noções aspectuais	Exemplos
Durativo: duração contínua limitada.	O amor dos tios **foi transformando** aquela criança.
Indeterminado: duração contínua ilimitada.	Meu avô **era** pessoa de boa índole.
Iterativo: duração descontínua limitada.	Ela me **acenou** várias vezes.
Habitual: duração descontínua ilimitada.	Sempre que chegavam visitas, mamãe **fazia** biscoitos fritos.
Pontual: do ponto de vista linguístico, não há duração, uma vez que não é expressiva.	Raulzinho **pega** a bola e **atira** para Roberto. (Dito pelo locutor que narra um jogo).
Inceptivo: situação em seu ponto de início.	Os marceneiros **estão começando** a armar o telhado.

Fonte: Adaptado de Travaglia (2016).

Vendler (1957) também propôs uma classificação das ações expressas pelos verbos e dividiu-a em quatro categorias: verbos estativos (*states*), verbos de atividade (*activities*), processo culminado (*accomplishments*) e culminância (*achievements*). Veremos, de forma breve, cada uma dessas classificações.

Os verbos estativos se referem a condições ou estados de ser, como "**ser** alto" ou "**ser** feliz". Eles não têm começo, meio ou fim, ou seja, não há previsão de término da situação. Já os verbos de atividade se referem a ações que apresentam dinamicidade, tal como "**correr**". Esses verbos possuem duração, mas não têm um fim específico. Os verbos de processo culminado referem-se a ações que apresentam sucessão de estágios, mas, diferente dos verbos de atividade, possuem uma pontualidade, como em "**Escrever** uma

carta". Por fim, os verbos de culminância apresentam uma ação e culminação quase que simultâneas, como em "**acender** a luz".

Os verbos de estatividade e de atividade possuem traços de atelicidade, isto é, não possuem um fim inerente, enquanto os verbos de processo culminado e culminância apresentam traços de telicidade, ou seja, o evento ou situação tende a terminar.

4. A manifestação da categoria aspectual na Língua Portuguesa

O verbo é um elemento gramatical essencial na oração e, sendo o Aspecto uma categoria verbal, é possível dizer que ele está muito presente no cotidiano, na medida em que a língua é o instrumento de interação entre os falantes. O estudo de Machado (2020), baseando-se em Castilho (1968), aponta a manifestação do Aspecto nos Tempos verbais pretérito imperfeito, e presente simples, e nas perífrases verbais que envolvem gerúndio e infinitivo. Nesses casos, a morfologia do verbo indica a categoria aspectual, como nos seguintes exemplos:

(1) Jade **achava** aquilo tudo maravilhoso. (Carvalho, 2017, p. 56, grifo próprio).

(2) Ele **parecia** ser um cara legal e não queria magoá-lo. (Carvalho, 2017, p. 60, grifo próprio).

(3) **Moro** em uma casa de esquina [...] meu quarto **fica** no andar de cima. Dali **posso ver** a lagoa e **é** onde passo, normalmente, a maior parte do dia [...]. (Carvalho, 2017, p. 10, grifo próprio).

(4) Eu **estava sendo** levada para algum lugar [...]. (Carvalho, 2017, p. 169, grifo próprio).

No exemplo (1), a expressão verbal destacada está flexionada no pretérito imperfeito; esse Tempo verbal indica uma situação inacabada, ou seja, não possui uma marca de conclusão da situação ou ação, é algo que perdura por tempo indeterminado. O mesmo ocorre no exemplo (2), em que a expressão da situação no pretérito imperfeito não explicita uma culminância ou fechamento. Nota-se, aí, a categoria aspectual do verbo. O exemplo (3) traz em destaque expressões verbais flexionadas no presente simples, um Tempo que, assim como o pretérito imperfeito, não evidencia a conclusão de uma ação ou situação, o que denota a presença da categoria aspectual. Ainda neste exemplo, é necessário observar que uma expressão verbal envolve o presente simples com a junção de dois verbos, trata-se da perífrase "posso ver". Como essa perífrase tem valor de presente, nela também podemos verificar a presença da categoria aspectual do verbo. Da mesma forma, podem ocorrer perífrases verbais com a junção de pretérito imperfeito e infinitivo, cujo valor aspectual será imperfectivo, como destacado em (5):

(5) Eu imaginei que meus pais **deviam estar** preocupados [...]. (Carvalho, 2017, p. 131, grifo próprio).

Em (4), pode-se notar a imperfectividade da ação pelo uso do gerúndio numa perífrase verbal com o pretérito imperfeito. É importante destacar que o verbo auxiliar é portador de sentido aspectual, sendo assim, as formas nominais de gerúndio e infinitivo, mesmo quando empregadas com o pretérito perfeito, denotarão o sentido de imperfectividade. Desse modo, quando identificamos

valores de presente simples e de pretérito imperfeito nas perífrases verbais, é possível detectar a presença da categoria Aspecto.

Além dos Tempos verbais demonstrados anteriormente, outros elementos gramaticais trazem a manifestação do Aspecto verbal. Estamos falando, agora, dos advérbios, um recurso linguístico muito utilizado pelos falantes para produzir sentido. Ilari (2002) assume que a produção de sentido é uma relação existente entre o escritor/falante e as imbricações dos termos, de acordo com o sentido que se deseja dar ao enunciado. O estudo de Gomes e Casagrande (2019), ancorado em Ilari *et al.* (2002), mostra a relação de sentido entre advérbio e verbo. Há entre os advérbios e os verbos uma relação de sentido, por isso, a manifestação aspectual nos advérbios depende da escolha do falante relativamente ao sentido que ele deseja produzir. Nesse cenário, os advérbios (ou, ainda, locuções ou orações adverbiais) intensificam ou modificam o valor da ação e estão relacionados com o Tempo, por isso, também possuem uma função dêitica, conforme verificamos nos exemplos:

> (6) **Quando estava quase chegando**, percebi que novamente havia um carro de cor prata [...]. (Carvalho, 2017, p. 72, grifo próprio).
>
> (7) **Nesse momento**, o detetive Gomes entrou no carro, onde **já** estava um outro homem [...]. (Carvalho, 2017, p. 77, grifo próprio).

No exemplo (6), a oração adverbial (que funciona como um advérbio de tempo) em destaque, iniciada por "Quando", intensifica o processo de chegada já marcado pelo gerúndio, do mesmo modo que o advérbio "quase" denota a noção de processo, trazendo o

leitor para dentro da cena, o que é uma das funções das formas aspectuais imperfectivas quando se fala em produção de sentido. Portanto, os termos em destaque são advérbios aspectualizadores, tanto por proporcionarem a imperfectividade da cena, quanto por serem predicadores de evento, posto que se inserem numa situação de subordinação de orações. O exemplo (7) demonstra a ocorrência de um advérbio que, em relação à expressão verbal, possui valor perfectivo, ou seja, o fechamento da ação de entrar. O mesmo ocorre com a expressão "já" destacada. Em ambos os exemplos, os advérbios deixam clara sua relação com o Tempo verbal pela função dêitica.

Na seção seguinte, apresentamos as propostas pedagógicas para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental II. Elas servirão de base para outras atividades que envolvam o Aspecto verbal e busquem avaliar o entendimento desse conteúdo gramatical.

5. Estratégias de ensino e propostas de atividades

As atividades apresentadas a seguir visam sondar o conhecimento dos estudantes acerca da categoria aspectual do verbo. Para que elas sejam realizadas, é preciso que já tenha ocorrido uma explanação minuciosa, comentada e bem exemplificada sobre o Aspecto, sua base semântica (perfectivo e imperfectivo), suas manifestações e as relações de sentido entre o verbo e outros elementos aspectuais (advérbios).

ATIVIDADE 1 – Bingo

Tema: Perfectividade e imperfectividade dos verbos

A proposta deste jogo é reforçar a compreensão dos conceitos de perfectividade e imperfectividade dos verbos. Para tal, sugerimos um formato inspirado no jogo de bingo. O(A) professor(a) precisará de cartelas de bingo com enunciados ou verbos (alguns indicando ações perfectivas e outros imperfectivas). Nesse caso, podem-se escolher excertos de algum livro ou texto que o(a) professor(a) tenha trabalhado com a turma ou temas de interesse do seu grupo de alunos. Também serão necessários: marcadores; saco ou caixa para sortear as fichas; e cartões com os exemplares que contenham verbos indicando ações perfeitas e imperfeitas.

Partindo do pressuposto de que o docente já tenha trabalhado com noções de perfectividade e imperfectividade, ele deve orientar os estudantes a formarem duplas e, em seguida, distribuirá entre as duplas as cartelas de bingo, cada uma delas contendo uma mistura de enunciados e verbos indicando ações perfectivas e imperfectivas. As cartelas devem ser preparadas de forma que cada uma seja única, com diferentes combinações de verbos e enunciados.

O(A) professor(a) deve explicar que o jogo funcionará como um bingo tradicional, mas, em vez de números, as duplas devem marcar os verbos que serão sorteados. Quando sortear um cartão, o(a) professor(a) lerá o enunciado ou o verbo em voz alta. O objetivo é que as duplas identifiquem se a ação é perfeita ou imperfeita e marquem na cartela se tiverem a frase ou o verbo correspondente.

Dessa forma, o jogo realiza-se de acordo com as seguintes orientações:

a) Coloque todos os cartões com enunciados ou verbos no saco ou caixa.

b) Sorteie um cartão por vez e leia-o em voz alta.

c) As duplas marcam os enunciados ou os verbos correspondentes em suas cartelas.

d) A primeira dupla que completar uma linha (horizontal, vertical ou diagonal) grita "Bingo!" e a cartela é verificada.

e) Se as marcações estiverem pertinentes, a dupla deverá falar de forma correta se as ações indicadas pelos verbos são perfectivas ou imperfectivas. Se acertar, ganha o jogo; caso contrário, este continua.

f) Após o jogo, o(a) professor(a) deve rever, com a turma, todas as cartelas, explicando os enunciados ou os verbos que as constituem. Pode-se, ainda, discutir os erros e acertos, esclarecendo eventuais dúvidas sobre perfectividade e imperfectividade.

ATIVIDADE 2 – Mega Senha

Tema: Perfectividade e imperfectividade dos verbos

A proposta deste jogo é reforçar a compreensão dos conceitos de perfectividade e imperfectividade dos verbos. Para tal, sugerimos um formato inspirado no jogo Mega Senha. O(A) professor(a) precisará de cartões com enunciados que indiquem ações perfeitas ou imperfeitas (nesse caso, pode escolhê-los de algum texto ou livro que tenha trabalhado com a turma ou temas de interesse do seu grupo de alunos) e um cronômetro.

Partindo do pressuposto de que já foram trabalhadas as noções de perfectividade e imperfectividade, o(a) professor(a) divide a turma em dois ou mais grupos. Cada grupo escolhe dois representantes: um para dar dicas e outro para adivinhar. O jogo funciona de forma semelhante ao *game show* Mega Senha, ou seja, um estudante pega uma ficha contendo uma frase, identifica o verbo e dá dicas para que o colega de sua equipe adivinhe. No momento de dar as dicas, pode-se usar palavras ou gestos, mas não a palavra exata da frase ou palavras derivadas. O objetivo é que o estudante, após adivinhar o verbo, identifique se a frase representa uma ação perfeita ou imperfeita.

Dessa forma, o jogo realiza-se de acordo com as seguintes orientações:

a) O jogo acontece em rodadas, cada uma de 2 minutos.

b) Um integrante de cada grupo pega um cartão e tenta fazer seu parceiro adivinhar o verbo.

c) Quando o colega adivinhar, o grupo deve determinar se a ação é perfectiva ou imperfectiva e registrar a resposta na coluna correta da tabela no quadro branco.

d) Se o grupo acertar, ganha uma ficha de pontuação. Se errar, não ganha ponto e a vez passa para o próximo grupo.

e) Ganha o jogo o grupo que fizer mais pontos.

f) Após todas as rodadas, o(a) professor(a) deve rever as respostas com a turma, discutindo os erros e acertos e esclarecendo eventuais dúvidas sobre perfectividade e imperfectividade.

5.1 Proposta pedagógica para as séries finais do Ensino Fundamental II

Na fase final do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano), espera-se que os estudantes já tenham maior capacidade interpretativa, mas é preciso que eles pratiquem a textualização de suas ideias. As questões abertas são interessantes nessa fase; por meio delas, o(a) professor(a) poderá avaliar outras habilidades dos estudantes, como uso de conectivos, concordâncias nominais e verbais, entre outras, além de perceber a consolidação do conhecimento acerca de determinado assunto. Junto com a proposta de atividades, seguem sugestões de trabalhos para que os estudantes, além de apreenderem o conteúdo, desenvolvam tais habilidades linguísticas.

ATIVIDADE 3

Tema: Aspecto verbal e produção de sentido

Recursos didáticos: Material impresso ou lousa e caderno

Orientações para o(a) professor(a):

Nessa atividade, o estudante precisará ter bem definida a forma de manifestação do Aspecto perfectivo, ou seja, ter conhecimento da perfectividade do pretérito perfeito. É preciso, também, que ele entenda o valor imperfectivo do presente simples, gerúndio e infinitivo, além de ter em mente o valor aspectual de determinadas perífrases e locuções verbais, inclusive das que envolvem o pretérito perfeito. Ele deve, ainda, saber reconhecer a intencionalidade do autor ao empregar determinadas formas verbais.

Quanto ao reconhecimento de intencionalidades, sugerimos que promova uma reflexão sobre produção de sentido. Nesse caso, o objetivo é mostrar para a turma a utilização de um tempo verbal por outro como ferramenta para produzir no texto o sentido desejado. A estratégia mais indicada para alcançar os conhecimentos linguísticos abordados anteriormente é a realização de análises conjuntas de textos que mostrem tais situações. Dessa maneira, a atenção dos estudantes se volta para o sentido produzido por determinadas expressões verbais, o que viabiliza o reconhecimento da intencionalidade do autor ao utilizar uma forma verbal e não outra possível para descrever a cena. Um exemplo dessa prática é mostrar o uso do imperfectivo como um recurso linguístico que busca trazer o leitor para dentro da cena descrita. É importante que os alunos participem efetivamente dessas análises, acertando ou errando, fazendo perguntas, relacionando as cenas a outras formas verbais possíveis etc. Seguem as propostas de atividade.

Instrução: O trecho a seguir traz situações perfectivas e imperfectivas. Leia-o com atenção e responda aos questionamentos seguintes.

Já na Avenida Atlântica, fui caminhando sentido Leme. Havia muita gente na praia e eu não quis pisar na areia, pois estava de tênis. Então fiquei caminhando pelo calçadão com seus desenhos ondulados característicos e que, de certa forma, lembravam as obras de Niemeyer. Fui caminhando até a Avenida Princesa Isabel. Dali para frente começava a Praia do Leme. Sentei-me em um quiosque e pedi uma água de coco. (Carvalho, 2017, p. 48).

1. O fragmento "Sentei-me em um quiosque e pedi uma água de coco" pode ser classificado em uma situação aspectual

perfectiva. Justifique essa conclusão indicando a marca do aspecto perfectivo presente na sentença.

Resposta: O fragmento denota uma situação aspectual perfectiva pelo uso do pretérito perfeito nas expressões verbais, o que indica a conclusão das ações.

2. Qual é o elemento gramatical que justifica a imperfectividade em "Já na Avenida Atlântica fui caminhando sentido Leme"? Explique-o mostrando sua relação de sentido com a categoria Aspecto.

Resposta: A imperfectividade do trecho em questão é dada pela perífrase verbal que descreve uma ação em desenvolvimento, apesar de envolver o pretérito perfeito, a perífrase utilizada tem valor imperfectivo dado pelo gerúndio.

3. Desde o início do parágrafo até a frase "Sentei-me em um quiosque e pedi uma água de coco", uma situação que denota o aspecto perfectivo, o autor utilizou expressões verbais imperfectivas para descrever o percurso da personagem. Qual era a provável intenção do autor ao utilizar esse recurso?

Resposta: No início do parágrafo, o autor busca trazer quem lê para dentro da cena pelo uso de uma expressão verbal imperfectiva. Com isso, o leitor consegue visualizar a personagem em movimento, o que traz um efeito de sentido de participação do leitor na cena descrita.

ATIVIDADE 4

Tema: Aspecto verbal, advérbios e produção de sentido

Recursos didáticos: Material impresso ou lousa e caderno

Orientações para o(a) professor(a):

As questões a seguir exigirão dos estudantes o conhecimento sobre perífrases verbais e seus valores aspectuais, as relações de sentido entre advérbio e verbo, além dos valores aspectuais das expressões verbais, inclusive das formas nominais – infinitivo e gerúndio. Para tanto, sugerimos uma discussão em sala, a partir de um texto que evidencie essas formas nominais, a fim de demonstrar seus valores aspectuais e suas associações com outras formas verbais na produção de sentido.

Instrução: Leia o trecho a seguir com atenção e, em seguida, responda às questões

Durante a subida, podia-se ver toda a Baía de Guanabara, o Cristo Redentor e grande parte da cidade do Rio de Janeiro. Enquanto o Teleférico subia, eu fiquei olhando lá para baixo e tentando me concentrar nas belezas naturais que podiam ser vistas dali. Estava fazendo um esforço sobre-humano para esquecer os últimos acontecimentos. Nem mesmo descartaria a ideia de permanecer no Rio para sempre. (Carvalho, 2017, p. 48-49).

1. Qual é o valor aspectual do parágrafo em questão?

Resposta: O parágrafo em questão tem valor imperfectivo.

2. Especifique e explique quais elementos marcam esse valor.

Resposta: O valor imperfectivo do parágrafo é dado por

expressões verbais flexionadas no pretérito imperfeito, dentre elas, "podia-se" e "subia". Além disso, as perífrases e locuções verbais ("fiquei olhando", "tentando me concentrar", "podiam ser vistas", "estava fazendo") indicam a imperfectividade das ações.

3. Qual a provável intenção do autor ao utilizar esses elementos?

Resposta: Ao utilizar tais elementos, o autor busca trazer o leitor para a cena descrita, fazendo com que ele acompanhe o desenrolar das ações.

4. Qual é a relação de sentido entre os advérbios e as expressões verbais utilizadas no trecho?

Resposta: O advérbio "durante" e a conjunção "enquanto" (que introduz uma oração com valor temporal), no contexto do parágrafo, apresentam uma relação de sentido temporal com as expressões verbais.

Considerações finais

Conforme defendemos no início do capítulo, toda expressão verbal traz informações temporais e aspectuais, cujas manifestações podem ocorrer associadas ou não à categoria Tempo. Assim, vê-se a necessidade de trabalhar Tempo e Aspecto na Educação Básica com vistas a delimitar o valor de tais categorias e a considerar as especificidades de cada uma delas.

As informações temporais são facilmente identificadas na morfologia do verbo, conjugado de acordo com as marcações dos Tempos passado, presente e futuro, todas registradas no paradigma verbal, porém, os textos cumprem o papel de explicitá-las de acordo

com uso da língua. Já as indicações aspectuais são reveladas pela semântica da expressão verbal, verificada nas perífrases com valores de duração das ações e pelo contexto, o que implica a necessidade de trabalhar essa categoria verbal por meio dos textos, conforme orienta a BNCC para o ensino de língua materna. Além disso, a morfologia dos Tempos pretérito imperfeito e presente do modo indicativo, assim como das formas de infinitivo e gerúndio, também denotam o Aspecto. E, ainda, ao olharmos para a oposição perfectivo/imperfectivo, percebemos o valor perfectivo nas expressões verbais conjugadas no Tempo pretérito perfeito, o que nos faz considerá-lo, também, como aspectual, mesmo não tendo a indicação de duração do evento.

Como demonstrado no decorrer do capítulo, no ensino do sistema verbal na EB, muitas vezes, o Aspecto não é tratado como uma categoria do verbo; em alguns casos, nem é mencionado, apesar das evidências comentadas acima. Mesmo com o reconhecimento de exemplos aspectuais tanto em gramáticas escolares (conforme apontado em Machado, 2020) quanto em livros didáticos (analisados por Gomes e Casagrande, 2019), o Aspecto verbal é pouco considerado. Nota-se, portanto, que a ausência de uma abordagem consistente da categoria Aspecto incorreu em uma lacuna no aprendizado do sistema verbal do PB (como apontada em Carvalho e Gonçalves, 2020).

É diante desse quadro que trouxemos: (1) considerações de estudiosos da língua portuguesa sobre a importância de um ensino do sistema verbal que inclua o Aspecto como categoria do verbo dissociada do Tempo; (2) a indicação da BNCC que aponta o texto como ferramenta básica para o ensino de língua materna; (3) detalhamentos sobre as categorias Tempo e Aspecto; (4)

manifestações do Aspecto na língua portuguesa; e (5) atividades contextualizadas acerca do Aspecto verbal como sugestão de trabalho com a categoria aspectual do verbo no Ensino Fundamental II.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** A Educação é a Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

CARVALHO, Amanda; GONÇALVES, Marilene. A categoria aspecto verbal e o ensino: o que os alunos revelam conhecer e/ou entender sobre essa categoria. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 24, n. 51, p. 455-486, 2020.

CARVALHO, Maurício de. **Fora de mim**. Belo Horizonte: Bráquia Editorial, 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. 1968. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Marília, 1968.

COMRIE, Bernard. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CORÔA, Maria Luíza M. S. **O tempo nos verbos do português**: uma introdução à sua interpretação semântica. 2º edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GOMES, Mariana Queiroga; CASAGRANDE, Luciana Carla das Graças. **A categoria gramatical do aspecto**: uma análise da categoria aspectual nos livros didáticos da língua portuguesa. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto, 1997.

ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português Falado**: Níveis de análise linguística. 4. ed. Campinas (SP): Editora Unicamp, 2002.

MACHADO, Marilene Gonçalves Dias. **A abordagem da categoria aspectual do verbo na educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, MARIA HELENA MOURA. **A gramática do português revelada em textos**. Editora Unesp. São Paulo: 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

VENDLER, Zeno. **Verbs and Times**. The Philosophical Review. v. 66, n. 2, Apr. 1957, p. 143-160.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.5

A classe verbal e o ensino: o trabalho com as categorias tempo e aspecto na Educação Básica

Heloísa Stefany Neves Queiroz

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

Introdução

Os estudos gramaticais estão presentes na vida escolar dos brasileiros desde os primeiros anos da Educação Básica (EB). A cada ano de estudo, os estudantes são apresentados a diferentes categorias da morfologia, da sintaxe e da semântica, a depender da idade/ciclo de aprendizagem. Essa gradação é salutar, mas o problema é que, muitas vezes, repetem-se tópicos linguísticos sem o devido aprofundamento ou uso de estratégias que assegurem a aprendizagem.

Quando colocamos o foco na EB, percebemos que a análise sintática é introduzida e os estudantes têm contato com metalinguagens que vão desde a noção de sujeito e predicado, no período simples, até as orações subordinadas, presentes nos períodos compostos, por exemplo. Para que as análises possam ser realizadas com compreensão, consideramos que há um conhecimento que precisa ser bem consolidado, aquele referente à categoria verbal.

Numa analogia bem simples, o verbo é o "cabide" em que se estruturam os enunciados, tendo, geralmente, de um lado, o sintagma nominal (constituinte organizado em torno de um substantivo ou pronome) sujeito e, de outro, o complemento (se

demandado) chamado objeto. A título de exemplificação, um verbo como "capotar" demanda um argumento ou constituinte (ex. O carro capotou); "ler" demanda dois (ex. Maria leu o livro.); e "oferecer" demanda três (ex. Maria ofereceu um jantar delicioso aos amigos.). Os enunciados podem até não evidenciar todos os argumentos, em situação na qual haja a pressuposição de algo, no discurso, o que denominamos anáfora. Pensem num diálogo como o seguinte:

(1) — O que Maria ofereceu aos amigos?

— Um jantar delicioso.

Os argumentos "sujeito" (Maria / Ela) e "objeto indireto" (aos amigos) foram apagados (elididos) porque são recuperáveis do contexto (são anafóricos).

O domínio de conhecimentos sobre o funcionamento da categoria verbal na construção dos enunciados – isto é, dos textos orais e escritos com que nos comunicamos – é fundamental para que os aprendizes possam utilizar tais recursos para atingir os efeitos de sentido desejados. Assim, mobilizar, de forma pertinente, as categorias verbais (explicitar ou elidir, por exemplo) – pessoa, número, modo e tempo – colabora na variedade de escolhas, por parte do falante, a depender da construção que deseja criar. As categorias citadas são amplamente estudadas desde a EB: a categoria de **pessoa** indica a qual pessoa do discurso a sentença se refere (primeira pessoa: "quem fala"; segunda pessoa: "com quem se fala"; e terceira pessoa: "de que(m) se fala"); a categoria de **número** se refere à marcação do objeto referido como singular ou plural; a categoria de **modo** demonstra uma atitude do falante em relação ao que se quer dizer, sendo dividida em indicativo, subjuntivo e imperativo;

e, por último, a categoria de **tempo**, que situa o evento da sentença em um período anterior ao da fala (passado), simultâneo à fala (presente) ou posterior à fala (futuro). A título de exemplificação, vejamos os diálogos:

(2) — O que a professora **fizera** na aula antes de eu ter chegado?

— O que ela já **tinha feito** na aula quando eu cheguei?

(3) — O que nós **ofereceremos** a eles amanhã?

— O que a gente **vai oferecer** a eles amanhã?

Nota-se que a escolha por uma forma verbal (simples ou perifrástica, isto é, uma locução composta por mais de um verbo) cria um tom mais formal ou mais informal, denota um registro mais (ou menos) monitorado. Nenhuma escolha é neutra, cada uma mostra uma intencionalidade do enunciador.

Há ainda uma outra categoria, menos estudada na EB, que é o **aspecto verbal**. Quando falamos sobre **aspecto** (Asp), estamos tratando de uma categoria intimamente ligada à categoria de **tempo** (Tp), mas que apresenta uma importante diferença: Tp faz referência a um tempo externo àquele expresso na sentença, enquanto Asp se relaciona com um tempo interno do evento expresso. Vejamos o exemplo a seguir, com relação ao Asp:

(4) — O que a professora fizera na aula antes de João ter chegado?

— O que ela já tinha feito na aula quando João chegou?

Se observarmos as ações explicitadas em (4), "fizera" (pretérito mais-que-perfeito simples) ou "tinha feito" (pretérito mais-que-perfeito composto) indicam que a ação de "fazer" estava concluída

"quando João chegou" ou "antes de João ter chegado"; "chegar" também é uma ação passada, mas que aconteceu posteriormente à ação de "fazer" – ambas são concluídas no passado, porém uma antecede à outra. Essa leitura como ação "perfeita" ou "concluída" é uma noção aspectual.

Com essa diferença em mente, este estudo pretende apresentar aporte teórico sobre o Asp e a importância de compreendê-lo bem para entendermos de forma mais plena a categoria verbal. Por ser uma categoria pouco estudada na EB, este capítulo foi construído pensando em professores que atuam nas salas de aula e que podem, por diversos motivos, também não ter tido oportunidade de conhecer essa importante categoria. Assim, além de discutirmos essa parte teórica sobre o Asp, propomos atividades que podem ser aplicadas, com foco no Ensino Fundamental II (EF II), as quais, certamente, podem ser alteradas/adaptadas, a depender da realidade de cada sala de aula.

Pretendemos, assim, que este trabalho, além de ser material de consulta e estudo para professores que já atuam, os inspire a elaborar atividades que possam ajudar, na prática, a construção e/ou ampliação de conhecimentos dos estudantes sobre o verbo e suas categorias, em especial sobre o Tp e o Asp.

2. O tempo (Tp) e o aspecto (Asp) verbais

O verbo é uma categoria estudada desde o Ensino Fundamental I (EF I) e faz parte da rotina da sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa (LP); no entanto, o estudo sistemático dessa classe morfológica e das flexões que a compõem se intensifica

no EF II, a partir do 6º ano. Inicialmente, o verbo é ensinado a partir de uma noção semântica, como "a palavra que exprime uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza". Há também uma definição sintática, como "a palavra que seleciona os argumentos dentro da oração", por exemplo. Para além delas, há uma definição morfológica – a que mais nos interessa neste capítulo –, como "a palavra que é conjugada", isto é, sofre flexões (alterações na própria forma) para indicar modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), tempo (pretérito, presente e futuro), número (singular e plural) e pessoa (primeira, segunda e terceira). Essas são as flexões frequentemente ensinadas nas escolas, pois estão presentes nas gramáticas e, principalmente, nos livros didáticos (LD)[1];porém, o verbo também dispõe da categoria aspectual, ainda pouco explorada nas gramáticas normativas (às vezes, apenas mencionada de forma indireta) e, consequentemente, quase não explanada nos LD de LP voltados para a EB.

Para Travaglia (2016),

> um dos grandes problemas do estudo do aspecto é a limitação do campo de trabalho. À primeira vista parece fácil fazê-lo: estudar-se-á uma categoria verbal e sua expressão. Acontece, porém, que o aspecto é uma categoria que, embora "localizada" no verbo, sofre influência dos mais diversos elementos presentes na frase e é impossível

1 As gramáticas tradicionais costumam apontar também a "voz" como uma das categorias verbais, porém, dado o fato de que se trata de uma transformação que não ocorre explicitamente sobre a forma verbal, mas pressupõe uma alteração estrutural – inclusão do verbo auxiliar, uso da perífrase com o particípio e inserção de preposição para indicar o agente da passiva, nos casos em que este constituinte aparece, na "passiva analítica"; a inclusão do pronome "se", na passiva sintética; o uso pronominal do verbo, na "reflexiva" –, endossamos a visão contemporânea, segundo a qual a "voz" (ativa, passiva, reflexiva) não se trata de uma categoria flexional do verbo. Por essa razão, não a incluímos aqui.

> estudá-lo sem tratar de sua relação com tais elementos, o que, seguidamente, exige um estudo, esquematização e posicionamento sobre os mesmos. [...] Outra dificuldade do estudo do aspecto se deve à sua dependência do contexto não só linguístico como também extralinguístico. A mesma frase pode ter diferentes valores aspectuais, dependendo da situação em que é utilizada ou do contexto linguístico em que se acha inserida. Assim, por exemplo, a frase: "Chove muito aqui" pode ter aspectos imperfectivo, cursivo, não acabado, durativo ou imperfectivo, não acabado, habitual conforme esteja ou não sendo usada em uma descrição simultânea (Travaglia, 2016, p.17).

Neste capítulo, ao focarmos nas noções de Tp e Asp verbal, apresentando alguns conceitos de teóricos da área, evidenciaremos como lidar com tais desafios apontados por Travaglia.

A palavra "tempo", em português, pode construir mais de um referente: pode representar alguma localização cronológica demarcada pelo calendário e pelo relógio, alguma divisão dentro de um jogo para alguns esportes ou uma flexão própria da classe verbal. Deixamos claro que, aqui, a palavra "tempo" fará referência "ao sentido que a norma gramatical dá tradicionalmente a *tempo* ou a *tempo verbal*. Nesse sentido, tempo é apenas uma subdivisão da morfologia do verbo" (Ilari; Basso, 2014, p. 135).

Uma das categorias associadas ao verbo é, portanto, a noção de Tp, que pode localizar um evento no momento da fala, mas também em momentos anteriores ou posteriores ao momento da enunciação. Sabemos que não são apenas os verbos que denotam Tp, mas também o próprio contexto comunicacional, o que inclui o emprego de advérbios, como "ontem", "hoje" e "amanhã". Já o Asp é muito comparado e até mesmo confundido com a flexão de tempo, o que não deveria ocorrer, pois, quando falamos do tempo verbal,

podemos considerar que é criada uma relação exterior à sentença, é uma noção dêitica. Pegando o exemplo dado por Travaglia (2016), podemos ver distintas nuances se adicionamos adjuntos adverbiais:

a. Chove muito aqui. → Asp durativo (equivale a "tem chovido")

b. Chove muito aqui todo final de semana. → Asp frequentativo (frequência)

c. Chove muito aqui no dia de hoje. → Asp cursivo (ação em andamento)

Podemos criar outros cenários em que o mesmo enunciado poderia ter outras interpretações, portanto evidenciaria outros aspectos, embora Tp seja sempre o presente do indicativo.

Como afirma Reichenbach (1947), o evento pode acontecer antes do momento da fala (pretérito), simultaneamente à fala (presente) ou após o momento da fala (futuro) e essa relação é criada com base em uma referência externa à construção da frase. O autor então considera três pontos possíveis no tempo: o primeiro seria o evento que acontece antes do momento da fala, o segundo simultaneamente à fala e o terceiro em um momento posterior à fala. Esses tempos seriam o que chamamos de passado, presente e futuro, respectivamente; no entanto, sabemos que a definição de tempo não se reduz apenas a três categorias, já que elas também podem apresentar desdobramentos. Por esse motivo, Reichenbach (1947), além de adotar o *Speech time* (momento da fala – MF), assume o *Event time* (momento do evento – ME) e o *Reference time* (momento da referência – MR), que, combinados, nos permitem acessar os desdobramentos dos tempos verbais.

Adotando a proposta de Reichenbach (1947), projetada para a língua inglesa, "momento da fala" é o momento da enunciação; "momento do evento" é o momento em que a situação enunciada acontece, já que se pode enunciar no presente um fato que ocorreu no passado; e o "momento da referência" é aquele que serve como parâmetro para determinar o momento da situação, como o tempo dos calendários e dos relógios.

Além de Ilari (1997) e Ilari e Basso (2014), também podemos observar aplicações da teoria de Reichenbach para o Português nos estudos de Corôa (2005), já que a autora considera o momento do evento (ME) como o tempo em que o predicado se realiza; o momento da fala (MF) como o tempo que se conecta à pessoa do discurso e à fala: e, por fim, o momento da referência (MR) como o tempo em que é possível definir anterioridade, simultaneidade ou posterioridade.

Assim, para ela, por exemplo, o tempo presente seria aquele em que ME, MF e MR ocorrem simultaneamente, sendo representado por 'ME, MF, MR'. Em Corôa (2005, p. 45), são apresentados alguns exemplos, como:

(01) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.

(02) A terra gira em torno do sol.

(03) Carlinhos trabalha no IBC.

(04) Do lugar onde está, ele não me vê.

(05) Em 1940 eclode a guerra e Ted vai para o fronte.

A autora deixa claro que nem todos os momentos precisam ser simultâneos para que ocorra o presente, mas que "deve existir

ao menos um 'ponto' em cada um destes três momentos que sejam simultâneos" (Corôa, 2005, p. 45). Ela esclarece que o presente pode ser considerado de outras formas que não apenas a tradicional, por exemplo: o **presente gnômico**, exemplificado em (01), uma forma característica nos provérbios que tendem a ser proposições verdadeiras independente do momento em que acontece a enunciação; as proposições com **verdades atemporais**, como ocorre em (02); os que mais se aproximam ao que conhecemos tradicionalmente como presente, **hábitos** ou aquilo que acontece no momento da enunciação, como em (03) e (04); e no chamado **presente histórico**, em que o momento da referência desloca-se para o passado e, por sua abrangência, acaba incluindo o MF e o ME, como em (05).

A autora também aborda as representações dos pretéritos: todos eles terão o ME (momento em que o fato expresso aconteceu) localizado anteriormente ao MF (momento da enunciação sobre esse fato), mas o MR pode estar em diferentes posições a depender do enunciado, conforme pode se verificar a seguir (Corôa, 2005, p. 49):

(06) ME – MR – MF

(07) ME – MF – MR

(08) ME – MR, MF

(09) ME, MR – MF

A possibilidade do enunciado (06) representaria a fórmula para o pretérito mais-que-perfeito, em que o ME precede o MR, e o MR precede o MF. A autora traz como exemplo a sentença "Eu (já)

escrevera a carta quando ele me telefonou", em que percebemos a necessidade de um ponto de referência e, por isso, podemos chamá-lo de tempo relativo. Considerando uma linha do tempo, tomamos o presente como referência para enunciar dois fatos passados ("escrevera", equivalente a "tinha escrito", é "mais passado" do que "telefonou", isto é, são duas ações passadas, em que uma antecede a outra).

A possibilidade (07), em que o ME precede o MF, e o MF precede o MR, segundo a autora, "parece não ter equivalente linguístico no sistema de *tempora* do português" (Corôa, 2005, p. 51), o que não faz com que a LP possa ser considerada "menos rica" do que outras línguas, já que as possibilidades matemáticas são sempre maiores em uma língua do que aquilo que é efetivamente produzido pelo falante. A possibilidade (08) representa a fórmula para o pretérito perfeito, já que o MR e o MF são simultâneos, e o ME os antecede, sendo materializado, por exemplo, na sentença "Meu time venceu o campeonato", pois, quando o falante enuncia, o fato de "vencer" já aconteceu (ME). Por fim, a possibilidade (09), em que ME e MR são simultâneos e precedem o MF, representaria o pretérito imperfeito, como na sentença "Carlinhos trabalhava no IBC", apresentada pela autora. Corôa (2005) ressalta que há uma diferença notável entre o pretérito perfeito e o imperfeito. Segundo ela, para o imperfeito, não há limite de ME, porque ele pode já ter sido realizado ou pode ainda estar sendo realizado – quando dizemos "Mariana ia de bicicleta para a escola toda sexta-feira" ou "Mariana brincava de peteca no pátio da escola" (pretérito imperfeito simples), as ações de "ir" e "brincar" se prolongaram por um período, no passado, e podem ainda estar acontecendo. Logo,

no imperfeito, o ME não precisa obrigatoriamente ser encerrado antes do MF. Já no pretérito perfeito, acontece o contrário, uma vez que o ME necessariamente precisa ter sido finalizado antes do MF.

Sobre as formas de futuro, Corôa (2005, p. 49) estabelece:

(10) MF, MR – ME

(11) MR – MF – ME

A possibilidade (10) representaria a fórmula para o futuro do presente, em que o MF e o MR são simultâneos e ambos precedem o ME. O exemplo dado pela autora para esse tempo verbal é "O garoto virá mais cedo". Por fim, em (11), temos a representação do futuro do pretérito, em que o MR precede o MF, enquanto o MF precede o ME, utilizando como exemplo a sentença "O garoto viria mais cedo". Sempre no futuro, o momento do evento será posterior ao momento de fala, ou seja, no futuro do presente, o ME realiza-se após o MF; já no futuro do pretérito, temos um evento que não ocorre, mas cuja realização estava prevista para depois do momento de fala.

Considerando os teóricos apresentados até aqui, esses três momentos podem, ou não, coincidir, e serão essas combinações que resultarão nos desdobramentos dos tempos verbais (Tp). Por outro lado, quando consideramos o aspecto verbal (Asp), precisamos nos atentar para a construção da própria sentença. Podemos considerar, portanto, que o aspecto é um tempo interno aos verbos, mesmo que esteja também conectado à flexão de tempo e, consequentemente, ao tempo externo à sentença. Como seria possível perceber a diferença entre esse tempo interno e o tempo externo? Vejamos os exemplos a seguir:

(a) Joana andou no parque.

(b) Joana andava no parque.

Observando a construção das sentenças, percebemos que ambas possuem verbos que situam o acontecimento em um momento anterior à fala, ou seja, estão flexionadas no pretérito; no entanto, há uma diferença de sentido entre elas: em (a), podemos perceber que a ação de "andar" iniciou em um momento anterior à fala, teve uma duração e terminou em um momento também anterior à fala. Já em (b), a ação de "andar" também tem início em um momento anterior à fala, porém, percebemos uma duração maior da ação, não tendo uma certeza do momento de finalização desse evento. Esse é um exemplo da categoria do Asp em nossa língua, considerando que esse "tempo interno" é apontado dentro da própria sentença e não faz referência a uma relação com o tempo da fala, como é o caso da flexão de tempo (Tp) também presente no verbo. Explicando melhor: do ponto de vista de Tp, ambas indicam eventos ocorridos no passado (tempo verbal pretérito); da ótica do Asp, vemos que uma ação foi pontual e a outra teve duratividade (equivale a um período, não um ponto), daí a nomenclatura de "perfeito" (andou) e "imperfeito" (andava).

O teórico húngaro Zeno Vendler (1967) e o britânico Bernard Comrie (1976) são grandes nomes dos estudos sobre o aspecto verbal. Ao tratarmos do Português, apresentaremos as contribuições teóricas de Ataliba de Castilho (1968), Luiz Carlos Travaglia (2016), Rodolfo Ilari e Renato Basso (2014). Buscaremos demonstrar como cada um desses estudiosos concebe o aspecto verbal e quais as classificações feitas por cada um deles.

Vendler (1967) propõe um estudo teórico do aspecto verbal, classificando-o em quatro diferentes formas dentro da categoria verbal, nomeadas como: **estado**, **atividade**, ***accomplishments*** e ***achievements***. Explicaremos cada uma delas.

Consideramos verbos de estado quando os eventos observados são homogêneos, ou seja, qualquer parte interna observada naquele evento apresentará a mesma característica, como as qualidades e as habilidades. Os verbos que expressam ações nunca farão parte desse tipo por não serem homogêneos. O autor exemplifica estado com os verbos "amar" e "saber" (Vendler, 1967, p. 11). Considerando as sentenças "Eu amo café" e "Nós sabemos o segredo", percebemos que as ações de amar e saber são homogêneas porque sempre apresentam as mesmas características, independentemente do momento em que são observadas.

Os verbos de atividade também são homogêneos, assim como os verbos de estado. A diferença é que são verbos considerados dinâmicos e sempre dependem de algum tipo de força para que continuem acontecendo. Por isso, costumam descrever processos que envolvem alguma atividade, seja física ou mental. O autor dá como exemplo de verbos de atividade "nadar" e "correr" (Vendler, 1967, p. 107), uma vez que, para que as ações de nadar e correr sejam realizadas, é necessário que o ser exerça algum tipo de força, diferente dos verbos de estado que não exigem nenhum tipo de força para que continuem acontecendo.

Verbos classificados como *accomplishments*[2] são aqueles que indicam processos que apresentam uma duração intrínseca

2 O termo *accomplishments*, em tradução livre, seria sinônimo de "realizações", o que já indicia uma processualidade (como construir algo), por isso, os verbos com essa classificação também são chamados de "processos culminados".

composta de estágios sucessivos. Por isso, não são homogêneos, mas sim heterogêneos, já que os estágios de realização não são idênticos entre si (cf. o exemplo "construir uma casa", em Vendler, 1967, p. 107). Podemos perceber que esse processo não apresenta homogeneidade, uma vez que a construção de uma casa passa por diferentes estágios, desde a fundação, a construção das paredes e da laje, e assim sucessivamente. Para cada ponto que olharmos nesse processo, identificaremos um momento diferente.

Por último, temos os verbos classificados como *achievements*[3], os quais apresentam o resultado de uma mudança de estado, referindo-se a um ponto específico de um evento, e não ao todo de uma situação. Por isso, são chamados de verbos pontuais, já que observam um ponto dentro de um todo, como se vê em "vencer a corrida" (Vendler, 1967, p. 107). Observando o verbo nesse contexto, sabemos que "vencer" é uma ação pontual, o resultado de uma mudança de estado: de participante da corrida para o vencedor da corrida, por exemplo.

Comrie (1976) é outro estudioso que buscou diferenciar as noções de tempo e aspecto dentro da categoria verbal. Ele também considera que Asp é uma categoria que ocorre de forma interna ao verbo e, por isso, ao contrário do Tp, é uma categoria não dêitica, já que não constrói seu referente a partir de uma localização espaçotemporal fora da sentença. Para o autor, "os aspectos são os diferentes modos de observar a constituição temporal interna da situação" (Comrie, 1976, p. 3).

3 Já o termo *achievements* seria sinônimo de "conquistas", mas é usualmente traduzido como "realizações pontuais" ou "culminância", o que indicia um ponto de chegada, um clímax da trajetória (como vencer uma competição).

Cada teórico escolhe diferentes nomenclaturas, ou nuances, ao explicitar as categorias e divisões dentro de um mesmo conceito; assim, Comrie (1976, p. 16) categoriza o aspecto verbal em **perfectivo** ou **imperfectivo**; **télico** ou **atélico**; e **estativo** ou **dinâmico**. Vejamos cada um deles.

O aspecto perfectivo se dá quando observamos um evento em sua totalidade, quando podemos perceber seu início, meio e fim de forma homogênea, sem que possamos perceber uma distinção entre essas fases. No enunciado "A menina leu o livro", nota-se que o evento "ler" pode ser observado em sua totalidade, com início, meio e fim, já que "a menina" iniciou a leitura no passado, fez a leitura e concluiu-a antes do momento da enunciação.

Dentro do aspecto perfectivo, de acordo com Comrie (1976), podemos observar que há uma subdivisão em dois tipos: o aspecto pontual e o aspecto durativo. Denominamos **aspecto pontual** os verbos que apresentam eventos instantâneos que se encerram no mesmo momento em que se iniciam, por exemplo, "tropeçar" e "esbarrar". Já os verbos que apresentam eventos que duram um certo período de tempo, como "brincar" e "dançar", por exemplo, são chamados de **durativos**.

Em oposição ao perfectivo, temos o aspecto imperfectivo, em que um evento é visto de dentro e o foco não é dado em sua totalidade. Assim, ao invés de percebermos o todo da ação, damos maior relevância para a ação em si. Podemos observar isso na sentença "A menina lia o livro", já que não há um foco na realização da ação em sua completude, mas sim no desenvolvimento do evento.

É importante ressaltar que os aspectos perfectivo e imperfectivo podem ser chamados de gramaticais, porque podemos percebê-los por meio das desinências verbais, mas a percepção de um aspecto sendo durativo ou pontual decorre do sentido atribuído à construção em que o verbo aparece, à semântica deste, e é por isso que chamamos de aspecto lexical.

Outro traço aspectual definido por Comrie (1976) é o de telicidade: temos o **aspecto télico** quando um evento se desenvolve, mas podemos observar um fim inerente a ele, quando há um desenvolvimento, assim como uma conclusão que necessariamente acontecerá. São exemplos desse traço os verbos "decidir", "morrer", "nascer" e "engolir". Já o traço **atélico** ocorre quando os eventos não apresentam um fim inerente, bem-definido, com nos verbos "andar", "cantar", "nadar" e "brincar".

É importante lembrar, com Travaglia (2016), que

> ao se estudar o aspecto atualizado em uma frase, deve-se "ver" a situação tal como é concebida pelo falante e apresentada na frase e não como é na realidade, pois se fôssemos pensar em termos de realidade jamais perceberíamos, por exemplo, que uma situação essencialmente pontual pode ser apresentada como durativa (Travaglia, 2016, p. 17).

É isso que nos permite compreender como durativo um enunciado como "Estava morrendo de pena dele" (mesmo sabendo que "morrer" é algo que tem um fim inerente) e como pontual um enunciado como "Ele cantou bem no show de calouros" (em que se focaliza o evento completado).

Temos ainda mais dois traços, os de **estatividade** e **dinamicidade**: caracterizamos como estativos os verbos que

possuem homogeneidade e constância; por isso, todas as suas fases observadas são iguais. Um exemplo seria o verbo "amar". Já os verbos caracterizados pelo dinamismo seriam aqueles em que há a necessidade do emprego de uma energia constante e que também é constituído de diferentes estágios, como "nadar".

Considerando os estudos em língua portuguesa, Castilho (1968) é o autor brasileiro que primeiro apresentou um trabalho completo sobre o aspecto gramatical. Ele define Asp, diferenciando-o da categoria de Tp:

> O aspecto é a visão objetiva da relação entre processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo. Esta definição, baseada na observação dos fatos, atende à realidade etimológica da palavra "aspecto" (que encerra a raiz *spek = "ver") e insiste na objetividade característica da noção aspectual, a que contrapomos a subjetividade da noção temporal. (Castilho, 1968, p. 14).

Castilho (1968) evidencia que a noção de aspecto verbal não se constrói da mesma forma que a de tempo verbal: este parece demonstrar traços de subjetividade, já que o momento da fala, como discutido na seção anterior, é dêitico, isto é, indicia o posicionamento do enunciador quanto à inscrição do evento em momento anterior, idêntico ou posterior à sua enunciação; já o Asp se relaciona à visão sobre o processo verbal (daí a etimologia de "aspecto", também presente em "espectador").

Após a definição dada, o autor apresenta quatro tipos de aspectos que possuem subdivisões: o aspecto **imperfectivo**, o **perfectivo**, o **iterativo** e o **indeterminado**. Falaremos de cada um deles e de seus desdobramentos.

Para Castilho (1968), o aspecto imperfectivo indicaria uma duração interna ao verbo. Essa duração pode se apresentar de três diferentes formas, que recebem, portanto, três diferentes nomes: o aspecto imperfectivo inceptivo, em que se é apresentada uma ação durativa da qual "se conhecem claramente os primeiros momentos" (Castilho, 1968, p. 49); o aspecto imperfectivo cursivo, em que há uma duratividade, mas "não se conhece o princípio nem o fim, apresentando-se o processo em pleno desenvolvimento" (Castilho, 1968, p. 49); e o aspecto imperfectivo terminado, em que, diferente dos anteriores, há uma duratividade da qual "se conhece o término" (Castilho, 1968, p. 49). O autor não exemplifica essas formas, mas podemos verificá-las em: i) "O filme está começando" e "Amanhecia", em que se focaliza o início do processo; ii) "Está passando um filme" e "A manhã estava sendo muito fria", em que se flagra o processo em seu curso; e iii) "O filme tem terminado tarde" ou "A criança parou de chorar", em que se indica a conclusão de uma ação ou processo, respectivamente.

O aspecto perfectivo indica uma ação completa, uma ação cumprida. Porém, o perfectivo pode se apresentar de três maneiras diferentes: o aspecto perfectivo pontual – que apresentará uma ação momentânea; o aspecto perfectivo resultativo – que apresenta um "resultado consequente do acabamento da ação" (Castilho, 1968, p. 50); e o aspecto perfectivo cessativo – em que se "depreende da ação expressa pelo verbo uma noção de negação que se reporta ao presente" (Castilho, 1968, p. 50). As sentenças que podem exemplificar tais categorizações são: "Quebrei o espelho do quarto", "A atitude do presidente impactará a vida das pessoas" e "Pare de falar besteiras", respectivamente, conforme exemplifica o autor.

O aspecto iterativo indica uma ação que tenha em si a ideia de repetição, podendo ser dividida em duas categorias: o aspecto iterativo imperfectivo, que apresenta um "verdadeiro coletivo de ações durativas" (Castilho, 1968, p. 50), e o aspecto iterativo perfectivo, em que a repetição se dá de forma pontual. Os exemplos para essas classificações podem ser: "Estão falando mal de você" e "Acordei muitas vezes atrasada", respectivamente.

O Asp iterativo também pode ser evidenciado por sufixos verbais que apontam para uma repetição da ação, como "gotejar", "saltitar", "chuviscar", etc.

Por último, Castilho (1968, p. 50) classifica o aspecto indeterminado, que seria uma ausência de aspecto, "caracteriza-se por não ser nem imperfectivo, nem perfectivo". Essa classificação não apresenta divisões e pode ser exemplificada em sentenças que tragam verdades que sejam tomadas como absolutas, como em "Quem cala consente" – e também, conforme Travaglia (2016), em enunciados com verbos no infinitivo, como "É proibido fumar".

Ilari e Basso (2014) discutem e refletem sobre o aspecto verbal, citando os estudos de Castilho (1968). Uma importante contribuição que esses autores apresentam (e que pode acrescentar algo aos estudos de Castilho) é a noção de Microevento e Macroevento. Os autores fazem uma distinção entre os termos "iterativo" e "habitual". O termo **iterativo** é usado para representar eventos repetidos de um mesmo tipo de ação, como "tossir, pestanejar, saltitar, bebericar, tremer" (Ilari; Basso, 2014, p. 176); já **eventualmente iterativo** é utilizado para verbos que não possuem o caráter repetitivo, mas que, pelo predicado, passam a possuir, como é o caso de "A janela bateu a manhã inteira" (Ilari; Basso, 2014, p. 177).

O termo **habitual** é utilizado para ações que possuem um caráter inerente de repetição em certo período de tempo, como em "A janela bate sempre que venta" (Ilari; Basso, 2014, p. 177). Os autores consideram que esse aspecto habitual pode ocorrer em um **macroevento**, como em "João nos visitava três vezes **durante o verão**" (Ilari; Basso, 2014, p. 177, grifo próprio), e em um **microevento**, como em "O alarme toca por 30 segundos sempre que há uma invasão" (Ilari; Basso, 2014, p. 177), em que cada toque da sirene com duração de 30 segundos equivale a um microevento.

Importante ressaltar que Ilari e Basso (2014) constroem suas análises a partir de dados de fala, coletados pelo Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), que estudou o PB e que, por isso, refletem dados da língua viva, em uso. Dessa forma, percebemos que os falantes de uma língua não produzem sentenças sem lógica, como seria o caso de um aspecto imperfectivo perfectivo indeterminado, mas que, mesmo sem o conhecimento metalinguístico, são especialistas no idioma que utilizam e não produzem sentenças agramaticais.

Ilari (1997) também esclarece que adjuntos podem influenciar na localização de eventos no tempo, como os adjuntos adverbiais ao responderem à pergunta "Quando?". Para conhecer melhor esse funcionamento, o autor propõe alguns critérios de classificação. Um desses critérios seria que alguns adjuntos adverbiais podem dar uma localização mais ou menos exata, como nos exemplos a seguir (Ilari, 1997, p. 20, grifo próprio):

> 2.1 **Às 22 horas do dia 6 de abril de 1978** a televisão anunciou mais um pacote fiscal.

2.2 **Antes de domingo** vou visitar você.

2.3 **Entre 24 e 31** o Pedro vai passar por aqui.

2.4 Esta associação começou a funcionar **na revolução de 32**.

Essas sentenças nos permitem perceber uma gradação em relação à especificação do tempo, sendo 2.1 um exemplo de maior exatidão; em 2.2 e 2.3, há uma exatidão relativa, pois depende do momento de fala; e, em 2.4, um exemplo de limites que são conhecidos. O autor demonstra que os adjuntos adverbais podem se ancorar no momento da fala, em fatos conhecidos e compartilhados pelos falantes em um movimento exofórico ou mesmo em um movimento endofórico, com momentos em que a referência é construída dentro do próprio texto.

Ilari (1997) também chama a atenção para as "perífrases verbais que são constituídas por meio de um verbo auxiliar que pode assumir qualquer uma das flexões de tempo, modo e pessoa disponíveis, e uma base verbal [...] numa das formas não-conjugadas" (Ilari, 1997, p. 28), e exemplifica (Ilari, 1997, p. 28, grifo próprio):

a. **Devo partir** amanhã.
b. **Acabo de ler** este romance.
c. **Estou observando** as formigas.
d. **Vou atender** o telefone daqui a pouco.
e. **Tenho que terminar** meu relatório.
f. **Tenho ouvido** falar dele.

O autor então demonstra seguir critérios para reconhecer quais seriam os verbos auxiliares de tempo no português. Os critérios seguidos por Ilari (1997) para classificar as perífrases "ter + particípio passado" como tempos compostos são os seguintes: i) a perífrase precisa ser equivalente semanticamente à forma simples

do verbo; ii) o verbo "ter" precisa indicar diferenças semânticas se estiver na posição de verbo principal (Eu tinha um paletó marrom) e se estiver na posição de auxiliar (Eu tinha visto muitas fraudes); iii) o verbo "ter" e a base verbal que o acompanha precisam necessariamente indicar uma mesma ação, atribuída a um mesmo sujeito, como no exemplo dado pelo autor: "Tenho invejado muitos vizinhos" diferente semanticamente de "Tenho muitos vizinhos invejados" (Ilari, 1997, p. 29). O autor também exemplifica os casos das seguintes perífrases verbais: "acabar de + infinitivo", "ir + infinitivo" e "dever / ter que / haver de + infinitivo".

Após as reflexões sobre os verbos auxiliares, considerando que não é apenas um morfema que exprime o valor temporal, Ilari (1997) conclui que os valores de Tp nas sentenças podem surgir de três diferentes situações: aquelas em que o verbo é a especificação temporal, aquelas em que há os adjuntos de tempo e aquelas em que há a presença de auxiliares.

Nesta seção, refletimos sobre o aspecto verbal a partir de estudiosos estrangeiros – Vendler (1967) e Comrie (1976) – e de teóricos brasileiros que refletem sobre o mesmo fenômeno na LP: Castilho (1968), Travaglia (2016) e Ilari e Basso (2014). A seguir, traremos algumas propostas de atividades para a discussão do Asp na Educação Básica.

3. Propostas de atividades sobre o tempo e o aspecto verbal para a Educação Básica

Nesta seção, apresentamos algumas propostas de atividades que podem ser aplicadas na EB, podendo passar por adaptações, considerando as experiências do(a) professor(a) e a realidade dos aprendizes. Além disso, as atividades estão com o gabarito para que

o(a) professor(a) possa planejar a melhor forma de apresentá-las para seus alunos.

ATIVIDADE 01

Quando falamos de Tp, a primeira informação que vem à nossa cabeça é a referência a pretérito, presente e futuro. O pretérito se refere a um evento que aconteceu antes da fala; o presente, a um evento que acontece ao mesmo tempo da fala; e o futuro, a um evento que acontecerá após o momento da fala. Sabemos, porém, que cada um desses tempos tem outros desdobramentos. Para pensar sobre esses desdobramentos, o filósofo alemão Hans Reichenbach apresentou, em 1947, um estudo sobre o tempo verbal, no qual reconheceu três pontos possíveis no tempo, mas, para esta atividade, consideraremos apenas dois:

I. **Momento da fala (MF)**: representa o momento em que enunciamos / falamos algo;

II. **Momento do evento (ME)**: representa o momento em que a situação demonstrada pelo verbo acontece.

Objetivos da atividade

• Compreender a relação entre o momento da fala (MF) e o momento do evento (ME) nas sentenças;

• Desenvolver a habilidade de identificar tempos verbais e aspectos verbais (ação concluída, em curso, habitual, etc.).

Antes da atividade: ativação de conhecimentos

• *Revisão dos tempos verbais*: relembre com a turma os três tempos básicos, pretérito, presente e futuro, e dê exemplos.

• *Introdução ao conceito de Reichenbach*: explique, de forma

simplificada, os conceitos de momento da fala (MF) e momento do evento (ME) – pode-se utilizar o quadro com uma linha do tempo.

Atividade

Considerando o estudo feito pelo autor, aponte o momento do evento (ME) e se a ação já foi concluída ou não, e o momento da fala (MF) em cada uma das sentenças a seguir, conforme o exemplo:

Ontem, às duas horas, fui ao cinema. MF = presente ME = pretérito – ação concluída.

a) Hoje é meu aniversário.

b) Semana passada, assisti ao jogo.

c) A professora tinha recolhido a prova quando o aluno chegou.

d) Renan dançou na festa.

e) Renan dançava forró.

• Pode-se criar mais enunciados de acordo com a realidade da turma, ou retirá-los de algum texto previamente trabalhado.

Respostas esperadas

Quadro 1 - Respostas esperadas

Enunciado	MF	ME	Ação concluída?
Ontem, às duas horas, fui ao cinema.	Presente	Pretérito	Sim
Hoje é meu aniversário.	Presente	Presente	Não aplicável
Semana passada, assisti ao jogo.	Presente	Pretérito	Sim
A professora tinha recolhido a prova quando o aluno chegou.	Presente	Pretérito (dois eventos)	Sim
Renan dançou na festa.	Presente	Pretérito	Sim
Renan dançava forró.	Presente	Pretérito	Não (ação em curso)

Fonte: Elaboração própria

Após a atividade: correção e discussão

• *Correção coletiva*: corrija em voz alta e incentive os estudantes a explicarem suas respostas.

• Explore por que uma ação é considerada concluída ou não.

• *Perguntas para reflexão*: Qual é a diferença entre "fui ao cinema" e "ia ao cinema"? Como sabemos que uma ação é anterior a outra?

ATIVIDADE 02

Objetivo da atividade

Compreender a relação entre o momento de fala (MF) e o momento do evento (ME) por meio dos tempos verbais, desenvolvendo a capacidade dos alunos de identificar e empregar corretamente diferentes formas verbais em enunciados contextualizados.

Passo a passo da aplicação

1. *Contextualização*

• Inicie a aula perguntando à turma: "Quando contamos algo, como sabemos se está acontecendo agora, já aconteceu ou ainda vai acontecer?".

• Escreva exemplos simples no quadro e pergunte em que tempo verbal eles estão:

a) Eu como bolo.
b) Eu comi bolo.

c) Eu comeria bolo.

• Explique que o tempo verbal indica **quando a ação acontece** em relação ao momento da fala (MF) e ao momento em que o fato aconteceu (ME).

2. *Fundamentação teórica*

Entregue impresso aos estudantes um quadro, a ser construído juntamente com eles, com algumas das casas lacunadas e outras preenchidas, como uma cartela de bingo. A turma pode ser dividida em duplas ou grupos, que poderão competir entre si.

Antes, explique com clareza os termos MF (momento da fala) e ME (momento do enunciado) com exemplos orais.

Exemplo: na 1ª linha, em que já estão preenchidas a 1ª e a 3ª casas, os alunos deverão completar as restantes. Na 2ª linha, podem estar preenchidas a 2ª e a 4ª, para que infiram o conteúdo das demais, assim sucessivamente. Os exemplos podem ser com o mesmo verbo – só conjugando, como no gabarito a seguir; com enunciados criados pelos estudantes; ou, ainda, retirados de algum texto com o qual estejam trabalhando, entre outras inúmeras adaptações possíveis.

Quadro 2 - Possibilidade de análise de verbos quanto à perspectiva aspectual

Tempo verbal	Relação entre MF / ME	Interpretação da Ação	Exemplo
Presente	MF e ME no mesmo momento	Ação em curso	Joana **brinca** de boneca.
Pretérito Perfeito	ME antes do MF	Ação concluída	Joana **brincou** de boneca.
Pretérito Imperfeito	ME antes do MF	Ação em curso no passado	Joana **brincava** de boneca.
Pretérito mais que Perfeito	ME antes do MF (duas ações no passado)	Ação concluída antes de outra no passado	Ana percebeu que Joana **brincara / tinha brincado** de boneca.
Futuro do Presente	ME depois do MF	Ação tida como certa no futuro	Joana **brincará** com sua boneca.
Futuro do Pretérito	ME depois do MF (condicional)	Ação futura condicionada a algo do passado	Joana **brincaria** com sua boneca (se não a tivesse esquecido na casa da avó).

Fonte: elaboração própria

Dicas para o(a) professor(a)

• Durante a correção, faça uma roda de leitura: cada estudante ou grupo lê um de seus enunciados.

• Corrija coletivamente, destacando como o tempo verbal muda o sentido da ação.

• Estimule os estudantes a refletirem sobre o uso dos tempos verbais em textos e narrativas.

ATIVIDADE 03

Objetivo da atividade

Compreender e aplicar a classificação aspectual dos verbos, conforme a proposta de Vendler (1967), desenvolvendo a consciência linguística sobre a estrutura e o comportamento dos verbos nas sentenças.

Etapas da aplicação

1. *Contextualização*

Inicie a aula explicando brevemente o que é **aspecto verbal** (não confundir com tempo verbal): trata-se da forma como a ação verbal se desenvolve, como evolui no tempo.

Apresente os **quatro tipos** de aspecto dentro da categoria verbal, conforme Vendler (1967), usando exemplos simples e cotidianos:

- **Atividade**: "Pedro correu a manhã toda." – Ação contínua, precisa de esforço.
- **Estado**: "Ana ama música." – Não depende de esforço, sem começo ou fim visível.
- ***Achievement* (realização instantânea) ou "processo culminado"**: "O vidro quebrou." – Mudança repentina de estado.
- ***Accomplishment* (realização com processo) ou "culminância"**: "Ele escreveu um livro." – Processo com fim definido.

Dica: Use comparações com esportes, rotinas ou tarefas conhecidas para ajudar na compreensão.

2. *Orientações*

• Entregue a tabela com as sentenças já preenchidas ou em branco, dependendo da proposta.

• Explique que o objetivo é **identificar o verbo principal em cada enunciado e classificá-lo segundo os tipos explicados**; reforce que **uma mesma ação verbal pode parecer diferente dependendo do contexto** (Ex: "Ele correu uma maratona" *versus* "Ele correu").

3. *Realização da atividade em duplas ou trios*

• Considere a letra da música "Tocando em frente"[4], de Renato Teixeira e Almir Sater, cujos quatro primeiros versos estão reproduzidos a seguir. Peça que os alunos circulem o verbo principal de cada sentença.

• Depois, peça para que escrevam, ao lado de cada verbo, a classificação apropriada: **atividade**, **estado**, **realização instantânea (*Achievement*)** ou **realização processual (*Accomplishment*)**. Oriente-os a justificarem brevemente suas respostas, se possível.

Tocando em frente
Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais

4 Fonte: Musixmatch. Compositores: Renato Teixeira de Oliveira / Almir Eduardo Melke Sater. Letra de "Tocando em frente". © Peermusic do Brasil Edicoes Musicais Ltda. Disponível em: https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/. Acesso em: 2 maio 2026.

Quadro 3 - Sugestões de enunciados extraídos de textos de gêneros diversos

Verso da canção	Classificação conforme tipo aspectual	Identificação do aspecto verbal
Tocando em frente	Atividade	Durativo; cursivo
Ando devagar	Atividade	Imperfectivo
...me **sinto** mais forte	Estativo	Imperfectivo
...dom de **ser** feliz	Estativo	Indeterminado
Compõe a sua história	Accomplishment	Imperfectivo

Fonte: Elaboração própria.

4. *Correção coletiva e discussão*

• Corrija a atividade coletivamente, incentivando os estudantes a justificarem suas respostas.
• Use o quadro ou *slides* para explicar por que cada verbo se encaixa em determinada categoria.
• Discuta sentenças com possibilidade de dúvida ou dupla interpretação (Ex. "correr" x "correr uma maratona").

Variações da atividade:

• Versão com lacunas: Apresente a tabela sem a classificação e peça aos estudantes que preencham.
• Produção de enunciados: Peça que cada grupo crie uma sentença para cada tipo aspectual.
• Jogo rápido oral: Diga, em voz alta, verbos para que os estudantes identifiquem, oralmente, a categoria.

Dicas para o(a) professor(a):

• Reforce que o objetivo da atividade é compreender o comportamento aspectual dos verbos, não decorar a terminologia linguística.
• Mostre que essa análise ajuda a entender melhor a construção de sentido nos textos.
• Use exemplos do cotidiano, músicas ou séries para tornar a teoria mais próxima.

ATIVIDADE 04

Objetivo da atividade

• Compreender a relação entre o **pretérito imperfeito** e os **adjuntos adverbiais de tempo** (como duração exata);
• Analisar o uso correto dos tempos verbais de acordo com a continuidade da ação e a duração de tempo;
• Identificar sentenças agramaticais e reescrevê-las de maneira correta.

Introdução ao conteúdo

• Explique para a turma a função do **pretérito imperfeito** e sua característica de expressar ações contínuas, repetitivas ou habituais no passado.
• Em seguida, explique a função dos **adjuntos adverbiais de tempo** que indicam duração exata, como "de janeiro a maio de 2023", "por três anos", "durante o fim de semana", etc.
• Mostre, com exemplos copiados no quadro, o **conflito**

que ocorre quando o pretérito imperfeito é utilizado com esses adjuntos adverbiais de tempo fixo (como nas sentenças problemáticas que discutimos).

Análise das sentenças agramaticais

• Distribua a lista de enunciados a seguir e peça que os estudantes, em duplas ou pequenos grupos, analisem as sentenças, destacando o uso incorreto dos tempos verbais. Eles devem discutir por que cada frase é "estranha" ou agramatical.

Exemplares para análise

a) Minha mãe **bordava** uma colcha de janeiro a maio de 2023.
b) Ele **trabalhava** naquela empresa por três anos.
c) O professor **ensinava** matemática durante o mês de setembro de 2022.
d) Ela **viajava** todos os finais de semana por seis meses.

Questões para discussão

• O que está errado com o uso do pretérito imperfeito nesses enunciados?
• O que precisam para se tornarem corretos? (Sugira o uso do **pretérito perfeito** ou do **pretérito perfeito composto**.)

Reescrita

• Após a análise em grupo, peça que os alunos reescrevam os enunciados, corrigindo-os e ajustando o tempo verbal conforme necessário. Incentive-os a substituir o **pretérito imperfeito** pelo **pretérito perfeito** ou **pretérito perfeito composto**, dependendo do contexto temporal.

Exemplos de reescrita

a) Minha mãe **bordou** uma colcha de janeiro a maio de 2023.
b) Ele **trabalhou** naquela empresa por três anos.

Correção e discussão

• No final da atividade, corrija as respostas com a turma, discutindo o raciocínio por trás de cada alteração. Pergunte aos estudantes como a mudança de tempo verbal altera o significado e por que a harmonia entre o verbo e o adjunto adverbial é importante para a clareza da comunicação.

Dicas para o(a) professor(a)

• Estimule a participação ativa da turma, fazendo perguntas sobre as diferentes opções de tempos verbais que poderiam ser usadas.
• Enfatize que o objetivo é **não apenas corrigir** as sentenças, mas também **entender o porquê de uma escolha verbal ser mais apropriada que a outra**.

ATIVIDADE 05

Objetivo da atividade

Ampliar a compreensão e o uso dos adjuntos adverbiais de tempo e frequência como recurso linguístico para transformar sentenças pontuais em enunciados reiterativos, promovendo o desenvolvimento da competência textual e semântica dos estudantes.

Introdução ao tema

Apresente o conceito de **adjunto adverbial**, com foco naqueles que indicam **tempo** e **frequência**. Explique como eles modificam o sentido nos enunciados em que se encontram. Use exemplos simples, como:

a) Eu estudo. → Eu estudo todos os dias.

b) Ele viaja. → Ele viaja todo fim de semana.

Apresentação da atividade

Copie na lousa o quadro a seguir, ou distribua-o impresso para a turma:

Quadro 4 - Atividade de análise da função aspectual do adjunto adverbial

Sentença pontual	Reescrita com adjunto adverbial
Preciso ir ao médico.	Preciso ir ao médico todos os meses / de seis em seis meses.
Fui à festa de carnaval.	Fui a todas as festas de carnaval dessa cidade.
Meu namorado vem à minha casa.	Meu namorado vem à minha casa todos os fins de semana.
Ganhei flores.	Ganhei flores em todos os encontros / em todos os restaurantes.
O mercado está funcionando.	O mercado está funcionando todos os dias do mês.

Fonte: Elaboração própria.

Exploração guiada

Peça que os estudantes identifiquem os adjuntos adverbiais nos enunciados reescritos. Em seguida, faça perguntas que promovam uma discussão acerca do uso dos adjuntos adverbiais, por exemplo: "Como o sentido mudou?"; "A ação agora acontece quantas vezes?". Reforce a diferença entre **ações pontuais** e **reiterativas**.

Atividade em duplas ou grupos

Distribua enunciados simples e peça aos estudantes que criem versões reiterativas com adjuntos adverbiais de tempo. Exemplos:

a) Ela estuda inglês.
b) Choveu.
c) Comprei pão.

Socialização e correção coletiva

Peça que cada dupla ou grupo compartilhe os enunciados após suas intervenções (reescritas). Corrija coletivamente e estimule a discussão sobre variações possíveis.

Dicas para o(a) professor(a)

• Estimule a criatividade com coerência.

• Utilize a oralidade como recurso para reforçar o sentido dos enunciados.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procuramos lançar um olhar mais atento sobre o papel da categoria verbal no ensino da LP, com foco especial nas noções de tempo e, principalmente, de aspecto verbal – um tema ainda pouco explorado nas salas de aula da EB. Sabemos que o verbo é uma das categorias gramaticais mais trabalhadas ao longo da vida escolar, mas também percebemos que, muitas vezes, esse ensino se limita às flexões mais tradicionais, como tempo, modo, pessoa e número, deixando de lado outras possibilidades igualmente importantes para a construção de sentidos, como o Aspecto.

Nosso objetivo foi justamente preencher essa lacuna, oferecendo um panorama teórico claro e acessível sobre o aspecto verbal e, mais do que isso, sugerindo formas práticas de trabalhar esse conteúdo com os alunos da EB. Entendemos que o ensino da gramática não deve se restringir à memorização de regras, mas sim abrir caminhos para que os estudantes compreendam como a língua funciona e como podem usá-la de forma mais consciente, expressiva e criativa.

Esperamos que este material possa contribuir para o trabalho docente, visto que enfrentam diariamente o desafio de tornar o ensino da gramática mais interessante e significativo; que as reflexões aqui propostas sirvam de apoio, inspiração ou mesmo de ponto de partida para novas práticas, sempre adaptadas à realidade e às necessidades de cada turma.

Mais do que apresentar um conteúdo teórico, nossa intenção foi aproximar a teoria da prática, mostrando que, mesmo temas pouco explorados, como o aspecto verbal, podem (e devem) ser discutidos com os alunos de forma acessível e instigante. Afinal, ensinar língua é, antes de tudo, ensinar a olhar para o mundo com mais atenção e sensibilidade – e o estudo dos verbos, em toda a sua riqueza, nos ajuda exatamente nisso.

Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. 1968. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Marília, 1968.

COMRIE, Bernard. ***Aspect***: an Introduction to The Study of a Verbal Aspect and Related Problems. London: Cambridge University Press, 1976.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português**: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos. São Paulo: Contexto, 1997.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel. O verbo. *In*: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume III: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014.

MUSIXMATCH. Compositores: Renato Teixeira de Oliveira / Almir Eduardo Melke Sater. Letra de "**Tocando em frente**". © Peermusic do Brasil Edicoes Musicais Ltda. Disponível em: https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/. Acesso em: 2 maio 2026.

REICHENBACH, Hans. The Tenses of Verbs. *In*: REICHENBACH, Hans. **Elements of Symbolic Logic**. New York: Macmillan, 1947. p. 287-298. Disponível em: <http://www.derczynski.com/sheffield/tsie/Reichenbach%20-0tenses%20of%20verbs.pdf> Acesso em: 15 jun. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

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

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.6

Gerúndio: tratamento, aplicações e implicações

Roberto Carlos Gonçalves de Souza

Selma Lúcia de Assis Pereira

Introdução

O tema deste capítulo é o tratamento que o gerúndio recebe em gramáticas previamente selecionadas e em duas obras científicas sobre verbos – todos os textos consultados serão referenciados ao logo do trabalho. Um dos focos de interesse desta pesquisa é entender qual é a função discursiva – e os efeitos de sentido – da construção ESTAR + VERBO-ndo.

Como afirma Possenti (2010), muitos guardiões da língua "imaginam que tudo aquilo de que não gostam ou for novo – o que vier antes – é necessariamente ruim". O gerúndio, embora seja uma forma linguística disponível no português, é percebido por eles como algo a ser evitado. Há aquelas pessoas que dizem que essa forma nominal do verbo não é necessária, portanto, não deve ser utilizada, pois há outras estruturações possíveis, mais econômicas, para se dizer algo. Assim, a construção "estarei enviando o documento solicitado" equivale a "enviarei o documento solicitado", em que o verbo principal vem flexionado no futuro do presente, porém, os efeitos de sentido não são os mesmos. Do ponto de vista funcional, o uso da perífrase é menos icônico do que a forma simples; nesse sentido, pode passar ao leitor/ouvinte uma ideia de que o fato a ocorrer no futuro não será tão imediato quanto se desejaria.

A hipótese deste estudo, portanto, é que, ao usar o gerúndio, o falante/escritor quer deixa entrever, de uma forma polida, ao seu ouvinte/leitor, que a ação a ser desenvolvida não será imediata, mas acontecerá.

A relevância desta investigação reside na evidência do preconceito linguístico em torno do chamado "gerundismo", frequentemente considerado desnecessário ou sinal de ignorância por parte de certos usuários da língua. Este trabalho propõe-se a analisar as funções discursivas e os efeitos de sentido do gerúndio em orações, destacando que sua utilização, especialmente na construção "estar + verbo no gerúndio", pode indicar uma forma polida e atenuada de expressar que a ação referida não ocorrerá de maneira imediata, mas se realizará em um momento posterior. Tal construção envolve dois aspectos: o gerúndio, que marca o processo, e o gerundismo, frequentemente criticado por ser interpretado como uma estrutura antieconômica. No entanto, como argumenta Possenti (2010), essa construção obedece a normas sintáticas claras e canônicas, o que a torna gramaticalmente válida, além de sofisticada e funcional no plano discursivo. O autor reforça que

> a ordem dos verbos auxiliares é perfeitamente canônica. Sabemos que os auxiliares vêm sempre antes do principal (como em "vou sair"); se houver mais de um auxiliar, há uma ordem permitida e outras proibidas ("tenho estado viajando", mas não "estive tendo viajado"; "vou estar saindo", mas não "estarei indo sair") (Possenti, 2010).

Trata-se, portanto, de uma construção absolutamente gramatical, a qual apresenta um "aspecto durativo (ou seja, trata-se de anunciar um evento que durará algum tempo para se realizar)",

como nos afirma Possenti (2010). Parece que a escolha do gerúndio está na questão pragmática, refere-se à intencionalidade do falante/escritor, uma vez que

> não seria a mesma coisa dizer "vou mandar" e "vou estar mandando", exatamente por causa da diferença entre "ir" (que marca só futuro) e "ir + estar" (que marca futuro, por causa de "ir", e "duração", por causa de "estar"). "Vou estar providenciando" significa, entre outras coisas, que a providência não se dará instantaneamente. Além disso, o compromisso expresso em "vou providenciar" é mais incisivo do que o expresso em "vou estar providenciando". Mais ou menos como é mais incisivo dizer "providenciarei" do que "vou providenciar" (Possenti, 2010).

Munidos de tais evidências, a fim de que não ocorra mais (ou que, pelo menos de certa maneira, atenue) esse preconceito linguístico, o presente capítulo apresenta, além desta introdução, as seções "Fundamentação teórica", em que se apresentam e se discutem diversos conceitos, propostos por autores diferentes, ora da mesma área, ora de área diferente; e "Desmitificando o gerundismo", que tem como objetivo promover uma compreensão mais ampla e crítica do uso do gerúndio na língua portuguesa. Na seção "Proposta didática", são apresentados exercícios sobre a temática (gerundismo e o fim ao preconceito sobre essa forma nominal do verbo) com vistas a contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos sobre suas (e dos outros) práticas de vida (ler, escrever e avaliar, por exemplo), capazes de problematizarem e proporem soluções para os mais variados usos da língua.

Por fim, na seção "Considerações finais", são apresentadas as conclusões desta pesquisa, refletindo, com base em toda a discussão, que, com este trabalho, será possível, além de repensar sobre o uso

(ou não) do gerúndio e seus efeitos de sentido, também propor novos caminhos para a análise linguística/semântica/pragmática da língua em suas mais variadas formas. Ademais, espera-se que esta pesquisa ajude a construir novos, significativos e reais materiais didáticos. Também se pode, por fim, a partir dos resultados, ampliar os estudos sobre o verbo, sobre as formas nominais do verbo e sobre o aspecto verbal, no âmbito das graduações e pós-graduações em Letras, sendo mais um estudo que tenta inovar os métodos de análise das formas com as quais os falantes externam suas ações.

Dando continuidade ao assunto, julgamos ser necessária a apresentação (e posteriores comentários) de diferentes conceitos/visões e concepções do que seja o verbo, suas formas nominais (especificamente, a forma nominal gerúndio) e aspecto verbal.

2. Fundamentação teórica: discutindo alguns conceitos

Neste tópico, busca-se apresentar e discutir diferentes concepções sobre o verbo, com ênfase nas formas nominais – particularmente, o gerúndio – e no aspecto verbal, a partir de uma análise comparativa entre gramáticas tradicionais (de base normativa) e gramáticas de orientação descritiva. Tal comparação se justifica pela relevância de compreender como essas abordagens teóricas tratam a construção "estar + verbo no gerúndio" e os sentidos que lhe são atribuídos. Enquanto as gramáticas normativas tendem a prescrever usos considerados corretos, muitas vezes vinculados a uma noção idealizada da língua, as gramáticas descritivas buscam compreender os usos reais e socialmente situados da linguagem. Assim, ao explorar as definições e os comentários oferecidos por

ambas as correntes, pretende-se evidenciar como o gerúndio é interpretado e valorizado – ou estigmatizado – em diferentes tradições gramaticais. Essa análise contribui para a reflexão crítica sobre o preconceito linguístico e sobre os efeitos de sentido que emergem do uso dessa forma verbal no português contemporâneo:

Quadro 1 – Comparação entre gramáticas normativas quanto à classe dos verbos

Título da obra	*Novíssima gramática da língua portuguesa*	*Gramática normativa da língua portuguesa*	*Nova gramática do português contemporâneo*
Autor(es)	Cegalla (2008, p. 194-196)	Rocha Lima (2010, p. 168-176)	Cunha e Cintra (2017, p. 393, 396, 497-507)
Conceito de verbo	*Verbo* é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno. O verbo é a palavra indispensável na organização do período. Dentre as classes de palavras, o verbo é a mais rica em flexões. Com efeito, o verbo reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número, o tempo, o modo e a voz. Ao conjunto ordenado das flexões ou formas de um verbo dá-se o nome de *conjugação*.	O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco ideias: *modo*, *tempo*, *número*, *pessoa* e *voz*.	VERBO é uma palavra de forma variável que exprime o que passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O VERBO não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja *privativa*, pois também o SUBSTANTIVO e o ADJETIVO podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela *função obrigatória* de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional. (Continua)

Continuação

Forma nominal	Além desses três modos [do verbo], existem as **formas nominais** do verbo, que enunciam simplesmente um fato, de maneira vaga, imprecisa, impessoal. // Chamam-se *formas nominais* porque, sem embargo de sua significação verbal, podem desempenhar as funções próprias dos nomes, substantivos e adjetivos: o *andar*, água *fervendo*, tempo *perdido*.	Ao lado destas três [maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo: indicativo, subjuntivo e imperativo], outras formas há, às quais têm os gramáticos vacilado em chamar modos: o *infinitivo*, o *particípio* e o *gerúndio*. Realmente, sem embargo de sua aparência de verbo, tais formas não possuem *função* exclusivamente verbal.	São FORMAS NOMINAIS do verbo o INFINITIVO, o GERÚNDIO e o PARTICÍPIO. Caracterizam-se todas por não poderem exprimir por si nem o tempo nem o modo. O seu valor temporal e modal está sempre em dependência do contexto em que aparecem.
Gerúndio	plantando, vendendo, ferindo.	O *gerúndio* equipara-se ao *advérbio*, pelas várias circunstâncias de lugar, tempo, modo, condição, etc., que exprime.	O GERÚNDIO apresenta o processo verbal em curso e desempenha funções exercidas pelo advérbio ou pelo adjetivo. // Acrescenta-se, ainda, que o INFINITIVO e o GERÚNDIO possuem, ao lado da forma simples, uma forma composta, que exprime a ação concluída; apresentam, pois, internamente, uma oposição de ASPECTO; o GERÚNDIO é invariável. // A forma COMPOSTA [do gerúndio] é de caráter
Aspecto	-	-	o ASPECTO designa "uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo" (BUREUAU, Conrad. 1974 *apud* CUNHA & CINTRA 2017, p. 396). // De um modo geral, pode-se dizer que as perífrases construídas com o INFINITIVO ou o GERÚNDIO expressam o aspecto inacabado, não concluído.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2017) e Rocha Lima (2010).

Observa-se, a partir do quadro apresentado, que as definições de verbo nas gramáticas de Cegalla (2008) e Rocha Lima (2010) convergem ao destacar que essa classe gramatical, além de ser a que apresenta maior variação morfológica (modo, tempo, voz etc.), desempenha papel central na estrutura da oração ou sentença. A exceção é a gramática de Cunha e Cintra (2017), que, embora não aborde diretamente as flexões verbais, enfatiza a função obrigatória do verbo como núcleo do predicado. Quanto às formas nominais do verbo, todas as gramáticas analisadas concordam que tais formas se aproximam mais das funções típicas de nomes (substantivos ou adjetivos) do que das funções verbais propriamente ditas.

No que se refere aos conceitos de gerúndio, observa-se que Cegalla (2008) apenas apresenta exemplos dessa forma nominal, sem, contudo, explicitar seu funcionamento ou valor semântico. Já Rocha Lima (2010) afirma que o gerúndio pode exercer função adverbial. Nessa perspectiva, Cunha e Cintra (2017) corroboram os autores anteriores, mas avançam analiticamente ao destacar que tanto o infinitivo quanto o gerúndio "possuem, além da forma simples, uma forma composta, capaz de expressar a ação concluída" (Cunha; Cintra, 2017, p. 498). Segundo os autores, essa distinção evidencia uma oposição de aspecto verbal no interior dessas formas, sendo o gerúndio, além disso, invariável.

Quanto ao "aspecto", essa noção não é abordada nas obras de Cegalla (2008) e Rocha Lima (2010). Em contrapartida, Cunha e Cintra (2017), apoiados em outro teórico, definem o aspecto como uma categoria que expressa o modo de desenvolvimento da ação verbal do ponto de vista do locutor. Essas variações conceituais evidenciam a complexidade que envolve o estudo do verbo e de

suas formas nominais, especialmente o gerúndio, demonstrando que não há consenso absoluto entre os gramáticos. Com o objetivo de ampliar a análise e realizar um estudo comparativo, foram selecionadas, em seguida, gramáticas de orientação descritiva, cujos conceitos serão apresentados a seguir:

Quadro 2 – Comparação entre gramáticas não normativas quanto à classe dos verbos

Título da obra	*Gramática pedagógica do português brasileiro*	*Nova gramática do português brasileiro*	*Gramática de usos do português*	*Gramática descritiva do português brasileiro*
Autor(es)	Bagno (2012, p. 441, 503, 547, 717, 719, 973)	Castilho (2020, p. 392-396, 408, 409, 422)	Neves (2011, p. 25, 263, 264)	Perini (2016, p. 257, 318, 436)
Conceito de verbo	Os verbos são o núcleo de todo e qualquer enunciado significativo, a tal ponto que a própria definição de *sentença* (ou *oração*) é dependente da existência de verbos: contamos o número de sentenças num período pelo número de verbos que ela apresenta. [...] O verbo é tão poderoso que, sozinho, dá conta de expressar todo um estado de coisas ou uma intenção comunicativa: "Vim, vi, venci" / "Bobeou, dançou" / "Será?" etc.	Do ponto de vista morfológico, são identificadas como verbos as classes que dispõem de um radical e de morfemas flexionais sufixais específicos. // [...] do ponto de vista da sintaxe [o verbo é] a palavra que articula seus argumentos, via princípio da projeção. // Do ponto de vista semântico, os verbos expressam os estados das coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados e os eventos de que precisamos quando falamos ou quando escrevemos. // Quanto ao discurso, considera-se como verbo a palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo da apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica, devidamente, via processo da predicação; (iii) que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos.	Os verbos, em geral, constituem os predicados das orações.	De todas as classes de palavras o verbo é certamente a mais fácil de reconhecer, por seus sufixos característicos (*andamos*, *andam*, *andavam*, *andasse*) e pela relação com os outros membros do seu lexema. Com efeito, o lexema verbal é de longe o mais rico da língua, e apresenta características muito peculiares: são palavras que se opõem em tempo, modo, pessoa e número. (continua)

Continuação

Título da obra	*Gramática pedagógica do português brasileiro*	*Nova gramática do português brasileiro*	*Gramática de usos do português*	*Gramática descritiva do português brasileiro*
Forma Nominal	As chamadas *formas nominais do verbo* – infinitivo, gerúndio e particípio – funcionam, como o próprio nome indica, ora como nomes, ora como verbos: *as coisas passadas* (adjetivo) / *o passado das coisas* (substantivo) / *as coisas que eu tenho passado* (verbo).	O sintagma verbal composto tem seu núcleo preenchido por verbo pleno numa forma nominal, especificado por um verbo auxiliar. Se imaginássemos um quadro em que se inscrevesse a classe dos verbos plenos numa extremidade e as classes de substantivo, adjetivo e advérbio na outra, o infinitivo, o particípio e o gerúndio ocupariam a coluna do meio nesse quadro imaginário, em que sua qualidade de formas quase verbais, ou seja, de formas verbais não prototípicas [...].	-	-
Gerúndio	A formação dos verbinominais [termo elencado pelo autor para se referir às formas nominais do verbo] se dá da seguinte forma, com os verbos regulares: [...] (2) gerúndio = RAIZ + VT + -ndo – **fal.a.ndo / vend.e.ndo / part.i.ndo** (grifos do autor). // O infinitivo e o gerúndio são sempre regulares. // Em outras palavras: não é o gerúndio que está sendo cada vez mais usado, mas sim os verbos auxiliares que se acumulam diante do gerúndio. // A reação negativa de alguns falantes [em relação ao uso do gerúndio] se deve principalmente ao emprego dessas perífrases onde a expressão do aspecto durativo própria do gerúndio parece inadequada quando se trata de ações pontuais ou ações perfectivas [...] (negrito nosso).	O gerúndio pode funcionar como: a) núcleo de sentença simples: *Você sempre **ameaçando**! / **Circulando**! **Circulando**! b)* Como núcleo de sentença subordinada: ***Dizendo / tendo dito***... Formas nominais usadas como /- Verbo/: a) Gerúndio como adjetivo e advérbio: - Adjunto adnominal restritivo, seguindo um substantivo sem pausa intercorrente: *Vi seu pai **tomando** um refresco*; Adjunto adnominal restritivo, seguindo um substantivo com pausa intercorrente: *A luz do sol, **passando** pela fresta da porta, atingia o espelho*; - adjunto adverbial, seguindo um verbo: *Saiu **gritando**.*	-	as orações subordinadas de gerúndio são sintaticamente paralelas a **sintagmas adverbiais**. (continua)

Continuação

Título da obra	*Gramática pedagógica do português brasileiro*	*Nova gramática do português brasileiro*	*Gramática de usos do português*	*Gramática descritiva do português brasileiro*
Aspecto	O **aspecto** nos informa *como o falante vê a situação*, o estado de coisas enunciado: como um evento unitário e concluído ("a ponte **caiu**") ou como um evento em processo e inconcluso ("a ponte **caía**"). Também nos informa se a ação é repetitiva, habitual ("no tempo em que eu **estava morando** no Recife"), se está no começo, no meio ou no fim, entre outras coisas.	O aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou seja, as frases que ele pode compreender. // A grande maioria das perífrases gerundiais expressa o aspecto imperfectivo cursivo. Examinando-as, constata-se que em geral 70% têm *estar* como verbo auxiliar, seguindo-se de *ir* (10%), *acabar* (8%), *ficar*, *continuar*, *vir*, *vier*, *passar* e *permanecer* (12%) + *ndo* [...].	**dêitica** da categoria **aspecto** (propriedade da **sentença**, mas não da **enunciação**), que se refere à constituição interna do desenvolvimento temporal do processo. Desse modo, **tempo** se liga a **dêixis**, mas **aspecto** se liga não apenas a **não dêixis** (definição negativa de **aspecto**), mas a **quantificação**, isto é, a **intermediação na polaridade** (definição positiva de **aspecto**).	o aspecto e o tempo não têm representação formal distinta em português. Além disso, costumam invadir um o território do outro, o que ajuda a complicar o quadro geral.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bagno (2012), Castilho (2020), Neves (2011) e Perini (2016).

Percebe-se, no Quadro 2, que as gramáticas agora analisadas se aproximam no conceito de verbo. Segundo os autores, essa classe de palavras é a que mais varia (em modo, tempo, voz etc.) e também a mais importante para a constituição da oração/sentença, além de ser responsável pela formação do(s) predicado(s); em relação à função do verbo de construir o predicado. Cunha e Cintra (2017, p. 393) também apontam para a "função obrigatória de predicado". A gramática de Perini (2016) aproxima-se das de Rocha Lima (2010) e Cegalla (2008), autores que afirmam que o verbo se flexiona em modo, tempo, voz, número e pessoa.

Quanto às formas nominais do verbo, Neves (2011) e Perini (2016) não apresentam tais conceitos. Já Bagno (2012) e Castilho

(2020) afirmam que, quando o verbo está em uma de suas formas nominais, funciona ora como verbo ora como nome.

Castilho (2020) aproxima-se de Rocha Lima (2010) quando afirma que o gerúndio pode valer como advérbio, também acrescenta que ele pode valer, adicionalmente, como adjetivo, além de poder ser o núcleo ora de uma sentença simples ora de uma subordinada. Neves (2011) não apresenta nenhum conceito sobre gerúndio. Perini (2016) diz que ele pode ser paralelo aos adjuntos adverbiais, coadunando com Castilho (2020) e Rocha Lima (2010).

Em Bagno (2012), Castilho (2020) e Neves (2011), são encontrados conceitos parecidos em relação ao "aspecto": os gramáticos afirmam que é ele o responsável pela representação, de um modo geral, do "como" do desenvolvimento da ação verbal do ponto de vista do locutor – o que está em consonância com Cunha e Cintra (2017). Perini (2016), ao contrário dos autores das gramáticas descritivas aqui analisadas, afirma que aspecto e tempo não têm distinções.

A obra *O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal: propriedades e relações*, de Jussara Abraçado (2020), também foi selecionada por sua relevância para o desenvolvimento desta pesquisa. Seu aporte teórico contribui significativamente para a compreensão das categorias tempo e aspecto verbal, oferecendo definições fundamentais que ampliam a discussão sobre as formas nominais do verbo, especialmente o gerúndio. Os principais conceitos apresentados encontram-se organizados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Gerúndio e indicação aspectual

Forma nominal	Caracterização do emprego
Gerúndio	Outra combinação, esta bastante usual, é a do verbo auxiliar flexionado e o verbo principal no gerúndio (*está falando*), que normalmente se refere a eventos que se desenrolam concomitantemente ao tempo do ato de fala (Abraçado, 2020, p. 61).
Aspecto	Se, por um lado, o aspecto e, mais especificamente, o contraste entre perfectivo e imperfectivo permeiam as discussões sobre o passado e o presente, o modo e, em especial, a oposição entre o indicativo e o subjuntivo estão inerentemente ligados à noção de tempo futuro (Abraçado, 2020, p. 69).

Fonte: Elaboração própria a partir de Abraçado (2020).

Este breve panorama e a apresentação de conceitos foram necessários para entender que tratamento(s) o gerúndio (tema central deste capítulo) recebe. A depender da concepção de língua, linguagem, verbo e formas nominais que um sujeito adote/elenque como verdadeira, o tratamento que essa forma nominal (o gerúndio) receberá – e até mesmo o seu (não) uso/a sua (não) recomendação – será diferente, como exemplificam os seguintes fatos antagônicos: i) governador do Distrito Federal (DF), em 2007, publicou decreto que previa, em seu artigo 1º: "Fica demitido o Gerúndio de todos os órgãos do Governo do Distrito Federal"[1] (Brasil, 2007); e ii) Sírio Possenti (2010), publica um texto "Em defesa do gerúndio".

Assim, nesta pesquisa, defende-se que o gerúndio, uma das formas nominais do verbo, é importante para os mais variados usos reais da língua, a depender da situação comunicativa e da cena

1 Houve grande polêmica em relação a este fato. Leia o decreto e a motivação do então governador José Roberto Arruda em: https://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL140022-5601-6676,00.html.

enunciativa em que se insere o falante ou que seja instaurada no texto, como podemos observar em: "Eu estou falando de gerúndio", que se remete ao agora, neste momento; "Eu vou estar falando de gerúndio", que se refere à amanhã; e "Enquanto você estiver falando de gerúndio", que faz referência ao futuro. Segundo a norma, porém, que é anacrônica em relação aos usos reais da língua, o enunciado "Eu vou estar falando de gerúndio" remete-se ao futuro, mas é visto como erro.

3. Desmitificando o gerundismo: um olhar discursivo sobre o uso do gerúndio

Pensar sobre o gerundismo nos remete, principalmente, aos trabalhadores de *telemarketing*, que fazem uso de construções como: "Vou estar enviando", "Estarei encaminhando", "Eu vou estar tentando estar pesquisando", entre outras formas. Para alguns linguistas, tais construções são percebidas como uma maneira educada de dar uma resposta para um cliente, já para normativistas, trata-se de um uso inadequado do gerúndio.

Segundo Possenti (2010), o chamado gerundismo não pode ser considerado incorreto do ponto de vista sintático, pois a sequência formada por verbo auxiliar + verbo auxiliar + verbo principal no gerúndio obedece à ordem canônica do português. Para o autor, em construções como "vou estar enviando", os auxiliares aparecem antes do verbo principal, conforme previsto pela organização sintática da língua. Desse modo, a crítica ao gerundismo não se sustenta na estrutura gramatical da construção, mas nos efeitos de sentido que ela produz e nas avaliações sociais negativas que determinados grupos fazem desse uso.

Ferrarezi Júnior (2014, p. 14) define verbo como "a única palavra que pode ser modificada para expressar mudanças em relação ao tempo" (Ferrarezi Júnior, 2014, p. 14). A partir dessa definição, o autor explica que o estudo dos verbos envolve a compreensão das relações temporais — presente, passado e futuro — e de suas flexões por meio das desinências. Nesse processo, aprendemos a identificá-los e a reconhecer que o verbo não varia em gênero, característica própria das palavras nominais (Ferrarezi Júnior, 2014, p. 17).

Abraçado (2020), com base nos estudos de Langacker (1991, 2003), afirma que a localização temporal de uma determinada situação – isto é, o tempo verbal – ocorre a partir do momento presente da enunciação, considerado como um ponto de vista, ponto de referência ou centro dêitico (Abraçado, 2020, p. 57). Esses tempos dêiticos estão gramaticalizados nos tempos verbais simples e, quando articulados a situações que utilizam pontos de referência para localizar outras ações, passam a ser classificados como tempos complexos (Abraçado, 2020, p. 58).

De acordo com Ferrarezi Júnior (2014), o tempo verbal está relacionado aos conceitos de sucessão e encadeamento de eventos. Esses eventos são percebidos a partir de sua duração no momento da fala, sendo alguns caracterizados como rápidos e pontuais, e outros, como longos e durativos (Ferrarezi Júnior, 2014, p. 64).

Ainda segundo esse autor, o tempo pode ser representado por uma linha em que os eventos se sucedem. A partir dessa representação, ele explicita três momentos distintos:

> O primeiro ponto é o momento em que estamos falando. É chamado de *momento da fala* (MF). É nesse momento que o

> pensamento vai virar um verbo em algum tempo, ou seja, é o momento em que a língua se materializa e a partir do qual avaliamos a maioria das relações entre os tempos.
> [...]
> O segundo momento de que precisamos é o *momento da referência* (MR). Essa marca é necessária porque alguns tempos não são compreendidos a partir do momento em que estamos falando, mas em relação a um outro ponto na linha do tempo.
> [...]
> [...] o terceiro momento, que é exatamente aquele em que o evento acontece ou que achamos que vai acontecer. É a hora em que as coisas se "concretizam", a qual chamamos de *momento do evento* (ME) (Ferrarezi Júnior, 2014, p. 67-68).

Para Ferrarezi Júnior (2014), compreender o momento em que a língua se materializa é essencial para a construção da noção de tempo. Nesse sentido, o autor destaca o gerúndio como uma forma verbal terminada em **-ndo**, que transmite ao leitor ou ouvinte uma forte sensação de continuidade, indicando um evento que se prolonga no tempo (Ferrarezi Júnior, 2014, p. 49).

Corroborando essa perspectiva, Abraçado (2020) concentra sua análise nos tempos compostos e nas perífrases verbais, formados por auxiliares + formas nominais, e afirma que as construções com gerúndio fazem referência a eventos que ocorrem simultaneamente ao tempo do ato de fala, o que reforça a dimensão aspectual desse emprego. Assim, afirma que

> há ainda tempos compostos constituídos pelas formas nominais do verbo, ou seja, infinitivo, particípio e gerúndio. [...] Outra combinação, [...] é a do verbo auxiliar flexionado e o verbo principal no gerúndio (está falando), que normalmente se refere a eventos que se desenrolam concomitantemente ao tempo do ato de fala (Abraçado, 2020, p. 61).

É importante considerar o estudo do verbo em relação a outra categoria: o aspecto. Para Azeredo (2008 *apud* Abraçado, 2020), este se refere à duração do processo verbal, independentemente da época em que esse processo ocorre. Essa duração pode ser representada como momentânea ou contínua, eventual ou habitual, completa ou incompleta (Azeredo 2008 *apud* Abraçado, 2020, p.64).

Com base na discussão apresentada por Abraçado (2020), fundamentada em diferentes estudos sobre tempo e aspecto verbal, essas categorias constituem noções distintas, sendo que o contraste entre perfectivo e imperfectivo permeia as discussões sobre passado e presente (Abraçado, 2020, p. 69). Quanto à modalidade, a autora afirma que "diz respeito à expressão da atitude do falante em relação ao seu próprio enunciado, explicitando sua atitude psíquica em face da situação a que se refere" (Abraçado, 2020, p. 72). Para isso, segundo a autora, ainda pode-se utilizar recursos como entoação, verbos que expressam atitudes, advérbios etc., e explicita, em termos gerais, a semântica dos modos verbais:

> podemos concluir que o falante faz uso do modo verbal indicativo, quando avalia a situação a que se refere como um estado de coisas real. O modo subjuntivo, por sua vez, é utilizado quando o falante avalia a situação a que se refere como um estado de coisas duvidoso (Abraçado, 2020, p. 70).

Abraçado (2020) aponta que o tempo verbal futuro é complexo em relação à modalidade devido à sua instabilidade e fluidez. A autora entende que as formas futurizadas analíticas (por exemplo, a perífrase "ir + infinitivo", como em "vou falar") são cada vez mais utilizadas pelos falantes, em detrimento da forma sintética (verbo

+ desinência modo temporal, como em "falarei") e destaca, ainda, que o tempo futuro vem sempre intermediado de expectativas, suposições ou desejos (Abraçado, 2020, p. 101).

Ao explanar, brevemente, sobre verbo, tempo verbal, aspecto e modalidade, é importante retomarmos o gerúndio, objeto deste nosso trabalho. Segundo Possenti (2010), em texto intitulado "Em defesa do gerúndio", o uso do gerundismo (expressão perifrástica com mais de um auxiliar) é uma nova forma que se caracteriza pelo seu aspecto durativo e que, muitas vezes, é tachada de incorreta, erroneamente, devido ao puritanismo linguístico. Nesse sentido, o autor afirma que

> a nova forma se caracteriza por um aspecto durativo (ou seja, trata-se de anunciar um evento que durará algum tempo para se realizar). Para que falar de aspecto durativo não pareça estranho, relembre-se (ou anote-se) que o chamado imperfeito do indicativo apresenta o mesmo aspecto: formas como "amanhecia", "pintava", etc., referem-se a eventos ou ações que não são instantâneas, mas que têm certa duração. Por isso, não seria a mesma coisa
> dizer "vou mandar" e "vou estar mandando", exatamente por causa da diferença entre "ir" (que marca só futuro) e "ir + estar" (que marca futuro, por causa de "ir", e "duração", por causa de "estar"). "Vou estar providenciando" significa, entre outras coisas, que a providência não se dará instantaneamente (Possenti, 2010).

Isso indica que a questão central do chamado "problema" do gerundismo não reside na sintaxe, uma vez que a construção segue princípios canônicos da língua. Trata-se, na verdade, de uma questão relacionada ao aspecto semântico e pragmático do enunciado. A resistência ao uso do gerundismo por parte de alguns falantes está ligada a preconceitos linguísticos, muitas vezes

baseados na falsa ideia de que essa forma não pertence a um uso "legítimo" ou "culto" da língua. A escolha pelo uso da construção "estar + gerúndio" dependerá da intenção comunicativa do falante, especialmente quanto à ênfase no caráter durativo da ação. Nesse sentido, a perífrase "ir + estar + verbo no gerúndio" marca uma ação projetada para o futuro e, ao mesmo tempo, evidencia a duração do evento, uma vez que o auxiliar "ir" indica futuridade, enquanto "estar + gerúndio" introduz valor durativo (Possenti, 2010). Assim, em consonância com Bagno (2009), o gerúndio é injustamente responsabilizado pela construção de determinados enunciados que causam estranheza e até repulsa:

> Por que o "gerundismo" não existe? Porque o gerúndio está onde sempre esteve no português. O que causa estranheza (ou até repulsa) da parte de alguns é o uso, não do gerúndio, coitado, mas de vários verbos auxiliares encadeados. Quando alguém diz "o senhor pode estar experimentando a roupa" ou "amanhã vou estar enviando o documento", o que ocorre é o acúmulo de auxiliares, quando, imaginam alguns, bastaria dizer "o senhor pode experimentar" ou "vou enviar". Qual a origem dessa construção? Atribuí-la à influência do inglês é uma batatada do tamanho de um bonde. Estamos aqui diante do que se chama aspecto verbal, isto é, categoria semântica que expressa detalhes qualitativos ou quantitativos internos de uma determinada ação, processo ou estado. Também pode ser definido como a posição que o falante assume com relação ao evento ou ação que está expressando. No caso do falso "gerundismo", o que está em jogo é o chamado aspecto contínuo ou durativo, por meio do qual se expressa uma ação prolongada no tempo. Assim, se ninguém estranha ouvir "hoje estou trabalhando", não tem por que estranhar "amanhã vou estar trabalhando". Já ouvi alguém chamar isso de "futuro do gerúndio", mais uma bobagem de quem não tem instrumentos de análise adequados. Alguns linguistas interpretam o uso de vários auxiliares, sobretudo na fala de prestadores de serviço, atendentes do comércio,

> etc., como um recurso modalizador, uma forma de tornar menos rude uma expressão de comando. Uma questão de polidez? A verdade é que ainda faltam mais investigações sofre o fenômeno, antes de podermos estar oferecendo interpretações mais conclusivas. (Bagno, 2009, p.10).

Corroboramos a perspectiva de Torres e Coan (2011) ao afirmarem que nem toda construção em que o gerúndio aparece acompanhado de outro verbo para expressar tempo verbal pode ser caracterizada como gerundismo. Quando associado a verbos auxiliares, o gerúndio pode indicar diferentes tempos e modos verbais, além de contribuir para a construção de distintos valores aspectuais na língua portuguesa, o que amplia sua complexidade e funcionalidade discursiva.

4. Proposta didática

Dando continuidade ao trabalho, propomos, nesta seção, atividades voltadas à análise do uso do gerúndio e das ocorrências do fenômeno denominado gerundismo, com o objetivo de evidenciar o preconceito linguístico que frequentemente o acompanha e de promover reflexões críticas sobre os usos da língua. As propostas apresentadas não se esgotam aqui; ao contrário, podem – e devem – ser adaptadas e aprimoradas conforme os contextos pedagógicos específicos. O foco principal dessas atividades é fomentar o desenvolvimento do protagonismo estudantil, estimulando a autonomia, a criticidade e a valorização da diversidade linguística.

ATIVIDADE 1

Leia a letra da canção, criada com auxílio da Inteligência Artificial (IA) especialmente para esta atividade; em seguida, responda à questão:

Indo e voltando

Tô caminhando pra poder parar
Tô me escondendo pra poder mostrar
Tô inventando pra poder lembrar
Tô me calando pra poder falar

Devagarzinho pra poder gritar
Tô me soltando pra poder prender
Tô me perdendo pra poder achar
Tô me ferindo pra poder curar

Tô desenhando pra poder rasgar
Tô me afastando pra poder tocar
Tô me apagando pra poder brilhar
Tô me negando pra poder estar

Leve e firme pra poder cair
Tô me erguendo pra poder sumir
Tô me despindo pra poder vestir
Tô me esquecendo pra poder sentir

Fonte: texto fictício gerado pelo ChatGPT (OpenAI, 2026), a partir de prompt elaborado pelos autores, para fins didáticos.

Após a leitura da letra da canção, observe a estrutura sintática de seus versos considerando a ocorrência de gerúndio.

a) Identifique e localize os versos nos quais há ocorrência dessa forma nominal/ aspectual.

b) Qual efeito de sentido gerado pelo emprego do gerúndio nessa canção? Justifique a sua resposta.

c) Os efeitos de sentido por você elencados no item anterior são os mesmos da construção final de cada verso: "pra poder + infinitivo"? Justifique a sua resposta.

Expectativa de respostas:

A letra de "Indo e voltando", criada especialmente para esse material, apresenta uma estrutura sintática marcada pelo uso frequente do gerúndio, como observado nos versos "Tô caminhando..." e "Tô me perdendo...". Essa escolha linguística não só estabelece uma continuidade temporal, mas também enfatiza a vivacidade e a constância das ações descritas, conferindo à música um caráter dinâmico e imersivo. O efeito de sentido gerado pelo gerúndio é de ação em curso, transmitindo a ideia de que as situações descritas estão acontecendo no momento presente. Se o gerúndio não fosse utilizado na construção de cada verso, os efeitos de sentido seriam distintos; a sensação de continuidade e fluidez seria comprometida, alterando a atmosfera da composição – por exemplo, com o uso do infinitivo, na indicação de finalidade: "pra poder parar", "pra poder mostrar", etc. Assim, a presença do gerúndio é essencial para a expressão poética e a dinâmica da música, proporcionando-lhe uma característica peculiar e marcante.

ATIVIDADE 2

Leia atentamente o fragmento a seguir e responda às questões propostas:

Pra você estar sabendo

Você pode também estar ligando, estar mandando uma mensagem de voz ou estar enviando um bilhete escrito à mão. O importante é estar garantindo que a pessoa certa vá estar recebendo direitinho, de modo que ela possa estar lendo com calma e, quem

sabe, estar entendendo tudo o que você anda tentando estar dizendo. E se ela estiver ouvindo de verdade, pode estar reparando que o jeito que você costuma estar falando pode estar soando meio estranho, quase como se estivesse sempre prometendo alguma coisa que nunca chega a acontecer. Mas tá tudo bem: a ideia é estar comunicando, mesmo que ninguém esteja entendendo muito bem.

Fonte: texto fictício gerado pelo ChatGPT (OpenAI, 2026), a partir de prompt elaborado pelos autores, para fins didáticos

a) É possível reescrever o fragmento evitando o uso do gerúndio? Há sentido nessa reescrita?

b) Percebe-se que há, no texto, ocorrências do fenômeno do gerundismo. Identifique tais ocorrências e liste-as.

c) Analise a reescrita produzida no item anterior e responda, usando argumentos baseados no conceito de gerúndio – e em seus efeitos de sentido: Qual texto faz mais sentido?

Expectativa de respostas:

Após analisar o fragmento do texto "Pra você estar sabendo", identificamos a presença do fenômeno do gerundismo em diversas ocorrências, como "vou estar compartilhando", "vou estar curtindo", "vou estar acompanhando", "vou estar ligando" e "vou estar escolhendo". Ao reescrever o trecho evitando o uso do gerúndio, a frase passa a ser: "Vou compartilhar, curtir, acompanhar, ligar e escolher". Embora essa versão mantenha a ideia central do texto original, a retirada do gerúndio faz com que as ações soem mais

pontuais e estáticas, reduzindo a sensação de continuidade e de intenção futura. Assim, a escrita original com o uso do gerúndio mostra-se mais adequada para expressar a noção de planejamento e expectativa, evidenciando os efeitos de sentido característicos do gerundismo nesse contexto.

ATIVIDADE 3

Leia o excerto de crônica a seguir, criada com auxílio da IA para esta atividade:

O brilho do estar falando

É sempre uma alegria estar dizendo que estamos futuramente estar conversando sobre os problemas que ninguém quer estar resolvendo. A autoridade pública costuma estar prometendo que "vamos estar melhorando o trânsito", enquanto o comerciante local garante que "vamos estar pintando a fachada". Tudo isso, claro, sem estar combinando nada com ninguém. O ambientalista, animado, avisa que "vamos estar plantando mil árvores". Mas alguém pergunta: "E quem vai estar cuidando delas depois?". Ele responde sorrindo: "Acho que ninguém vai estar se opondo a isso". Afinal, estar prometendo soa mais bonito do que simplesmente fazer.

Fonte: texto fictício gerado pelo ChatGPT (OpenAI, 2026), a partir de prompt elaborado pelos autores, para fins didáticos

a) A autora do texto cria uma série de exemplos do uso exagerado do gerúndio. Ao ler o título e o fragmento, é possível observar com que atitude ela se posiciona em relação ao uso do gerúndio no cotidiano dos falantes do português brasileiro? Justifique com exemplos do texto.

b) Escolha uma das ocorrências de gerundismo presentes no fragmento e reescreva-a, evitando o uso do gerúndio. Em seguida, analise o contraste entre as duas formas:

i. Ambas são possíveis dentro da norma-padrão?

ii. Há entre elas alguma diferença no efeito de sentido?

iii. Qual das formas parece mais adequada ao contexto da fala ou da escrita apresentada? Justifique sua resposta com base na intencionalidade do enunciador e nos possíveis efeitos discursivos.

Expectativa de respostas:

Após a leitura de "O brilho do estar falando", percebe-se uma postura crítica e irônica da autora em relação ao uso exagerado de construções com gerúndio no cotidiano. Essa crítica se manifesta em exemplos como "vamos estar melhorando o trânsito", "vamos estar pintando a fachada", "vamos estar plantando mil árvores", "quem vai estar cuidando delas depois?" e "ninguém vai estar se opondo a isso". Tais construções são utilizadas de modo intencionalmente excessivo, produzindo efeito de humor e evidenciando situações em que o uso do gerúndio pode soar artificial, evasivo ou pouco objetivo. O próprio título, "O brilho do estar falando", reforça esse tom irônico, pois valoriza aparentemente uma construção que, ao longo do texto, é problematizada.

Ao escolher a ocorrência "vamos estar plantando mil árvores" e reescrevê-la sem o uso do gerúndio — "vamos plantar mil árvores" —, é possível observar diferenças significativas entre as duas formas. Ambas podem ser consideradas possíveis do ponto de vista gramatical, pois a

construção com gerúndio segue uma organização sintática reconhecível no português. No entanto, elas produzem efeitos discursivos distintos. A forma "vamos estar plantando mil árvores" sugere uma ação projetada para o futuro e marcada por certa duração, além de poder produzir efeito de polidez, planejamento ou atenuação do compromisso. Já a forma "vamos plantar mil árvores" é mais direta, objetiva e assertiva.

No contexto da crônica, porém, a forma direta "vamos plantar mil árvores" parece mais adequada, pois transmite maior clareza e compromisso com a ação anunciada. A construção com gerúndio, no fragmento, aparece associada a promessas públicas e a discursos que parecem adiar ou suavizar responsabilidades. Assim, o texto problematiza não o gerúndio em si, mas seu uso excessivo em situações nas quais ele pode funcionar como recurso de prolixidade, evasão ou distanciamento entre o que se promete e o que efetivamente se realiza.

ATIVIDADE 4

Leia a charge a seguir:

Figura 1 - Gerúndio: o tempo que não acaba nunca.

Fonte: Língua Portuguesa ([S.D.])

a) Considerando os elementos verbais e não verbais da charge, identifique qual a temática explorada pelo autor.

b) Em relação aos interlocutores, por que razão o personagem ao telefone faz uma denúncia sobre abuso de gerúndio?

c) Esse padrão de denúncia procede? Justifique.

d) Você acredita que o padrão linguístico utilizado na denúncia e a resposta da atendente é uma forma de ironia? Justifique.

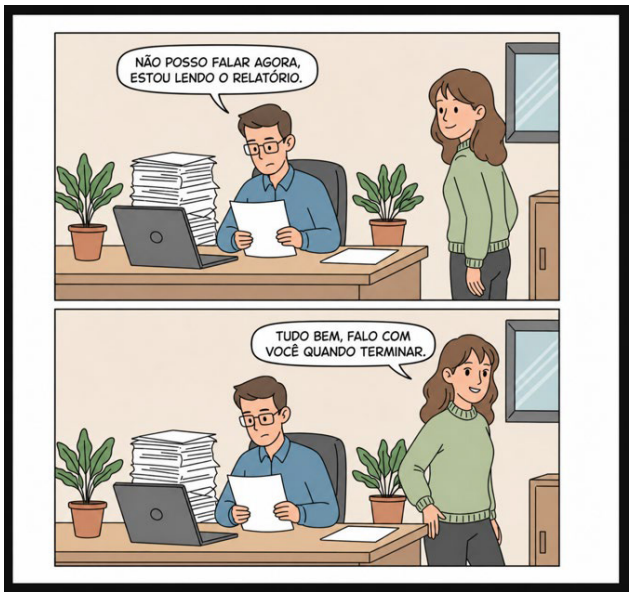
Expectativa de respostas:

Após analisar a charge, fica evidente que ela aborda humoristicamente a situação de um homem que faz uma ligação para uma central de atendimento e reclama sobre o uso excessivo do gerúndio na comunicação telefônica. O rapaz do telefone denuncia o suposto abuso de gerúndio por parte da atendente, indicando seu incômodo com essa forma de comunicação. No entanto, do ponto de vista linguístico, a denúncia não procede, uma vez que o gerúndio é uma construção gramaticalmente correta e amplamente utilizada na língua portuguesa. A resposta da atendente, que continua a conversa utilizando predominantemente o gerúndio, pode ser interpretada como uma forma de ironia, destacando a falta de fundamento da denúncia e gerando humor na situação. Assim, a charge explora de forma humorística uma situação cotidiana e cria uma reflexão sobre a comunicação verbal.

ATIVIDADE 5

Leia os textos a seguir:

Texto I



Fonte: imagem e texto fictício gerados pelo ChatGPT (OpenAI, 2026), a partir de prompt elaborado pelos autores, para fins didáticos.

Texto II

A promessa do e-mail

Era começo de tarde no escritório. O ar-condicionado soprava um vento leve, e a rotina corria tranquila. Ricardo, com postura formal e uma pasta na mão, aproximou-se da mesa de Ana. Ela estava sentada confortavelmente em sua cadeira, com uma caneca de café fumegante, pronta para ouvir.

Com tom sério, Ricardo disse:

— Você pode estar aguardando que eu vou estar enviando o e-mail ainda hoje.

Ana arqueou uma sobrancelha, tentando decifrar a frase. Tomou um gole de café e respondeu num tom igualmente formal:

— Tudo bem, estarei ficando no aguardo então.

Os dois trocaram olhares por alguns segundos. Era claro que muita palavra estava sendo usada para dizer algo que podia ser bem mais simples... Mas ninguém quis quebrar o protocolo.

Fonte: texto fictício gerado pelo ChatGPT (OpenAI, 2026), a partir de prompt elaborado pelos autores, para fins didáticos.

Agora, responda às questões propostas:

a) Considerando o uso do gerúndio na tirinha, explique por que a expressão "estou lendo" representa um uso adequado desse recurso linguístico.

b) Identifique uma ocorrência de gerundismo no texto II e reescreva-a, evitando o uso do gerúndio.

c) Ao reescrever o enunciado identificado em **b**, ele lhe pareceu mais claro e objetivo? Justifique com base nos efeitos de sentido.

Expectativa de respostas:

Ao analisar os dois textos, percebe-se que eles apresentam usos distintos do gerúndio. Na tira, a expressão "estou lendo" representa um uso adequado dessa forma verbal, pois indica uma ação que está acontecendo

no exato momento da fala. Trata-se, portanto, de um emprego legítimo do gerúndio, que cumpre a função de marcar a continuidade da ação e contribui para a clareza e naturalidade da comunicação.

Por outro lado, na história, há uma ocorrência típica de gerundismo na fala "vou estar enviando o e-mail ainda hoje". Essa construção apresenta redundância e torna a mensagem mais longa e artificial, sem necessidade real no contexto comunicativo. Uma forma mais clara e direta de transmitir a mesma ideia seria "vou enviar o e-mail ainda hoje".

Ao comparar as duas construções, nota-se que a reescrita sem gerundismo comunica a mensagem de maneira mais objetiva e eficiente. Assim, a tira ilustra um uso adequado do gerúndio, enquanto a história evidencia como o gerundismo pode comprometer a clareza da comunicação e ser facilmente substituído por formas mais simples e diretas.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou refletir sobre o uso do gerúndio, o fenômeno do gerundismo e o preconceito linguístico que emerge sobre esses conceitos. Este trabalho também almejou, além de repensar o uso (ou não) do gerúndio e seus efeitos de sentido, propor novos caminhos para a análise linguística/semântica/pragmática da língua em suas mais variadas formas.

Defendeu-se, aqui, que o gerúndio, uma das formas nominais do verbo, é importante para os mais variados usos reais da Língua, a depender da situação comunicativa e da cena enunciativa do falante ou instaurada no texto. Buscou-se evidenciar que a forma nominal estudada estabelece um modo polido, educado de dizer que a ação a ser realizada não se dará de forma imediata, mas que,

em algum momento, o será. Como defende Possenti (2010), a construção do gerúndio segue normas sintáticas bastante claras e, por isso, não se trata de uma construção ruim, pelo contrário: é sofisticada e elaborada. Para o autor, a ordem dos verbos auxiliares é perfeitamente canônica. Sabemos que os auxiliares vêm sempre antes do principal (como em "vou sair"); se houver mais de um auxiliar, há uma ordem permitida e outras proibidas ("tenho estado viajando", mas não "estive tendo viajado"; "vou estar saindo", mas não "estarei indo sair"). (Possenti, 2010).

Trata-se, portanto, de uma construção absolutamente gramatical, a qual apresenta um "aspecto durativo (ou seja, trata-se de anunciar um evento que durará algum tempo para se realizar)", como esclarece Possenti (2010). Por fim, espera-se que esta pesquisa ajude a construir novos, significativos e efetivos materiais didáticos. Também se pode, por fim, a partir das discussões aqui suscitadas, ampliar os estudos sobre o verbo, sobre as formas nominais do verbo e sobre o aspecto verbal, no sentido de graduação e pós-graduações em Letras, sendo mais um estudo que tenta inovar os métodos de análise das formas com as quais os falantes externam suas ações e os efeitos de sentido de cada uma delas.

Referências

ABRAÇADO, Jussara. **O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal**: propriedades e relações. São Paulo: Contexto, 2020.

BAGNO, Marcos. Modismos linguísticos?! Caros Amigos, São Paulo, ano 13, n. 146, p. 10, abr. 2009.

ARRUDA proíbe o uso do gerúndio no DF. **G1**, Política, 2

out. 2007. Disponível em: https://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL140022-5601-6676,00.html. Acesso em: 3 ago. 2026.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. Decreto nº 28.314, de 28 de setembro de 2007. Demite o Gerúndio do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 1 out. 2007. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/7d79dc51-9eea-

3b18-90c8-57601b9be7a5/60401_2A1C_textointegral.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.

LÍNGUA PORTUGUESA. **Gerúndio**: o tempo que não acaba nunca. Facebook, [s. d.]. 1 tirinha de Miguel Paiva. Disponível em: https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/a.947054538641851/8151823761498190/. Acesso em: 26 abr. 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OPENAI. ChatGPT. São Francisco, Califórnia, 2026. Inteligência artificial. Prompt: “Crie uma letra de música inédita, para fins didáticos, no gênero canção, com predominância de verbos no gerúndio, explorando os efeitos de sentido dessa forma verbal por meio de construções poéticas e paradoxais, destinada a estudantes de graduação em Letras.” Disponível em: < https://chatgpt.com/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

OPENAI. ChatGPT. São Francisco, Califórnia, 2026. Inteligência artificial. Prompt: “Crie um texto fictício, para fins didáticos, com uso intencional e recorrente do gerundismo, evidenciando seus efeitos de sentido na comunicação cotidiana, destinado a estudantes de graduação em Letras.” Disponível em: < https://chatgpt.com/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

OPENAI. ChatGPT. São Francisco, Califórnia, 2026. Inteligência artificial. Prompt: “Crie um texto fictício, para fins didáticos, no gênero crônica, utilizando de forma intencional e recorrente construções com gerundismo para produzir efeito de humor e ironia, promovendo a reflexão sobre os usos do gerúndio na língua portuguesa, destinado a estudantes de graduação em Letras.” Disponível em: < https://chatgpt.com/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

OPENAI. ChatGPT. São Francisco, Califórnia, 2026. Inteligência artificial. Prompt: “Crie um quadrinho fictício, para fins didáticos, explorando o uso do gerúndio e do gerundismo em uma situação comunicativa cotidiana, destinado a estudantes de graduação em Letras.” Disponível em: < https://chatgpt.com/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

OPENAI. ChatGPT. São Francisco, Califórnia, 2026. Inteligência artificial. Prompt: “Crie um texto fictício, para fins didáticos, abordando o uso do gerúndio e do gerundismo em contexto comunicativo, favorecendo a análise dos efeitos de sentido e a reflexão sobre preconceito linguístico, destinado a estudantes de

graduação em Letras." Disponível em:< https://chatgpt.com/>. Acesso em: 3 ago. 2026.PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

POSSENTI, Sírio. Em defesa do gerúndio. **Vai encarar?**, 27 jul. 2010. Disponível em: https://vaiencarar.wordpress.com/2010/07/27/possenti-em-defesa-do-gerundio/. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2010.

TORRES, Fábio Fernandes; COAN, Márluce. Gerundismo: variação e preconceito linguístico. **Revista do GELNE**, Natal, v. 13, n. 1/2, p. 225-248, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19792. Acesso em: 29 maio 2026.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.7

Quando o sujeito fica para depois: verbos inacusativos e orações subordinadas substantivas subjetivas em foco

Amanda Carvalho Souza

Ana Tereza Silva Costa

Arabie Bezri Hermont

Introdução

Este capítulo visa a apresentar reflexões sobre os verbos monoargumentais, mais especificamente, os inacusativos, e a relação destes com os períodos compostos com orações subordinadas substantivas subjetivas.

Pensar em classificação dos verbos quanto à predicação leva-nos aos conceitos de verbo de ligação (que relaciona um predicativo ao sujeito), verbo intransitivo (que, em tese, não exige complemento, pois esgotaria o sentido em si), transitivo direto (que exige um complemento sem preposição), transitivo indireto (que exige um complemento antecedido de preposição) e transitivo direto e indireto (que exige dois complementos, um antecedido por preposição e outro sem esta). Neste capítulo, vamos nos deter nos intransitivos e veremos que há vários apontamentos que podemos estabelecer demonstrando que não se trata de uma classe homogênea.

Há várias abordagens a respeito desse tipo de verbo. Uma delas, que não é indicada nem vislumbrada de forma tácita nos

compêndios gramaticais, é a diferença sintática e semântica entre diversos verbos considerados intransitivos. Por exemplo, em "Maria sorriu", o verbo tem uma característica semântica agentiva e não há uma naturalidade de o sujeito ocorrer após o verbo, como em "*sorriu Maria", portanto não se aplica, a essa construção, o critério sintático da posposição. Por outro lado, temos, em "A conta chegou", a característica semântica de o sintagma nominal (SN) "A conta" ter sofrido a ação expressa pelo verbo; outra diferença entre este e o exemplo anterior é de caráter sintático, pois há naturalidade de, em uma frase como "Chegou a conta", o SN estar posposto ao verbo. Podemos constatar, a partir desse raciocínio, que, embora os SN sujeito possam ocupar a posição inicial da oração (topicalização), há diferenças sintáticas e semânticas entre eles.

Diante dessas questões é que recorremos à Teoria Gerativa e a autores não afiliados a essa teoria, mas que explicam o mesmo fenômeno, para demonstrarmos a diferença que pode existir entre diversos verbos classificados como intransitivos e a relação desses verbos com o que se denomina oração subordinada substantiva subjetiva.

Sabe-se que a ordem neutra de uma oração, em língua portuguesa (LP), é sujeito + verbo + objeto (SVO) e que a oração subordinada substantiva subjetiva seria o sujeito da oração principal. O que nos motivou a realizar tal estudo é a ocorrência dessa oração subordinada, recorrentemente, após o verbo da oração principal. São naturais para o falante nativo do português brasileiro um período simples como "A conta chegou!" ou "Chegou a conta". Já no que diz respeito a um período composto como "Parece que Maria comprou o livro", vemos que esta estrutura é mais natural do que "Que Maria

comprou o livro parece". Vale dizer que, de acordo com a gramática normativa, esta última oração é subordinada substantiva subjetiva, ou seja, equivale a um sujeito da oração principal "Parece". Qual seria a explicação para isso se a posição natural ou neutra do sujeito é no primeiro lugar de uma oração? Essa pergunta é a motivação do presente trabalho.

Conforme pontuado, vamos nos ancorar em pressupostos da Teoria Gerativa (TG), como em Búrzio (1986), em estudos semânticos de Ciríaco e Cançado (2004) e em algumas gramáticas normativas, especialmente, a de Azeredo (2014) e a de Cegalla (2008).

Metodologicamente, faremos um trabalho exploratório, de cunho documental e qualitativo, observando como diversas gramáticas apresentam os verbos intransitivos e seus comportamentos, além de aduzirmos exemplos variados de períodos compostos com orações subordinadas substantivas subjetivas. Realizamos a análise exploratória dos dados obtidos e, em seguida, propusemos algumas atividades que poderão ser usadas tanto em aulas de análise linguística, focando na predicação verbal, com ênfase nos verbos intransitivos, quanto em aulas sobre a reflexão das orações subordinadas substantivas subjetivas.

Em primeiro lugar, apresentamos uma seção sobre os verbos intransitivos inacusativos no período simples e, em seguida, no período composto. Observamos as características do sujeito no período simples e os aspectos ligados às orações subordinadas substantivas subjetivas. Na seção três, demonstramos a metodologia eleita para a pesquisa realizada e, na seção quatro, trazemos as

reflexões a partir dos dados obtidos em gramáticas normativas. Por fim, trazemos algumas propostas de atividades acerca do tema a serem realizadas na Educação Básica (EB).

2. Verbos intransitivos no período simples e no período composto

A necessidade de compreensão de aspectos linguísticos que envolvem a língua portuguesa suscita discussões em diferentes âmbitos, especialmente quando se consideram explicações pautadas na literatura tradicional a respeito da classificação dos verbos quanto à regência que eles apresentam. Nesse âmbito, faz-se relevante analisar e debater acerca das questões que envolvem o centro deste presente estudo: os verbos intransitivos inacusativos, uma vez que as gramáticas normativas, em geral, não desenvolvem uma abordagem capaz de promover o entendimento sobre esse fenômeno da intransitividade, o que, por vezes, pode se apresentar como um desafio para o domínio de tal conteúdo. Inicialmente, demonstramos as motivações linguísticas para comprovarmos a existência do verbo inacusativo no período simples e, em seguida, fizemos o mesmo no período composto.

2.1. Verbos intransitivos no período simples

Tradicionalmente, a gramática normativa, ao tratar dos estudos da regência verbal, aponta a existência de duas grandes classificações: a dos verbos transitivos e a dos verbos intransitivos. No primeiro universo, são apresentados verbos que necessitam de complementos, ou seja, verbos que, em sua estrutura argumental, selecionam um argumento externo, constituinte que, normalmente,

coincide com o sujeito gramatical, e um ou dois argumentos internos, que são os complementos verbais, os quais podem ser diretos ou indiretos. No segundo agrupamento, entram, de forma genérica, verbos conhecidos como monoargumentais, ou seja, itens que ora vão selecionar somente o argumento externo, ora vão selecionar somente o argumento interno. Tal associação, no entanto, parece supor que os intransitivos apresentam sempre o mesmo comportamento, o que, na prática, não se faz produtivo, uma vez que, em meio ao conjunto dos verbos classificados como intransitivos, há diferenças significativas, como é possível observar nas sentenças a seguir:

a) Maria **sorriu**.

b) **Chegaram** as contas.

Consoante os apontamentos feitos por Kenedy (2024), a classificação tradicional apresentada nas gramáticas normativas e nos manuais de ensino apresenta falhas significativas ao agrupar verbos que selecionam diferentes tipos de argumentos em uma mesma categoria, ou seja, trata-se de um equívoco considerar verbos como "sorrir" e "chegar", de forma simplista, como somente intransitivos. Desse modo, compreender a existência de duas diferentes categorias dentro do universo dos monoargumentais faz-se importante tanto por diferenças sintáticas, as quais dizem respeito ao tipo de argumento selecionado pelo verbo, quanto por questões semânticas, no que se refere à noção de papéis temáticos.

De acordo com Cegalla (2008, p. 336), verbos intransitivos "são os que não precisam de complemento, pois têm sentido completo". No último item de "Observações" acerca desse tipo de

verbo, o gramático faz a seguinte asserção: "Alguns verbos (são) essencialmente intransitivos: anoitecer, crescer, brilhar, ir, agir, sair, nascer, latir, rir, tremer, brincar, chegar, vir, mentir, suar, adoecer, etc." (Cegalla, 2008, p. 336).

Observando os exemplos que Cegalla (2008) dá como verbos essencialmente intransitivos, verificamos que alguns aceitam a posposição do sujeito, mas, em outros casos, se não há a agramaticalidade, há pouquíssima naturalidade. É mais aceitável a dupla "Um menino veio à minha casa/ Veio um menino à minha casa" do que "O menino riu pra valer/ (?) Riu o menino pra valer". O que leva a essa disparidade entre verbos que são classificados como sendo da mesma categoria?

Um dos quadros que se dedicou a estudar verbos com este comportamento é a Teoria Gerativa, que adota a noção da Gramática Universal, para a qual todos os seres humanos nasceriam com uma capacidade inata para adquirir a linguagem. Essa capacidade estaria baseada em uma estrutura mental comum a todas as línguas humanas. Nesse contexto, podemos nos questionar: como estudiosos da TG denominariam verbos como o que ocorre em "Um menino veio à minha casa/ Veio um menino à minha casa"? Eles são denominados inacusativos. Esse nome seria derivado da inabilidade de esse tipo de verbo atribuir Caso acusativo, mesmo tendo um sintagma nominal como complemento. Vale dizer que Caso acusativo é uma categoria sintática/gramatical que indica que determinado SN tem a função de objeto direto.

Segundo Mioto, Silva e Lopes (2013, p. 147-152), para demonstrar que existem verbos inacusativos, dois passos são

necessários. O primeiro seria constatar que tais verbos têm argumento interno, mas não têm o argumento externo. O segundo passo demanda que evidenciemos que, se um SN ocorre na posição de sujeito de um verbo desta classe, não significa que ele seja o argumento externo desse verbo.

Um verbo como "ler" exige dois argumentos, um interno e um externo. Por exemplo, em "João leu o livro", "João" seria o argumento externo e "o livro", o argumento interno. Nesse caso, "João" ocupa a posição de sujeito e "o livro" de objeto, conforme preconizado pela gramática normativa. Podemos até inverter esses papéis, como em "O livro foi lido por João", em que "o livro" passa a ser o sujeito da oração, mas continua sendo o argumento interno do verbo "ler".

Há também sentenças com verbos intransitivos, casos em que há a seleção de um só argumento. No caso de "O menino riu pra valer", o verbo selecionaria um argumento externo, "O menino". Na oração "Veio um menino à minha casa", o verbo "vir" selecionaria um só argumento interno, "um menino", que é alçado à posição de sujeito da oração, derivando o seguinte: "Um menino veio à minha casa". O SN, argumento interno, é colocado na posição de sujeito da oração e isso é natural para o falante de português brasileiro.

A TG explica esse fenômeno apoiando-se em Burzio (1986), o qual defendeu a distinção entre duas classes de verbo, associadas à seleção de um único argumento, os ditos verbos monoargumentais. Os intransitivos prototípicos ou inergativos seriam "cantar" e "telefonar", por exemplo; porém, haveria uma outra classe denominada inacusativa, como "chegar", "brilhar", "quebrar",

"ir" etc., os quais se apresentam similarmente aos intransitivos prototípicos (sujeito + verbo), porém demonstrariam restrições léxico-sintáticas que não são licenciadas pelos intransitivos.

Mioto, Silva e Lopes (2013, p. 149-150), inseridos numa perspectiva gerativista, mostram que, em "Parece que a Maria enfrenta os problemas com coragem", o verbo "parecer" prototipicamente é inacusativo. Os autores contrapõem tal período composto ao que se segue "*Deseja que a Maria enfrente os problemas com coragem", cuja agramaticalidade se deve à possível leitura de o verbo "desejar" não necessitar de um sujeito gramatical. Para Mioto, Silva e Lopes (2013), "desejar", sem dúvida, demanda um argumento externo. Já "parecer" selecionaria somente argumento interno e nenhum externo.

Há vários raciocínios propostos pela TG, um deles é que, em "Parece que a Maria enfrenta os problemas com coragem", o verbo não designa papel temático ao SN "Maria", que, nesse caso, é sujeito de "enfrenta" e dele receberia tal noção semântica. O verbo "parecer" não exige argumento externo e nem designa papel temático a ele, obviamente, o que se evidencia de forma clara em "*João parece que a Maria enfrenta os problemas com coragem".

Além disso, para Mioto, Silva e Lopes (2013, p. 150), os verbos imporiam pesadas restrições de natureza semântica ao argumento por ele selecionado. Por exemplo, em "A pedra parece pairar no vazio", temos gramaticalidade, porém, o mesmo não ocorre em "*A pedra deseja pairar no vazio", pois, ao contrário de "parecer", o verbo "desejar" deve selecionar um SN com traços de [+animado, +humano] como argumento externo. Em "A pedra parece pairar

no vazio", "parece" não reage ao tipo semântico de sujeito que tem, assim, há forte sugestão indicando que o sujeito "A pedra" não é argumento externo de tal verbo. Essa seria mais uma prova de que "parecer" é inacusativo.

Além disso, os autores promovem uma comparação entre dois tipos de verbos monoargumentais, "nadar" e "chegar". Vejamos os exemplos: "O João nada/ *Nada o João" e "O menino chegou/ Chegou o menino" (Mioto; Silva; Lopes, 2013, p. 158).

Na posposição do sujeito ao verbo "nadar", percebe-se agramaticalidade ou pelo menos uma menor naturalidade. O mesmo não ocorre com o verbo "chegar". Diante do comportamento dos dois tipos de verbos, chega-se às seguintes definições (Mioto; Silva; Lopes, 2013, p. 162):

Quadro 1 - Verbos Monoargumentais

Verbos **Inacusativos** selecionam apenas um argumento interno e não são capazes de atribuir caso acusativo a ele. Além disso, esse argumento recebe um papel temático de paciente ou tema.
Os outros tipos de verbos monoargumentais seriam denominados **Inergativos** e selecionam apenas um argumento externo de caráter agentivo/ causativo.

Fonte: Elaboração própria.

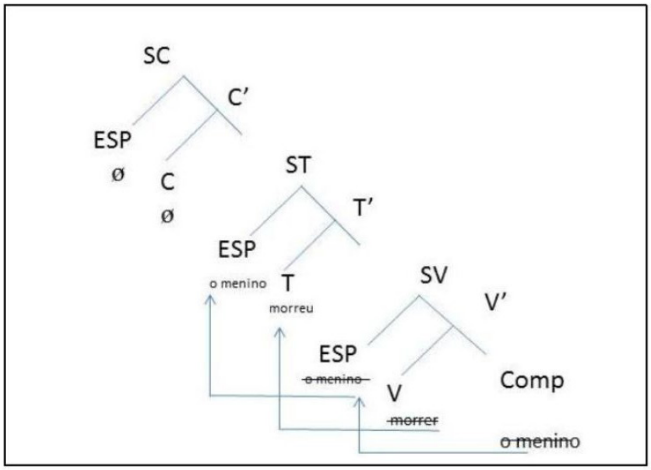
Desse modo, faz-se relevante discorrer a respeito do fato de que, no caso dos verbos intransitivos inacusativos, o argumento interno, formado na posição natural de um objeto direto, parece ser alçado para a posição de argumento externo, ou seja, torna-se possível observar que o argumento, o qual apresenta características de tema/paciente, passa a ser visualizado na posição que, nos demais verbos, tende a ser ocupada por um papel de agente, posto

que assume a posição do sujeito gramatical. Nesse caso, tem-se um sujeito que não é selecionado pelo verbo como argumento externo, já que não se trata de uma seleção semântica, mas, sim, de uma busca pela ocupação dessa posição argumental, conforme pontuam Mioto, Silva e Lopes (2013).

Segundo esses autores, há uma busca pelo preenchimento do sujeito, uma "compulsão", justificada pelo que é denominado, na Teoria Gerativa, como Princípio de Projeção Estendido (EPP, do inglês *Extended Projection Principle*). Assim, no caso dos inacusativos, existe a possibilidade de alçamento do argumento interno para a posição de sujeito gramatical da sentença, porém, é importante compreender que o verbo não é capaz de atribuir papel temático a esse sujeito.

Vejamos, a seguir, a derivação de uma oração com um verbo inacusativo:

Figura 1 – Estrutura arbórea de sentença com verbo inacusativo



Fonte: Elaboração própria.

Grosso modo, observamos que o verbo "morrer", inacusativo por suas restrições sintático-semânticas, exige o preenchimento de apenas uma posição argumental: a de complemento verbal, ocupada pelo sintagma nominal "o menino". Como mostrado na derivação (Figura 1), o verbo, em sua forma não flexionada, desloca-se da posição de núcleo do sintagma verbal (SV) até a posição de núcleo do sintagma temporal (ST) a fim de que assuma a sua forma finita, recebendo, desse modo, as suas flexões de tempo, modo, número, pessoa e aspecto verbal. Já o SN "o menino" surge na posição de complemento do SV e é alçado à posição de especificador deste e, posteriormente, à posição de sujeito sentencial, movimento comum/natural em nossa língua e já discutido no que se refere aos verbos inacusativos.

Para Ciríaco e Cançado (2004), estudiosas da Semântica Lexical, haveria esses tipos de verbos monoargumentais porque os sujeitos de verbos inacusativos apresentam propriedades tanto sintáticas quanto semânticas, mais típicas de objetos diretos do que de sujeitos. As autoras ancoram-se em Levin e Rappaport (1995) e assumem que a distinção entre inacusatividade e inergatividade é semanticamente determinada.

Ciríaco e Cançado (2004) assumem uma proposta mais flexível, na qual haveria a possibilidade de alguns verbos possuírem tanto propriedades inacusativas quanto inergativas. A flexibilidade da proposta exprime-se pela adoção da noção de prototipicidade para a classificação dos verbos. As autoras analisaram um *corpus* contendo 40 verbos monoargumentais do Português Brasileiro (PB). Foram aplicados cinco diagnósticos a cada um dos verbos,

dois de caráter semântico e três de natureza sintática. Para as pesquisadoras, existem verbos que apresentam um comportamento misto.

Em relação aos critérios semânticos, elas apontam que há estreita relação entre verbos inacusativos e os que são caracterizados aspectualmente por serem *achievement* (ou seja, não há duração da ação). A observação de tal relação consiste no primeiro critério. O segundo está ligado à designação de papel temático. O sujeito de um verbo inergativo costuma ser agentivo e o de um verbo inacusativo, paciente/tema. No que diz respeito aos critérios sintáticos aplicados, Ciríaco e Cançado (2004) apresentam: (i) a posposição do sujeito como evidência do movimento na inacusatividade; (ii) a possibilidade de indeterminação do sujeito, que é de se esperar para os verbos inergativos, e não pelos inacusativos; (iii) e a constatação da existência da forma do particípio, que é considerado um diagnóstico bastante preciso para a existência da inacusatividade. Para as autoras, a expectativa era de encontrar, para o argumento de um verbo inergativo, a propriedade de desencadeador e, para o argumento de um verbo inacusativo, a propriedade de afetado.

Após a aplicação dos cinco critérios, Ciríaco e Cançado (2004) verificaram que são verbos inacusativos mais prototípicos (aqueles para os quais os critérios funcionaram de um modo geral): acontecer, adoecer, adormecer, amanhecer, apodrecer, brotar, chegar, desabrochar, desaparecer, desmaiar, florescer, germinar, morrer, murchar, nascer, ocorrer, partir, sumir e surgir. As autoras obtiveram os seguintes verbos inacusativos menos prototípicos: amadurecer, cair, decair, desfalecer, despertar e fracassar. De outro lado, foram encontrados os seguintes verbos inergativos mais

prototípicos: andar, caminhar, cantar, correr, dançar, falar, nadar, pular, respirar, repousar e voar. Por fim, foram encontrados como verbos inergativos menos prototípicos: sentar, suar e transpirar.

Feitas essas considerações a respeito dos verbos monoargumentais em estruturas simples, a seguir, apresentamos uma abordagem que visa a refletir sobre os verbos inacusativos no período composto.

2.2 Os verbos intransitivos inacusativos no período composto

No que diz respeito ao período composto, a visualização dos verbos inacusativos torna-se ainda mais comum nas gramáticas normativas, especialmente ao se considerar o universo da subordinação, no caso, das subordinadas substantivas. Nesse viés, diferentes autores normativos, tais como Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (2008), Evanildo Bechara (2015) e Rocha Lima (2011), ao discorrem sobre as subordinadas substantivas, apontam exemplos de períodos nos quais os verbos principais podem ser classificados como inacusativos, é o que ocorre em:

a) "**Consta** que ninguém se interessou pelo cargo." (Cipro Neto; Infante, 2008, p. 415).

b) "**Convém** que tu estudes." (Bechara, 2015, p. 482).

c) "**Parecia** que o morro se tinha distanciado muito." (Graciliano Ramos, *apud* Rocha Lima, 2011, p. 327).

Pode-se observar, nesses exemplos, que as orações principais (OP) – aquelas que apresentam a informação central do período – são formadas a partir de verbos com características inacusativas, uma vez que eles necessitam de apenas um argumento para suprir

a estrutura argumental, sendo, pois, esse argumento formado na posição interna, posição essa que é a natural de objetos diretos. Embora sejam formados na posição interna, é válido ressaltar que as orações geradas à direita serão classificadas como sujeito das principais, recebendo a denominação de **orações subordinadas substantivas subjetivas**, como apontam Pasquale e Ulisses (2008) ao discutirem que essas orações: "atuam como sujeito do verbo da oração principal" (Cipro Neto; Infante, 2008, p. 415). Tais orações podem ser substituídas por um pronome, como "Consta isso", ou Isso consta. / "Convém isso", ou Isso convém. Observa-se, com a substituição, que toda a oração tem valor nominal e função de sujeito [que tu estudes = isso].

De modo semelhante, em diferentes gramáticas normativas e em livros didáticos de língua portuguesa, pode-se verificar, no que diz respeito ao universo das subordinadas substantivas subjetivas, a presença de verbos com características inacusativas, o que é observado pelo fato de que são verbos que necessitam de apenas um argumento, o qual é selecionado de forma interna e parece ser alçado para a posição de sujeito gramatical do verbo principal. Tal fato corrobora as discussões propostas tanto por autores que se afiliam à TG, tais como Kenedy (2024), Mioto, Silva e Lopes (2013), quanto por estudiosos de outras vertentes teóricas, como Ciríaco e Cançado (2004).

Pode-se observar que há uma estrutura básica e cristalizada para as orações subordinadas substantivas subjetivas quando se recorre às gramáticas tradicionais. Ademais, essas estruturas subordinadas em estudo podem subdividir-se em três grandes padrões de ocorrência, quais sejam:

1) Predicado (flexionado na terceira pessoa do singular) + complemento sentencial introduzido por complementizador (CP) ("que" ou "se"), como em:

a) É necessário [que você seja atenta aos sinais].

b) Convém [que preste atenção ao que ele diz].

c) Não é justo [que ele tenha privilégios].

d) Não ficou claro [se ele vai ao cinema].

Em todas essas construções, vemos que o verbo da oração principal, apresentando traços inacusativos, exige somente que a posição de argumento interno seja ocupada, a qual é preenchida por um CP, isto é, por um sintagma introduzido por um complementizador, seja o "que" ou o "se", construindo exemplos cristalizados e corriqueiros de usos das conhecidas subordinadas subjetivas.

2) Orações subordinadas subjetivas iniciadas pronomes indefinidos ou advérbios + oração principal:

e) [Quem gosta de cinema] não pode perder esse filme (Azeredo, 2014, p. 311).

Cabe ressaltar que, diferentemente do primeiro grupo, nesse caso, a ausência de um complemento do tipo CP leva ao natural e recorrente alçamento da subordinada subjetiva à posição de sujeito oracional.

3) Oração principal flexionada na voz passiva + complemento do tipo CP:

f) É sabido [que o homem não conviveu com os dinossauros]. (Azeredo, 2014, p. 311).

Estruturas na voz passiva, em orações subordinadas subjetivas, assumem traços de predicados inacusativos, tornando desnecessária a presença de um argumento externo, ou seja, de um sujeito oracional. Inclusive, podemos passar esta estrutura na voz passiva analítica para a voz passiva sintética, em que o sujeito, via de regra, ocorre posposto ao verbo, tal como em "Sabe-se [que o homem não conviveu com dinossauros]".

A partir das discussões apresentadas até o momento, na seção seguinte, descrevemos a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa ora demonstrada.

3. Metodologia

Com o intuito de discutirmos sobre as questões que envolvem as categorias verbais, especialmente a categoria dos verbos intransitivos, assim como as suas ocorrências em construções complexas, ditas subordinadas, o presente trabalho é desenvolvido a partir de um estudo qualitativo e exploratório de diferentes gramáticas normativas, quais sejam: Abaurre e Pontara (2006), Azeredo (2014) e Cegalla (2008). A ancoragem qualitativa justifica-se, uma vez que, conforme Deslandes, Gomes e Minayo (2012), as pesquisas desse cunho preocupam-se com o mundo dos significados em que um nível de realidade precisa ser identificado e interpretado pelos próprios pesquisadores, dado que o cerne da pesquisa qualitativa é entender o universo da produção humana, ou seja, o mundo das relações, das representações e da intencionalidade.

Nesse sentido, tem-se como objetivo o desenvolvimento de discussões e interpretações analíticas capazes de corroborar os

estudos linguísticos no que diz respeito à análise dos verbos ditos monoargumentais, uma vez que as definições normativas, em geral, agrupam verbos que apresentam características próprias quanto à estrutura argumental ou à transitividade verbal. Tal fato, porém, parece simplificar fenômenos relevantes para a compreensão de sentenças, no período simples, que sejam elaboradas seguindo a formação VS (verbo-sujeito), contrariamente à estrutura canônica SV (sujeito-verbo). Assim, faz-se importante observar e discutir a respeito da estrutura argumental de verbos intransitivos, a partir de diferentes teorias, para que se torne possível compreender a existência da inergatividade e, especialmente, da inacusatividade, sendo essa última categoria a que mais interessa para este estudo.

No que tange às orações complexas, analisamos, nas subordinadas substantivas subjetivas, a prototipicidade da inacusatividade de seus verbos principais, bem como averiguamos a posição sintática proeminente ao argumento desses verbos, com observância à naturalidade/à gramaticalidade do alçamento à posição de sujeito sintático, ou seja, à posição esquerda do verbo na sentença.

Para a construção de um conjunto de dados a serem explorados interpretativamente, selecionamos as gramáticas ora citadas, com especial atenção aos capítulos que se dedicam à discussão normativa das subordinadas substantivas subjetivas. A partir da construção desse compilado teórico, propusemos análises e apontamentos investigativos no que tange à relação entre a predicação inacusativa e a formação das estruturas subordinadas substantivas subjetivas, observando o comportamento desse tipo de construção complexa do português.

4. Dados e reflexões

A fim de construirmos pontes e reflexões acerca da relação entre a inacusatividade verbal e as construções tradicionalmente conhecidas como subordinadas substantivas subjetivas, trazemos à cena, como já dito em seção anterior, diferentes e reconhecidos compêndios gramaticais, tais como os estudos de Abaurre e Pontara (2006), Azeredo (2014) e Cegalla (2008), com o escopo de identificarmos pontos de (des)encontros entre esses gramáticos, assim como analisarmos a natureza intransitiva dos predicados que constituem essas estruturas em investigação.

É importante elucidarmos, neste primeiro momento, como as gramáticas de cunho normativo têm concebido e didatizado o conceito geral de orações subordinadas. Como a própria denominação já nos sugere, Cegalla (2008) mostra-nos que se classifica como subordinada a oração que depende de outra, configurando-se como um termo que completa ou amplia o sentido da oração da qual depende. Vejamos os seguintes exemplos:

a) Eu não esperava [**que ele concordasse**] (Cegalla, 2008, p. 379)

b) Tínhamos a certeza [**de que seríamos mal recebidos**] (Cegalla, 2008, p. 379).

Os termos em destaque compõem a oração subordinada de cada um dos enunciados trazidos. Ao analisarmos, sintaticamente, a construção desses exemplos, é perceptível que, em ambos os casos, as orações destacadas cumprem determinado papel sintático em relação à oração com a qual estão diretamente conectadas. No primeiro caso, o verbo “esperar”, transitivo direto por sua natureza,

seleciona sintaticamente a presença de um termo que funcione como seu objeto direto. Nesse caso, esse espaço sintático foi preenchido por uma oração que, de igual modo, desempenha essa função de objeto direto: a estrutura [que ele concordasse], substituível pelo pronome "isso" – Eu esperava [isso]. No segundo caso, a oração em destaque completa o sentido do substantivo "certeza", funcionando, nesse contexto, como uma oração que desempenha a função de completar esse nome, o que, na gramática normativa, é chamado de complemento nominal: Tínhamos certeza [disso].

Vimos, portanto, que as duas situações ilustram a presença das orações subordinadas na formação completa dos enunciados nos quais se inserem. Do mesmo modo, percebemos a relação de dependência existente entre a oração subordinada e a oração principal, dado que a estrutura dependente funciona como elemento constituinte da outra oração.

Semelhantemente, Azeredo (2014), ao trazer uma definição acerca da subordinação, elucida que essa terminologia significa "dependência" e acarreta uma distinção hierárquica entre as unidades relacionadas. A oração subordinada sempre é abrangida por uma unidade maior, que se apresenta como superior na organização gramatical interna da oração. Diante de tal ordenação sintática, o autor explica-nos que a estrutura subordinada não existe por si só, em outros termos, não ocorre como uma declaração independente.

No rol das orações que funcionam como subordinadas, há uma subdivisão, gramaticalmente proposta, para o estudo e a classificação delas, qual seja: orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Como objeto de estudo para este capítulo, dedicaremos o nosso olhar às orações subordinadas substantivas,

com especial atenção às subjetivas. Denominam-se subordinadas substantivas aquelas orações que exercem funções características dos substantivos: sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto (Cegalla, 2008). Assim, há uma subdivisão das orações substantivas conforme a função que exercem, podendo ser nomeadas de subjetivas, objetivas diretas, objetivas indiretas, predicativas, completivas nominais e apositivas, correspondendo, respectivamente, às funções sintáticas mencionadas anteriormente.

Como vimos, as subordinadas substantivas subjetivas recebem tal denominação por desempenharem, à semelhança de um substantivo, a função de sujeito da oração principal. A utilização desse tipo de oração pode ser exemplificada a seguir:

a) É necessário [**que você colabore**] (Cegalla, 2008, p. 381).

b) Sabe-se [**que ele é rico**] (Cegalla, 2008, p. 381).

Na primeira estrutura, a oração em colchetes desempenha sintaticamente a função de sujeito em relação à oração principal: ao convertermos toda a estrutura apresentada no primeiro exemplo em um único período simples, obtemos a seguinte configuração: [**Sua colaboração** é necessária]. Essa nova organização sintática demonstra-nos como, no primeiro caso, a oração subordinada trazida – [que você colabore] – estava em lugar de um substantivo, tal como [colaboração], o qual funciona como sujeito da oração em que se insere.

Do mesmo modo, considera-se que, na segunda construção, a estrutura [que ele é rico] efetua, do ponto de vista sintático, a função de sujeito da oração anterior. Caso realizássemos a conversão

dessa estrutura subordinada para uma estrutura simples, com um único período, veríamos como a subordinada pode facilmente ser substituída por um substantivo, exercendo, de igual modo, a função de sujeito oracional, como em: [A **riqueza** dele é sabida]. Sobre essas construções subjetivas, Cegalla (2008) detalha que:

> As subordinadas subjetivas, como se vê nos exemplos acima, desempenham a **função de sujeito de verbos usados na 3ª pessoa do singular** e são iniciadas, quando se apresentam desenvolvidas, pelas conjunções integrantes *que* (às vezes elíptica) e *se*, pelos pronomes indefinidos *quem*, *qual*, *quanto*, *que*, e pelos advérbios *como*, *quando*, *onde*, *porque*, *quão*, nas interrogações indiretas (Cegalla, 2008, p. 383, grifo próprio).

Para ilustrar as ocorrências desse tipo de estrutura subordinada, o autor recorre a uma sequência de exemplos formados por verbos como: ser, parecer, acontecer, importar, suceder, constar, convir, ficar, saber, constatar, acreditar, ignorar-se etc. A maior parte desses verbos foi ilustrada com a estrutura formada pelo verbo conjugado na terceira pessoa do singular, acrescida da conjunção integrante "que", cristalizando-se, de certa forma, uma formação típica às subjetivas, tal como em:

a) Convém [**que sigas uma profissão**] (Cegalla, 2008, p. 383).

Baseando-nos em estudos desenvolvidos por Mioto, Silva e Lopes (2013), podemos dizer que estruturas como as trazidas por Cegalla (2008), como em "Convém [**que sigas uma profissão**]", ilustram casos nos quais o verbo da oração principal, tido como inacusativo e, portanto, monoargumental, seleciona sintaticamente um único complemento interno composto por um sintagma complementizador, ou seja, um sintagma introduzido

pela conjunção integrante "que". Essa seleção sintática trazida por Mioto, Silva e Lopes (2013) justificaria de antemão essa estrutura cristalizada em relação às subordinadas subjetivas. Parece-nos, então, que, pela própria seleção sintática do verbo, o complemento dessas orações é composto por um sintagma iniciado pelo "que", o qual, no estudo ora citado, é considerado como elemento nuclear de um sintagma complementizador. Tal evidência justificaria teoricamente a recorrência desse tipo de estrutura quando se estudam as subordinadas subjetivas nos manuais gramaticais.

Nesse sentido, considera-se, ao contrário da gramática normativa, que predicados como esse dispensam sintaticamente a função de sujeito oracional. Com esse mesmo comportamento, Mioto, Silva e Lopes (2013) sinalizam verbos como "parecer", "constar", "obstar" etc. No cerne desses estudos, ainda que a estrutura [que sigas uma profissão] apareça na posição de argumento externo, esse sintagma não funciona sintaticamente como sujeito da oração, em outros termos, não é um elemento exigido, de forma obrigatória, como argumento externo para que se complete a seleção argumental do predicado. A não seleção da função de sujeito sintático, por parte do verbo inacusativo, como "convir", na oração em análise, traduziria, em certa medida, a pouca naturalidade e a pouca frequência da conversão de estruturas como [que sigas uma profissão convém], especialmente nos casos das subordinadas substantivas subjetivas. Vale ressaltar, no entanto, que, de acordo com os pressupostos gerativistas, a movimentação do argumento interno para a posição de sujeito sentencial não geraria agramaticalidade, uma vez que esse movimento é legítimo e aplicável, por meio da regra de movimento, denominada, na teoria

em tela, de *Move*.

Interessante trazermos que, ainda que o gramático Cegalla (2008) pontue sobre esses casos nos quais os sintagmas funcionam como sujeito das orações principais com as quais se relacionam, não há menção e/ou exemplificação de estruturas em sua ordem inversa, ou seja, não há apontamento de estruturas subordinadas substantivas subjetivas na posição de sujeito sintático, como a gramática originalmente o concebe. Assim, é frequente e facilitador encontrarmos definições de subjetivas com os tradicionais e conhecidos exemplos em ordem inversa, como [Parece] [que a situação melhorou], indicando o predicado e o complemento, e não em sua ordem inicialmente considerada como natural – [que a situação melhorou [parece]] –, a qual abarcaria a sequência sujeito e predicado. Tais considerações analíticas vão ao encontro do que propõe Palmiere (2002) ao pontuar que os verbos inacusativos demonstram comportamento tendente à ordem VS, sendo frequente o seu argumento interno ocorrer nessa posição pós-verbal. Essa estrutura, "predicado e sintagma iniciado pelo complementizador 'que'", amplamente didatizada em relação às subordinadas substantivas subjetivas nas gramáticas normativas, sinaliza-nos para argumentos que indicam a inacusatividade dos verbos que formam os predicados das orações principais, dado que eles não só não selecionam argumento externo, como também apresentam um sintagma complementizador como elemento sintático que funciona como sujeito oracional.

Em publicação posterior à de Cegalla (2008), Azeredo (2014) também se dedica à discussão dessas orações. Em relação às orações subordinadas que exercem a função sintática de sujeito

oracional, conforme estudos normativos, o autor propõe-nos dois grandes grupos de ocorrência, quais sejam: 1) orações subjetivas desenvolvidas, introduzidas pelos elementos "que" e "se"; 2) desenvolvidas, iniciadas por pronomes indefinidos ou advérbios interrogativos. O primeiro grupo proposto pelo autor se subdivide em diferentes casos, tais como: a) orações com predicados do tipo "É possível [**que** + oração]"; b) orações com predicados do tipo "Acontece [**que** + oração]"; c) orações com verbos na voz passiva. Para o segundo grupo, não foram apresentadas subdivisões.

A fim de destrincharmos e discutirmos a respeito das ocorrências apresentadas por Azeredo (2014), cabe, neste momento, a exemplificação dos casos anteriormente relatados. No que tange às construções formadas por predicados do tipo "É possível [**que** + oração]", o autor traz à tona exemplos como:

a) **É** possível [**que** Pedro e Ana tenham viajado] (Azeredo, 2014, p. 311)

b) **Parecia** evidente [**que** eles não devolveriam o dinheiro] (Azeredo, 2014, p. 311)

c) Não **é** justo [**que** eles ganhem mais do que nós] (Azeredo, 2014, p. 311).

Em todos os casos anteriormente mencionados, Azeredo (2014) considera que as estruturas subordinadas, indicadas entre colchetes, funcionam sintaticamente como sujeito das orações com as quais se relacionam, situando-se posteriormente ao verbo, localização comum às orações ditas subordinadas substantivas subjetivas nos compêndios gramaticais. Por se tratar de orações subordinadas substantivas subjetivas, a transposição dessas

estruturas em um sintagma nominal correspondente se torna plausível, o qual exerceria, de modo semelhante, a função de sujeito oracional. Vejamos, a título de exemplo, a transposição do primeiro exemplo, trazido anteriormente, em uma oração cujo sujeito sintático seja representado somente por um sintagma nominal:

d) É possível [a **viagem** de Pedro e Ana].

Nessa transposição, é possível verificarmos a equivalência sintática entre a oração trazida no primeiro exemplo e a sua substituição por um sintagma nucleado por um nome, isto é, por um substantivo (viagem), o qual funciona como sujeito da oração reformulada. A respeito desse primeiro tipo de predicado (É possível [**que** + oração]), o autor vale-se de outros verbos que também ilustram essa ocorrência, tal como "ficar":

e) Não **ficou** claro [**se** os trabalhadores terão reajuste salarial este mês] (Azeredo, 2014, p. 311).

Assim como os demais casos apresentados, a norma-padrão entende que a estrutura isolada atua como sujeito da oração formada pelo predicado em análise. Diferentemente dos casos mencionados, nesse exemplo, a estrutura subordinada se liga à oração principal por meio do item "se". Ao nos determos na análise linguística desses casos, vemos que todos os exemplos apresentados, em Azeredo (2014), nessa primeira tipologia, vão ao encontro da discussão estabelecida a partir dos dados de Cegalla (2008), quando compreendemos que há estruturas típicas e tradicionais no que concerne às subordinadas substantivas subjetivas. Exemplos como os mostrados por Azeredo (2014), até este momento, trazem à cena a configuração básica das subjetivas, qual seja: predicado (flexionado na terceira pessoa do

singular) acrescido de um sintagma complementizador, em outros termos, de uma estrutura sintática iniciada por uma conjunção integrante (nos casos, "que" ou "se").

Ao retomarmos o exemplo (e), "Não **ficou** claro se os trabalhadores terão reajuste salarial este mês" (Azeredo, 2014, p. 311), é possível detectar que, ainda que o verbo apresentado na oração principal, o qual está em destaque, seja considerado gramaticalmente como verbo de ligação (cópula), a estrutura e a seleção sintática demandadas por ele (equivalente a: "Não se esclareceu x") assemelham-se à dos verbos discutidos em momentos anteriores deste capítulo, tal como a seleção do predicado "acontecer", do "convir", do "saber", dentre outros. Nessa perspectiva de análise linguística, a ausência de exigência da função sintática de sujeito faz com que a oração, tal como [se os trabalhadores terão reajuste salarial este mês], assuma esse papel, podendo, inclusive, ser alçado à posição de sujeito oracional, movimento pouco recorrente e natural em nossa língua, quando se trata do alçamento das ditas subordinadas substantivas subjetivas.

Trazidos esses exemplos, Azeredo (2014) parte para os casos nos quais a oração subordinada subjetiva ocorre por meio de predicados do tipo "Acontece [**que** + oração]", segunda subdivisão proposta ao primeiro grupo. Para ilustrar:

a) **Acontece** [**que** nem todos os empregados tinham carteira assinada] (Azeredo, 2014, p. 311).

b) **Consta** [**que** o Novo Código de Trânsito já está em vigor] (Azeredo, 2014, p. 311).

Similarmente aos dados já trazidos por Cegalla (2008), os casos mencionados, conforme prescreve a gramática normativa,

ilustram ocorrências nas quais a estrutura subordinada executa a ação do sujeito sintático, como em "Acontece [que nem todos os empregados tinham carteira assinada]" (Azeredo, 2014, p. 311). Tradicionalmente, considera-se que a estrutura em colchetes desempenha a função de sujeito da sentença principal, ainda que em posição pós-verbal. Entretanto, as discussões já trazidas, embasadas num viés linguístico-descritivo, demonstram-nos que verbos como "acontecer" apresentam características que os colocam na classe dos verbos intransitivos ditos inacusativos. Isso porque a sua seleção argumental recruta um complemento verbal (argumento interno) que depois é alçado à posição de sujeito sintático.

Ao estudarem a prototipicidade dos verbos intransitivos, inacusativos e inergativos, Círiaco e Cançado (2004) estabelecem que predicados como "acontecer" configuram-se inacusativos prototípicos, dado que carregam os traços típicos dessa classe, quais sejam: (a) não apresentam argumento com função semântica de agente e/ou de desencadeador de um processo; (b) compõem predicados nomeados de *achievements*, ou seja, representam ações verbais pontuais (que não se prolongam no tempo); (c) aceitam a posposição do sujeito; (d) não possibilitam a indeterminação do sujeito; (e) permitem construções com particípio absoluto.

Ao retornarmos à gramática de Azeredo (2014), vemos que, em finalização, o gramático, em relação ao primeiro grupo apresentado, mostra-nos casos nos quais os predicados são formados por verbos na voz passiva analítica:

a) **É sabido** [**que** o homem não conviveu com os dinossauros] (Azeredo, 2014, p. 311).

b) **Foi noticiado** [**que** as moedas antigas sairão de circulação] (Azeredo, 2014, p. 311).

Na vertente normativa, todas as construções em colchetes, novamente, seriam sujeitos sintáticos colocados em posição pós-verbal, os quais facilmente seriam substituíveis por um pronome, tal como o pronome demonstrativo "isso" ("Foi noticiado [isso]"), o que constataria, no viés prescritivista, o valor nominal dessas construções classificadas como substantivas subjetivas. Por outra perspectiva, a partir da qual nos ancoramos neste estudo, vemos que o desencadeamento dessas estruturas parece o mesmo daquelas citadas e analisadas anteriormente, ainda que sejam formadas por verbos flexionados na voz passiva analítica. Há, desse modo, um predicado, na oração principal, que seleciona originalmente um sintagma complementizador como seu argumento interno, tal como defendido por Mioto, Silva e Lopes (2013). Tal percepção justificaria, inclusive, a permanência e a naturalidade dessa estrutura subordinada em sua posição de origem, a de complemento, e não em posição pré-verbal. Ademais, essa ocorrência com voz passiva analítica parece-nos dialogar, em certa medida, com a percepção de Ciríaco e Cançado (2004) ao proporem que, dos intransitivos, somente os inacusativos aceitam o particípio absoluto, dado que ele só acontece com complementos e o único argumento desse tipo verbal é um objeto profundo.

Indo nessa mesma direção, Mioto, Silva e Lopes (2013) postulam que a estruturação da passiva tem a habilidade de tornar inacusativo o seu predicado. Na ausência de um sujeito oracional, o complemento do predicado assume essa função. Pensemos no exemplo (b): "Foi noticiado [que as moedas antigas sairão de

circulação]" (Azeredo, 2014, p. 311), a construção passiva analítica, por sua natureza, torna desnecessária a realização de um sujeito oracional desencadeador/agente do processo, tal como acontece na oração trazida, na qual não há a presença de um argumento externo que identifique quem e/ou onde possivelmente tenha sido noticiado o que se fala. Nessa circunstância, à esquerda da perífrase verbal ("Foi noticiado"), não identificamos um sujeito oracional. Normativamente, os manuais gramaticais buscam satisfazer essa ausência sintática ao considerarem a estrutura subordinada, em colchetes, como se fosse o sujeito oracional designado originalmente pela estrutura verbal, ainda que em localização pós-verbal. No entanto, estudos linguísticos, como o citado, mostram-nos que a própria formação passiva pode gerar traços inacusativos ao predicado da voz passiva.

Já o segundo grupo, apresentado por Azeredo (2014), abrange situações nas quais as subordinadas subjetivas são iniciadas por pronomes indefinidos ou advérbios interrogativos:

a) [**Quem** gosta de cinema] não pode perder esse filme (Azeredo, 2014, p. 311).

b) Já está decidido [**quando** serão as próximas eleições para prefeito] (Azeredo, 2014, p. 311).

Ao recorrermos a estudos anteriores aos já citados, a fim de averiguar como esses casos eram tratados, verificamos que as terminologias, as subdivisões das ocorrências e os exemplos ilustrados, ao tratar das orações subordinadas subjetivas, são muito similares. Abaurre e Pontara (2006), por exemplo, didaticamente estipularam uma listagem de estruturas sintáticas que sinalizam a

presença da oração subordinada substantivas subjetiva em dado enunciado, vejamos:

1. Presença, na oração principal, de verbos unipessoais (acontecer, constar, convir, importar, parecer, urgir, suceder):

a) **Convém** [que os jogadores treinem com determinação para a final] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

b) **Consta** [que nenhum candidato reclamou do resultado do concurso] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

Vale ressaltar que, normativamente, são tidos como verbos unipessoais aqueles que possuem sujeito sintático somente quando flexionados na terceira pessoa do singular ou do plural. Nas situações em que eles precedem as orações subjetivas, esses verbos estão impreterivelmente flexionados no singular, sinalizando conveniência e necessidade (Abaurre; Pontara, 2006).

2. Verbo de ligação, seguido de predicativo do sujeito:

a) **É** preciso [**que** cada um assuma suas responsabilidades] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

b) **É** claro [**que** vamos comemorar seu aniversário] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

3. Verbo transitivo direto na voz passiva sintética, na 3ª pessoa do singular (o "se" exerce função de partícula apassivadora):

a) **Falou-se** [**que** nenhum dos acusados teve direito de defesa] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448)

b) **Diz-se** [**que** ele é um dos maiores fazendeiros da região] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

4. Verbo transitivo direto na voz passiva analítica (verbo ser + particípio):

a) **Foi falado** [que nem todos os funcionários receberão aumento salarial] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

b) **Foi dito** [que nenhum crime ficará impune] (Abaurre; Pontara, 2006, p. 448).

Os grupos apresentados por Abaurre e Pontara (2006) demonstram-nos, mais uma vez, a semelhança na abordagem e no tratamento dado às subjetivas, do ponto de vista normativo. Ainda que cada gramático apresentado sumarize as manifestações das subjetivas a partir de diferentes modos e subdivisões, grosso modo, identificamos exemplos semelhantes, corriqueiros e cristalizados no que diz respeito à formação desse tipo de estrutura complexa. Tal percepção analítica reflete, desse modo, a composição estrutural comum às orações conhecidas como subordinadas subjetivas, bem como o comportamento sintático-semântico dos verbos que normalmente as suscitam.

Diante das reflexões construídas e expostas ao longo desta seção, a seguir, apresentamos propostas de atividades a serem aplicadas no Ensino Básico (EB), a partir da adaptação do(a) professor(a) à realidade em que está inserido(a).

6. Propostas didáticas

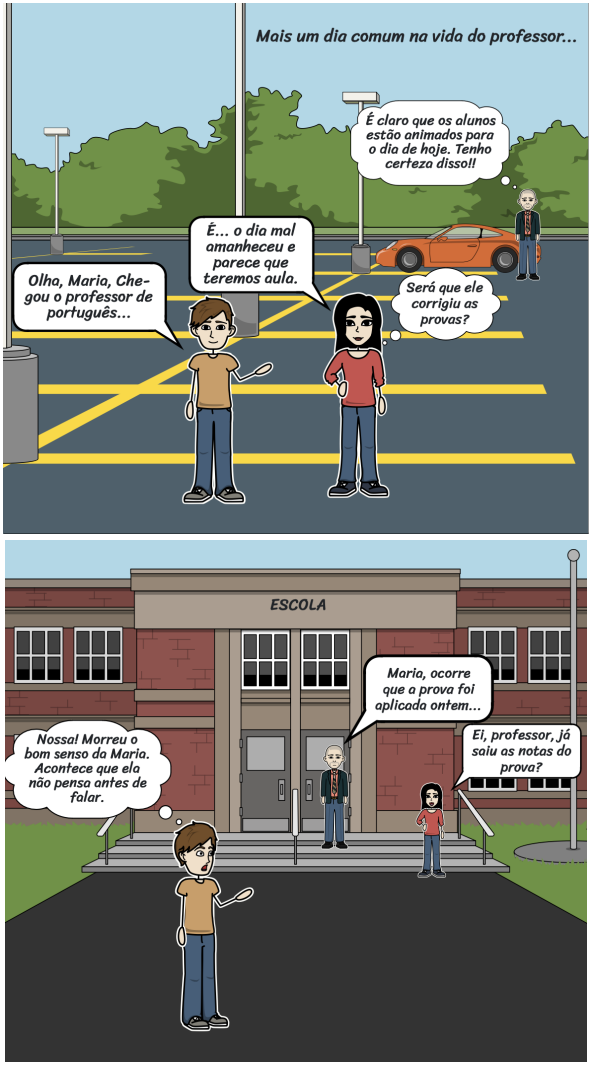
Como forma de incitar a discussão a respeito do universo que envolve os estudos de regência verbal, especialmente, a categoria dos verbos intransitivos, faz-se importante promover atividades didáticas que sejam capazes de desenvolver a reflexão acerca dos verbos monoargumentais. De forma específica, entende-se que

é importante que o aluno seja capaz de observar que, embora apresentem a informação completa em si mesmos, os verbos intransitivos apresentam características específicas, o que torna possível a separação desses verbos em duas outras subcategorias. Embora o processo de formação dos estudantes não contemple o estudo da inacusatividade e da inergatividade, é importante, para o(a) professor(a), o conhecimento de teorias subjacentes que possam tornar o ensino de aspectos linguísticos ainda mais produtivo em sala de aula.

Por esse motivo, serão propostos, nesta seção, exercícios que têm o objetivo de trabalhar a capacidade dos estudantes de reconhecer e de classificar os verbos intransitivos quanto às especificidades que eles apresentam, abordando, para isso, a possibilidade de, no período simples, sentenças na ordem VS (verbo-sujeito) serem possíveis frente a alguns verbos – o que é característica de verbos inacusativos – enquanto, com outros verbos, apenas o uso da ordem SV (sujeito-verbo) ser reconhecido pelos estudantes – o que corrobora a existência dos verbos inergativos. Ademais, serão apresentadas atividades nas quais se suscite a reflexão sobre a formação das subordinadas substantivas subjetivas especialmente acerca das exigências feitas pelo verbo da oração principal e da posição em que se encontra a oração conhecida como dependente. O intuito de exercícios como esses é conduzir o aluno a identificar a estrutura básica das orações subordinadas substantivas subjetivas, bem como a compreensão das possíveis justificativas sintáticas que conduzem preferencialmente à ordem VS nesse tipo de construção, identificando as restrições impostas predicado verbal comum a essas construções.

ATIVIDADES

1. Faça a leitura coletiva do texto a seguir:



(continua)

Fonte: Criada pelas autoras, com o auxílio do Storyboard (2026)

Com base nos conceitos estudados sobre transitividade verbal, observe as seguintes falas das personagens e responda às questões:

"Chegou o professor de português"

"O dia mal amanheceu"

"Morreu o bom senso da Maria"

"Maria sorriu"

"Desapareceu o interesse pelo aprendizado"

"Os meninos nadaram"

a) Nesses enunciados, como os verbos são classificados de acordo com a transitividade?

Os verbos são todos intransitivos, uma vez que não exigem complemento verbal.

b) Preencha as duas colunas conforme se pede:

Quadro 2: Transitividade verbal

sujeito + verbo	verbo + sujeito
O dia mal amanheceu	Chegou o professor de português
Maria sorriu	Morreu o bom senso da Maria
Os meninos nadaram	Desapareceu o interesse pelo aprendizado

Fonte: Elaboração própria

c) Em relação à primeira coluna, inverta a ordem sujeito + verbo, colocando a estrutura verbo + sujeito. É natural essa organização?

Espera-se que o aluno observe que a inversão não é natural, uma vez que os verbos da primeira coluna são classificados como intransitivos inergativos.

d) Em relação à segunda coluna, inverta a ordem verbo + sujeito, colocando a estrutura sujeito + verbo. É natural essa organização?

Espera-se que os alunos entendam que é natural a inversão da ordem VS para a ordem SV nos verbos da segunda coluna, uma vez que são verbos inacusativos.

e) A partir dos estudos sobre os termos essenciais das orações, a saber, o sujeito e o predicado, observe a fala de Maria, no segundo quadrinho, para responder às questões:

i. Encontre e classifique o verbo, quanto à regência que ele apresenta, na seguinte fala de Maria: "Ei, professor, já saiu as notas da prova"?

O verbo é o "sair", que pode ser classificado como verbo de ação, com base no quadrinho lido anteriormente. Além disso, é importante que os alunos o classifiquem como verbo intransitivo.

ii. Identifique o sujeito gramatical presente na fala da personagem: "Saiu as notas da prova?".

O sujeito é o termo "as notas", classificado como sujeito simples.

f) Na fala cotidiana, desvios de concordância podem ocorrer e, muitas vezes, são naturais entre os falantes. No entanto, na escrita, vê-se a necessidade de uma maior atenção com casos que envolvem concordância. Nesse sentido, releia a fala de Maria no segundo quadrinho e responda:

i. Qual é o desvio de concordância presente nessa fala? Em sua opinião, por que esse desvio acontece?

Na oração "Saiu as notas da prova?", pode-se observar a falta de concordância do sujeito "as notas" em relação ao verbo "sair". O desvio ocorre devido ao fato de o verbo aparecer antes do sujeito.

ii. Proponha a correção da fala da personagem, posicionando, para isso, o sujeito na posição anterior à do verbo, seguindo a ordem SV (sujeito-verbo).

As notas da prova já saíram?

2. Pode-se observar que as personagens alternam falas que são parte de períodos simples e de períodos compostos. A partir dos estudos sobre os períodos compostos, observe as seguintes falas:

"Acontece que ela não pensa..."

"Ocorre que a prova foi aplicada ontem"

a) Que semelhanças podem ser observadas nos verbos das orações principais dessas sentenças? Observe a conjugação e a regência de cada um deles para sua resposta.

Todos os verbos das orações principais estão conjugados na terceira pessoa do singular. Além disso, eles ocorrem no início do período (porque são todos intransitivos inacusativos).

b) A partir da análise dos verbos principais de cada sentença, identifique e classifique as orações subordinadas. Apresente a função sintática de cada uma delas no período em que se inserem.

Espera-se que os alunos identifiquem as orações "que ela não pensa" e "que a prova foi aplicada ontem" como orações subordinadas substantivas subjetivas, as quais desempenham a função de sujeito das orações principais.

c) Observe a formação das estruturas subordinadas substantivas subjetivas nos exemplos trazidos. Há semelhanças na organização dos elementos sintáticos?

Espera-se que os estudantes, junto ao(à) professor(a), possam refletir sobre a estrutura cristalizada e recorrente no que tange às orações subordinadas subjetivas. Os exemplos trazidos ilustram uma ocorrência bastante recorrente dessas construções, qual seja: verbo flexionado na terceira pessoa do singular + complemento iniciado por conjunção integrante "que".

d) Discuta se, nas duas sentenças apresentadas anteriormente, a inversão da ordem O.P. + O.S. para O.S. + O.P. é gramaticalmente aceita e natural nos usos que fazemos da língua.

A inversão é gramaticalmente aceita, porém pouco natural. Embora a segunda oração exerça o papel de sujeito da primeira, a posição SV, em períodos compostos, especialmente em orações subordinadas substantivas subjetivas, pode provocar certo estranhamento no falante.

3. A classificação dos verbos quanto à transitividade é sempre um assunto importante nas aulas de Língua Portuguesa. Sabemos que, em geral, essa classe gramatical é dividida em duas categorias: a dos verbos transitivos e a dos verbos intransitivos. No entanto, existem diferenças significativas entre os verbos intransitivos, as quais devem ser observadas para uma melhor compreensão dessa categoria. Por esse motivo, leia os critérios a seguir, os quais auxiliam na compreensão dessas distinções, e, em seguida, faça o que se pede:

- Primeiro critério: alguns verbos intransitivos podem ser caracterizados por terem uma noção de duração;
- Segundo critério: alguns sujeitos dos verbos intransitivos podem apresentar um caráter de agente (quem realiza a ação) ou não;
- Terceiro critério: em alguns verbos intransitivos, o sujeito pode aparecer, de forma natural, após o verbo (ordem VS), e, em outros, essa ordem não é natural e pode parecer estranha.

a) Considere os verbos do quadro a seguir, imagine a aplicação de cada um deles em uma oração e, em seguida, a partir dos critérios apresentados anteriormente, marque um X se você considerar que o verbo em questão atende ou não ao critério apresentado.

Importante: em alguns casos, o verbo pode atender a mais de um critério.

Quadro 3: Análise verbal quanto à ordem e à transitividade

Verbos	Primeiro critério	Segundo critério	Terceiro critério
acontecer			X
adoecer			X
adormecer			X
amanhecer			X
andar	X	X	
respirar	X	X	
cantar	X	X	
falar	X	X	
nadar	X	X	

Fonte: Elaboração própria.

b) Agora, desenvolva um parágrafo explicando o raciocínio que você utilizou para marcar determinados critérios, e não outros, para alguns dos verbos apresentados no quadro.

Espera-se que os alunos sejam capazes de discutir sobre o fato de que os cinco primeiros verbos da lista apresentam comportamentos diferentes em relação aos demais. Em geral, o critério de ser agentivo ou não pode facilitar a compreensão dessas diferenças, além disso, o fato de que os primeiros permitem melhor a ordem VS em relação aos outros é um ponto que pode ser observado pelos estudantes, identificando, desse modo, duas classes distintas dentro da classificação mais abrangente dos intransitivos.

4. Veja os seguintes exemplos e responda às questões propostas:

1. O menino **quebrou** o prato.

2. O prato **quebrou**.

a) O verbo "quebrar", normalmente, é classificado como verbo transitivo ou intransitivo?

É esperado que o aluno tenha se acostumado a classificar o verbo "quebrar" como transitivo direto.

b) No primeiro caso, o verbo "quebrar" seleciona um complemento verbal? Se sim, aponte-o.

É desejável que o aluno compreenda que, no primeiro caso, o verbo "quebrar" seleciona como complemento verbal o SN "o prato".

c) No segundo exemplo, o verbo "quebrar" possui a mesma classificação do item (a)? Por quê?

Espera-se que o aluno compreenda "quebrar", nesse caso, como um verbo intransitivo, pois seleciona somente um complemento interno, que funciona como sujeito da oração.

d) No primeiro caso, quem é o agente causador da ação e quem sofre a ação verbal?

É ideal que ele perceba que, nesse caso, "o menino" é o agente da ação expressa pelo verbo e que o elemento "prato" é o que sofre a ação de quebrar.

e) No segundo caso, há um agente responsável pela ação? Há quem sofre a ação verbal?

Com essas questões, espera-se que o aluno perceba que, ao ser transitivo, o verbo seleciona um agente e um paciente. Em seu comportamento intransitivo, o verbo "quebrar" seleciona apenas um elemento afetado pela ação verbal.

5. Leia os versos a seguir, que compõem a segunda estrofe do "Poema da necessidade", de Carlos Drummond de Andrade.

É preciso salvar o país,
é preciso crer em Deus,
é preciso pagar as dívidas,
é preciso comprar um rádio,
é preciso esquecer fulana.
Andrade (2022, p.12)

É possível observar que a estrofe (bem como todo o poema) é construída com base na repetição de uma mesma estrutura sintática: "É preciso + [oração]". A partir do reconhecimento dessa estrutura e dos estudos sobre o universo dos períodos compostos, responda às perguntas a seguir:

a) Identifique as duas orações presentes em "É preciso salvar o país".

Espera-se que o estudante reconheça "é preciso" e "salvar o país" como as duas orações do período.

b) Qual das orações identificadas anteriormente assume o papel de oração principal? Por quê?

Espera-se que o estudante reconheça "é preciso" como a oração principal, uma vez que ela carrega a informação central do período.

c) Como é classificada a oração "salvar o país"? Que função ela exerce em relação à principal?

A oração recebe a classificação de oração subordinada substantiva subjetiva. Além disso, exerce a função de sujeito da oração principal.

d) A inversão entre a oração principal e a subordinada, como "salvar o país é preciso", é natural? Justifique sua resposta.

Espera-se que o aluno identifique a pouca naturalidade da inversão desse tipo de estrutura na qual o verbo de ligação seleciona como complemento uma oração reduzida. Mais uma vez, mostra-se, por meio de exemplos, que a inversão VS, em subordinadas, parece restrita a um grupo pequeno de ocorrência.

e) Pense na seguinte reformulação para a sentença anterior: "É preciso que se salve o país". Diante dessa mudança, classifique essa oração subordinada e indique a sua diferença em relação à anterior.

É esperado que o aluno classifique a oração como subordinada substantiva subjetiva e atente-se para o fato de que, nessa construção, a oração dependente está desenvolvida – flexionada no presente do subjuntivo – e iniciada por uma conjunção integrante.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, apresentamos relevantes apontamentos no que diz respeito aos estudos sobre a transitividade verbal, uma vez que, tradicionalmente, há uma tendência de se propor o estudo da regência verbal a partir de duas categorias: a dos verbos transitivos – aqueles que exigem complementos, os quais podem ou não ser preposicionados – e a dos intransitivos – aqueles que, em tese, não exigem a presença do complemento verbal. No entanto, essa divisão, por vezes simplista, acaba por não considerar as especificidades da categoria dos verbos intransitivos, uma vez que esses verbos são agrupados como se, entre eles, houvesse apenas semelhanças, pois, em princípio, não necessitam de complementos verbais. Essa abordagem normativa dada a esses verbos, tal como posto nos manuais gramaticais, desconsidera as significativas restrições sintático-semânticas impostas por eles.

Pelas discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, é perceptível que a natureza do argumento de que eles necessitam conduz a uma heterogeneidade da classe dos monoargumentais, a qual não tem sido explicitada, ainda que de forma superficial, em contextos prescritivistas.

Nesse sentido, a partir do estudo crítico de diferentes gramáticas normativas, foi possível observar que as subcategorias dos verbos monoargumentais – entende-se a divisão entre inergativos e inacusativos –, em geral, são ignoradas pela literatura tradicional relacionada ao estudo da Língua Portuguesa. Na prática, tal fato pode criar obstáculos no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de análise linguística, já que os verbos intransitivos, amplamente tratados como parte de um grupo homogêneo, apresentam comportamentos notadamente distintos e que podem ser identificados e questionados pelos estudantes. Sabe-se que esses verbos, do ponto de vista sintático, formam o argumento em posições diferentes: internas e externas. Do mesmo modo, demandam argumentos com funções semânticas (papéis temáticos) distintas, sendo, por isso, necessária a compreensão daquilo que diferencia os monoargumentais. Tal prática pode-se apoiar e iniciar-se em reflexões de sentenças simples e corriqueiras como "Chegaram as cartas" *versus* "As cartas chegaram" e "Maria sorriu" *versus* "*Sorriu Maria".

Na organização do período simples, é possível observar, com maior naturalidade, a posposição do sujeito gramatical diante de verbos inacusativos, diferentemente do que ocorre com os inergativos, já que aqueles legitimam esse tipo de inversão, enquanto esses, quando apresentados na ordem VS (verbo-sujeito),

parecem contribuir para a formação de sentenças pouco naturais na língua. Além disso, em períodos compostos, foi possível notar que, diante de orações subordinadas substantivas subjetivas, verbos com características inacusativas fazem-se presentes de forma significativa na OP, o que justifica o fato de que essas orações subordinadas, tradicionalmente entendidas como responsáveis por ocupar o papel de sujeito gramatical do período em que estão inseridas, são colocadas de forma posposta em relação ao verbo da oração principal, reafirmando, assim, teses que discorrem sobre a possibilidade de posposição do sujeito como um fenômeno da inacusatividade.

Sendo assim, pudemos detectar regularidades e particularidades no que concerne à realização das subordinadas substantivas subjetivas, tendo em vista o predicado inacusativo que as determinam. Parece-nos que há uma forte tendência, em PB, da manutenção da oração subordinada substantiva subjetiva, em posição de complemento verbal (ordem VS), quando o predicado inacusativo da oração principal requerer uma estrutura iniciada por um elemento complementizador, ou seja, um complemento oracional iniciado pelas conhecidas conjunções integrantes "que" e "se". Essa hierarquia dos elementos nesse tipo de construção aconteceu recorrentemente, nos dados trazidos, com verbos inacusativos mais prototípicos, como "acontecer", "convir", "saber", "parecer" etc., sejam eles flexionados em voz ativa ou passiva, assim como com verbos de ligação, que, no contexto das subjetivas, apresentam funcionamento sintático semelhante aos inacusativos, conforme apresentado ao longo das discussões. Por outro lado, estruturas subordinadas substantivas subjetivas iniciadas por

pronomes indefinidos ou advérbios interrogativos apresentam maior mobilidade na sentença, apresentando-se, com frequência, na ordem canônica SV.

Isso posto, faz-se relevante o conhecimento de teorias subjacentes, tais como as que nos respaldamos neste estudo, as quais se afastam de uma perspectiva normativa dos estudos dos fenômenos da língua e, com isso, promovem a compreensão da heterogeneidade da classe dos intransitivos, em especial, no que diz respeito ao universo dos inacusativos. Esse conhecimento que ultrapassa o viés normativo faz-se necessário no contexto escolar, uma vez que, tanto em períodos simples quanto em compostos, esses verbos inserem-se, frequentemente, na composição de sentenças com as quais lidamos cotidianamente. Ademais, a compreensão do comportamento dessa classe intransitiva desemboca inclusive no entendimento de assuntos gramaticais que se relacionam com a transitividade verbal, tal como a noção e o entendimento da concordância verbal. A depender da compreensão dada a determinados verbos intransitivos, como o "chegar", os falantes da língua estabelecem concordância distintas, as quais poderiam ser justificadas e retificadas a partir de um trabalho prévio e sustentado nas percepções linguístico-descritivas de não homogeneidade da classe intransitiva.

Todas essas considerações às quais chegamos acabam por responder preliminarmente aos questionamentos e às indagações científicas que funcionaram como estímulo à pesquisa aqui desenvolvida, demonstradas em momentos iniciais do estudo.

Nesse viés, os resultados apontam para uma forte imbricação entre o fenômeno da inacusatividade verbal e a configuração sintática e hierárquica das sentenças subjetivas nas quais os verbos inacusativos fazem parte da oração principal.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Gramática – Texto**: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema da necessidade. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. p. 12.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.

BURZIO, Luigi. **Italian syntax**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1986. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=O1YqEIXfY3AC. Acesso em: 12 out. 2025.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

CIRÍACO, Larissa; CANÇADO, Márcia. **Inacusatividade e Inergatividade no PB**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 46, n. 2, p. 207-225, jul./dez. 2004.

CLEVER PROTOTYPES, LLC. **Storyboard That**. Needham, Massachusetts, 2026. Software on-line. Disponível em: https://www.storyboardthat.com/. Acesso em: 3 ago. 2026.

DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2024.

LEVIN, B. & M. H. RAPPAPORT (1995) **Unaccusativity. At the syntax-lexical semantics interface**. Linguistic Inquiry, Monograph 26.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Romeu. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

PALMIERE, Denise Telles Leme. **A inacusatividade na aquisição da linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos em Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.8

Classe dos advérbios

Leandro Martins de Sousa

Washington Gomes de Miranda

Introdução

Este capítulo se alinha ao propósito da obra, que é trazer considerações relativas às classes de palavras ou construções morfossintáticas para uso do(a) professor(a) da Educação Básica (EB). Analisaremos, primeiramente, o ponto de vista tradicional a respeito dos advérbios e, posteriormente, consideraremos alternativas de estudos recentes para a compreensão dessa classe gramatical.

Um pensamento comum entre os estudos gramaticais é o de que a classe dos advérbios é uma das mais difíceis de serem definidas. Considera-se que a composição dessa categoria foi realizada de maneira insatisfatória, pois nela foram adicionadas palavras com as quais não se sabia o que fazer. Essas inserções acabaram por formar uma classe que possui, sob a mesma categorização, palavras de natureza e funções diversas, tornando a definição e a classificação dos advérbios uma difícil tarefa de conciliar nos estudos gramaticais.

Sob essa perspectiva, propomos, como objetivo geral, compreender a definição e a classificação dos advérbios na Língua Portuguesa (LP), considerando seu funcionamento, a fim de aprimorar o ensino e a aprendizagem dessa classe gramatical de forma mais consolidada e eficaz. Para tanto, desenvolvemos nossas reflexões com base nos seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a definição de advérbios, levando em

consideração sua função de modificador de adjetivo, de verbo e de outro advérbio, e a noção de circunstância;

• Propor uma reflexão crítica em relação à dificuldade de consenso na classificação dos advérbios que proporcione um ensino-aprendizagem mais consolidado dessa classe;

• Possibilitar o trabalho com o advérbio a partir de exemplos que evidenciam seu uso efetivo, visto que as gramáticas tradicionais apresentam apenas uma lista dos tipos de advérbios, sem evidenciar, de fato, seu uso;

• Analisar a dificuldade de classificação dessa categoria gramatical devido à sua heterogeneidade.

Entre os estudos tradicionais, parece comum a conceituação da classe dos advérbios a partir do seu papel modificador (do verbo) ou intensificador (de nomes – adjetivos e advérbios). Essa modificação acrescentaria alguma circunstância (modo, tempo, lugar, dentre outras) ao significado dos verbos e serviria para categorizá-lo. De acordo com Neto e Perigrino (2020), o termo "modificação" teve a primeira ocorrência observada no século XVII, migrando da *Gramática Francesa de Port-Royal* para as gramáticas românicas, como as de Jeronymo Soares Barboza (1881, p. 234), que já considerava o advérbio um modificador de qualquer palavra suscetível a determinação, e não somente do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. Contudo, a conceituação trazida por Barboza (1881) se perdeu.

Vejamos as definições trazidas por algumas gramáticas brasileiras, com o objetivo de verificar a ênfase dada à função de modificador. Para tal, destacamos alguns itens em negrito.

Quadro 1 – Apresentação da definição de advérbio nas gramáticas brasileiras

Gramática	Definição de advérbio
Almeida (2009)	"Advérbio é toda a palavra que pode **modificar o verbo, o adjetivo e, até, o próprio advérbio**." (p. 316). "Quanto à forma, os advérbios dividem-se em advérbios propriamente ditos e em locuções adverbiais." (p. 324).
Bechara (2009)	"Advérbio – É a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial." (p. 287). "**O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira**." (p. 287).
Cegalla (2010)	"Advérbio é uma palavra que **modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio**. Na oração, o advérbio exerce a função sintática de adjunto adverbial. **A maioria dos advérbios modifica o verbo**, ao qual acrescentam uma circunstância. Só os de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios." (p. 259).
Cunha e Cintra (2013)	"O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo" (p. 555). "Assim, os chamados ADVÉRBIOS DE INTENSIDADE e formas semanticamente correlatas podem reforçar o sentido: a) de um adjetivo [...], b) de um advérbio [...]." (p. 555-556).
Luft (1979)	"Palavra de natureza (1) nominal [...] ou (2) pronominal [...], que se acrescenta à significação: a) de um verbo, b) de um adjetivo, ou de outro advérbio, ou c) de toda uma frase" (p. 136).
Rocha Lima (2003)	"Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. Alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios [...]. Alguns há, até, que não acompanham a verbos, mas somente a adjetivos e advérbios [...]". (p. 174)

Fonte: Sousa (2024, p.129)

Pode-se constatar o pensamento comum entre os estudos tradicionais quanto à função da classe dos advérbios, passando, fundamentalmente, de modificadores dos verbos, de adjetivos e advérbios, até englobar uma oração inteira. Vejamos alguns exemplos:

(1) "Marcos chegou **ontem**."

(2) "Na loja buscava pelo vestido **mais** brilhante."

(3) "Meu vizinho fala **muito** alto."

(4) "**Francamente**, não concordo com a opinião dela."

Em (1), temos que a ação de chegar é modificada com uma noção temporal, enquanto em (2), a qualidade "brilhante" é intensificada pelo advérbio "mais" com o objetivo de identificar o item buscado na loja. Em (3), o modo como o vizinho fala, isto é, "alto", é intensificado pelo advérbio "muito". Já em (4), a expressão "francamente" incide sobre toda a oração que a segue. Nesse último caso, não se observa necessariamente modificação da noção verbal, antes, percebe-se, como mencionado por Infante (1995), que "a caracterização adverbial pode, no entanto, traduzir a subjetividade de quem observa o processo verbal [...] e passa a traduzir sentimentos e julgamentos de valor de quem escreve ou fala" (Infante, 1995, p. 276).

A esse respeito, Perini (2004, p. 340) alega que "a noção de 'modificação' é bastante obscura". De acordo com a interpretação do linguista, essa interpretação seria um misto de semântica e sintaxe. Do ponto de vista semântico, o advérbio teria seu sentido fundido ao de outro elemento, formando um todo semanticamente integrado,

enquanto, sintaticamente, a noção de "modificação" parece referir-se à ocorrência conjunta dentro de um constituinte. Analisemos os exemplos sugeridos por Perini (2004):

(5a) "corremos."

(5b) "corremos depressa."

(6a) "comi."

(6b) "comi uma peixada."

Em (5a) e (6a), temos ações expressas e, em (5b) e (6b), temos as mesmas ações acrescidas de informações que ampliam o significado. As duplas de sentenças (5a) e (5b) e (6a) e (6b) seriam unidades no plano semântico. Sintaticamente, (5b) e (6b) formam um constituinte e, dessa maneira, "uma peixada" teria de ser um constituinte adverbial, quando, na verdade, sua classificação sintática se dá como objeto. Perini (2004) descarta, então, a noção modificadora como sendo o principal elemento classificador dos advérbios, sugerindo que a análise dessa classe se dê por uma perspectiva funcional.

Feita essa discussão, faz-se necessário explicitar como este capítulo se organiza. Na próxima seção, exploramos a contribuição da Teoria Gerativa para o ensino de gramática, sobretudo, o ensino de advérbio. Em seguida, abordamos os advérbios numa perspectiva da Linguística Funcionalista, explorando a definição e a classificação desse grupo de palavras segundo a Gramática Funcional. Por fim, propomos algumas atividades sobre os advérbios para consolidar a abordagem teórica, bem como contribuir para complementar os exercícios dos professores numa perspectiva tanto metalinguística quanto epilinguística.

2. A contribuição da Teoria Gerativa para o ensino de gramática

Após longo período de influência do estruturalismo saussuriano, no final década de 1950, ganham expressão os estudos de Noam Chomsky, com uma abordagem preocupada em como a língua é adquirida pelos indivíduos e na capacidade desses em produzir enunciados. Esses aspectos foram denominados por Chomsky como competência e desempenho, sendo que o primeiro diz respeito a todo o repertório de uma língua natural adquirida pelo falante, enquanto o segundo se refere ao que efetivamente foi produzido pelo falante a partir dessa língua internalizada, ou seja, é a estruturação mental das regras (gramática) que organizam a língua, possibilitando a utilização pelo falante ao elaborar enunciados. Pela lógica do gerativismo, a criança já nasceria dotada internamente de uma ou mais gramáticas de determinada(s) língua(s) natural(is); dependendo do estímulo linguístico do seu entorno, ela desenvolveria os parâmetros específicos da língua de sua comunidade. Ao chegar à escola, já tendo adquirido sua língua materna, caberia ao professor da EB auxiliá-la a explicitar esse conhecimento e a usar conscientemente as estruturas e os recursos gramaticais que já possui. A esse respeito, Pilati *et al.* (2011) mencionam o seguinte:

> o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento. Um dos papéis do professor é justamente tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, instrumentalizando o estudante a fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui (Pilati *et al.*, 2011, p. 400).

Pilati *et al.* (2011) endossam o pensamento de Mioto (1994), quando afirmam que "o conhecimento explícito da gramática faz parte dos conhecimentos com certo grau de sofisticação que a escola tem que difundir" (Pilati *et al.*, 2011, p. 402). O principal propósito do ensino de língua seria, portanto, refinar a habilidade de reflexão desse estudante, de forma que esse refinamento seja observado nas produções orais e escritas, tanto de sua língua materna quanto das línguas estrangeiras com as quais vier a conviver. Estabelece-se aí um contraponto em relação à perspectiva tradicional de ensino gramatical: o estudante deixa de ser tratado como um aprendiz da língua para (re)assumir a condição de usuário da língua, sendo incentivado a desenvolver ainda mais suas habilidades.

Vicente e Pilati (2012) defendem a importância da Teoria Gerativa na Educação Básica para o ensino de gramática. As autoras interpretam a expressão "conhecimento prévio", utilizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como sendo a gramática interna adquirida pelo indivíduo desde a mais tenra infância. Esse conhecimento adquirido antes do ingresso na escola regular deveria ser o ponto de partida das reflexões em sala de aula. Assim, há mudança de foco do como se ensina para o como se aprende, pois a necessidade do estudante seria central no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, segundo as autoras, o estudante é encorajado a verbalizar o conhecimento que possui, apropriando-se dele, a ponto de saber manejá-lo para o utilizar como ponto de partida para o aprendizado das estruturas da língua escrita, habilidades estas que efetivamente são aprendidas na escola. Aplicando nossas reflexões ao conteúdo do presente capítulo, isto é, os advérbios, gostaríamos de considerar alguns exemplos sobre

como o pensamento epilinguístico pode ser desenvolvido. Imagine um contexto no qual uma mãe está com a criança no quarto e necessita deixá-la por alguns minutos. Ela comunica à criança que vai até a cozinha e retorna em alguns minutos:

(7) "Vou até a cozinha e **já** volto, espere."

Ao considerarmos o advérbio "já", percebemos que ele carrega a noção aspectual de término de algum evento, como em (8):

(8) "A sopa **já** esfriou."

Compreende-se que a sopa estava quente e alguém esperava pelo seu resfriamento para comer ou guardar na geladeira, por exemplo. Talvez esse indivíduo tenha provado a sopa repetidas vezes até concluir que estava de fato fria; o "já" marca essa conclusão. Em (7), entretanto, não temos essa noção de término de um evento, antes é percebido como o período decorrido entre a ida da mãe à cozinha e o retorno dela, que se compreende como sendo breve. Essa noção poderia ser expressa como em (9):

(9) "Vou até a cozinha e volto **logo**, espere."

Outra observação possível é a de que, em (7), o advérbio está anteposto ao verbo, enquanto, em (9), está posposto. O estudante poderia ser convidado a testar a alteração dos advérbios para posições diferentes em relação ao verbo, a fim de perceber se ocorre mudança quanto ao sentido:

(10a) "Vou até a cozinha e volto **já**, espere."

(10b) "Vou até a cozinha e **logo** volto, espere."

Percebe-se que o sentido permaneceu inalterado nas duas ocorrências. Talvez o estudante considere que a sentença expressa em (9) ocorreria mais naturalmente do que aquela expressa em (10b). Quanto às ocorrências em (7) e (10a), seriam consideradas similares. Essa similaridade, entretanto, não ocorreria caso o verbo "voltar" estivesse na 1ª pessoa do plural, vejamos:

(11a) "**Já** voltamos."

(11b) "Voltamos **já**."

Em (11a), observamos um comunicado dado a outrem de que as pessoas ausentes retornaram, enquanto, em (11b), há o anúncio da ausência por algum tempo e o regresso em breve. Nesses casos, a anteposição e a posposição do advérbio em relação ao verbo produzirão enunciados com interpretação distinta.

Outro cenário possível seria o de alguém cobrado em relação à entrega de um relatório ao seu chefe imediato e responde algo como:

(12) "**Já**, **já** entrego o relatório que você solicitou."

Nesse caso, a duplicação do advérbio traz ênfase ou intensifica a ideia de brevidade na conclusão do relatório para a entrega. Podemos pensar também em relação à noção temporal de anterioridade, simultaneidade e posterioridade em relação ao momento da fala. Suponhamos que uma mãe estava conversando com a filha, que desejava ter a companhia dela na piscina, e, tentando postergar a entrada, disse a seguinte sentença:

(13) "**Agorinha** mesmo eu entro."

O advérbio "agora" relaciona-se a algum evento que ocorre no momento da fala, porém, em (13), temos o deslocamento do tempo para o futuro em relação ao tempo da fala. Vejamos outro exemplo:

(14) "O Márcio chegou **agorinha**."

Nesse exemplo, temos a possibilidade de simultaneidade quanto ao momento de fala, o rapaz pode ter chegado naquele exato momento. No entanto, imagine que a chegada tenha ocorrido há 30 minutos. Logo, "agorinha" traria a noção de "chegou há pouco tempo", ou seja, expressa anterioridade em relação ao momento da fala.

Essas ocorrências não poderiam ser analisadas em um sistema que estabelecesse conceituação fixa, como a Gramática Tradicional, por isso, a necessidade de buscar auxílio em teorias que contemplem as produções em contraposição àquelas que analisam estruturas estáticas. Dessa maneira, consideramos pertinente a reflexão à luz da Teoria Gerativa para a análise de estruturas que vão se fortalecendo pelo uso das diversas comunidades em que os estudantes da Educação Básica estão inseridos.

3. A classe dos advérbios na vertente funcionalista

As gramáticas, sobretudo, normativas

> enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* de que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais para a classificação como advérbios. Tratar do "advérbio" é, antes de mais nada, tomar consciência desses equívocos, constatando a diversidade de emprego dessas expressões (Ilari *et al.*, 2002, p. 57).

Nesse sentido, embora a Linguística Funcionalista, assim como as gramáticas normativas, não consiga dar conta da classe dos advérbios, procura trazer uma tipologia mais específica em relação a eles. Enquanto as gramáticas normativas apenas trazem categorias e listas de advérbios pertencentes a cada uma delas, a Gramática Funcional se mostra mais pragmática, uma vez que leva em consideração que o significado está atrelado, de alguma forma, ao uso/ao contexto. Em outras palavras, essa vertente da linguística procura considerar o uso dos advérbios para estabelecer as tipologias, a fim de atender melhor aos critérios semânticos e pragmáticos.

Tendo em vista que algumas gramáticas associam advérbio ao termo "modificador" e outras, à noção de "circunstância", faz-se necessário rever a definição de advérbios, ou as categorias que pertencem a essa classe, para que não haja incoerências. Isso se justifica pelo fato de que, como argumenta Neves (2002, p. 250),

> se o advérbio se define como o *modificador* do verbo (ou, ainda, do adjetivo e do advérbio), como ocorre tradicionalmente, os circunstanciais não pertencem à classe, já que nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente *modifica* o expresso no verbo. Por outro lado, se o advérbio se define como a palavra que indica circunstância, conforme também ocorre tradicionalmente, os circunstanciais são advérbios por excelência (Neves, 2002, p. 250).

Assim, com o objetivo de amenizar os problemas dessa classe de palavras, Ilari *et al.* (2002) propõem que os advérbios deveriam ser classificados levando em consideração dois eixos. No primeiro,

deve-se dividi-los em advérbios de constituintes, de sentença e de discurso. No segundo, esses itens devem ser divididos em advérbios predicativos e não predicativos.

Os advérbios de constituinte são aqueles que se relacionam com um termo da oração. No entanto, esse constituinte pode ser não só verbo, adjetivo ou outro advérbio, mas também numeral, substantivo, pronome e conjunção, como se observa nos exemplos a seguir:

(15) "O destino do Hospital do ex-IAPI também mudou, só que para o pior para a contrariedade de seus **quase** *1.500* habitantes." (Neves, 2011, p. 235).

(16) "Ninguém atenta que uma *viagem* **assim** com cheiro de derradeira não pode ser encaminhada enquanto dura um suspiro." (Neves, 2011, p. 235).

(17) "E quem sabe se tudo que pudesse fazer, se entre todas as reações possíveis, não era **justamente** *isto* – ceder, pagar." (Neves, 2011, p. 235).

(18) "Alguns inquéritos solicitados pelo Saps à polícia arrastam-se morosamente sem chegar à apuração policial dos crimes, **muito** *embora* as autoridades da mais hierarquia se empenhem nisso." (Neves, 2011, p. 235).

Os advérbios sentenciais, por sua vez, são aqueles que se referem à oração toda, como se nota em (19), (20) e (21):

(19) "**Certamente**, vai chover amanhã." (Martelotta, 2012, p. 34).

(20) "**Felizmente**, não choveu." (Martelotta, 2012, p. 34).

(21) "**Francamente**, eu não gosto de chuva." (Martelotta, 2012, p. 34).

Já os advérbios de discurso são aqueles que estão além dos limites dos constituintes ou da oração, uma vez que deixam evidente o posicionamento do falante, sendo o caso dos circunstanciais, como em (22) e (23), e do organizador discursivo, como em (24):

(22) "Quando chega **aqui** gente fina da Capital, procura logo o seu Pantaleão." (Neves, 2011, p. 257).

(23) "Este filme **de hoje** é apavorante, não presta pra crianças de tua idade." (Neves, 2011, p. 257).

(24) "A- **Agora** que estão todos maiores, quer dizer, cada um fica mais ou menos responsável por si. B- já se cuidam A- de higiene, de trocar de roupa, todo esse negócio. Quer dizer, já é alguma coisa que ele fazem porque... B- Ajuda demais, né? A- Já ajudam bem. A- **Agora**, tem sempre [...] numa família grande há sempre um com tarefa de supervisor... por instinto, não é por obrigação." (Ilari, 2009, p. 156).

Agora, cabe distinguir advérbios predicativos e não predicativos. Os predicativos (ou modificadores) são aqueles "que afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os" (Neves, 2011, p. 236), como em (25):

(25) "João caminha **lentamente**." (Martelotta, 2012, p. 39).

Os não predicativos (ou não modificadores) são aqueles "que não afetam o significado do elemento sobre o qual incidem" (Neves, 2011, p. 238), como se nota nas sentenças a seguir:

(26) "Ela dormiu **aqui**." (Martelotta, 2012, p. 37).

(27) "Ela dormiu **agora**." (Martelotta, 2012, p. 37).

Além de serem classificados conforme sua função – predicativos (ou modificadores) e não predicativos (ou não modificadores) –, os advérbios apresentam uma subclassificação que leva em consideração o critério semântico. Assim, os predicativos compreendem os qualificadores, os aspectualizadores, os graduadores (intensificadores e atenuadores) e os modalizadores. Os não predicativos compreendem os advérbios de verificação (afirmação, negação, inclusão e exclusão, focalizadores), os delimitadores, os aproximadores e os circunstanciais (locativos e temporais). A seguir, exploraremos cada um deles.

3.1 Tipologia de advérbios

A) **Advérbios qualificadores** (qualitativos ou, tradicionalmente, de modo): "trata-se de um dos advérbios mais prototípicos, modificando a ação verbal pela indicação do modo como ela ocorre" (Martelotta, 2012, p. 54). (28) "Ele *fala* **bem**." (Martelotta, 2012, p. 54).

(29) "Ele *anda* **lentamente**." (Martelotta, 2012, p. 54).

Inserem-se neste subgrupo: alguns advérbios terminados em "-mente" (rapidamente, pausadamente, elegantemente etc.), expressões nominais adverbializadas (tranquilo, junto, ligeiro),

"bem" (melhor), "mal" (pior), "assim" e, ainda, os adverbiais constituídos por determinados sintagmas preposicionados (de repente, de supetão, de propósito, de viva voz, à queima roupa, às claras, às escondidas, às pressas, por atacado, por milagre etc.)

B) **Advérbios aspectualizadores**: "são aqueles que indicam noções aspectuais associadas à frequência, iteração, duratividade, completamento e sequencialidade das ações verbais" (Martelotta, 2012, p. 72).

(30) "Os professores **sempre** chegam na hora." (Martelotta, 2012, p. 72)

(31) "Meu primo corre **diariamente**." (Martelotta, 2012, p. 72)

Inserem-se neste subgrupo: "nunca", "jamais", "raramente", "repetitivamente", "anualmente", "semanalmente", "às vezes", "duas vezes por semana", "de vez em quando", "de dois em dois dias", "demoradamente", "muito", "durante três meses", "por quatro dias", "várias horas" etc.

C) **Advérbios graduadores**:

• **Intensificadores**: "se referem aos advérbios que denotam uma 'graduação para mais'" (Sousa, 2024, p. 74)

(32) "Amo **muito** meu marido." (Martelotta, 2012, p. 70)

Inserem-se neste subgrupo: "mais", "demais", "bastante", "bem" e alguns advérbios terminados em "-mente" (imensamente, vagamente, completamente, demasiadamente, excessivamente etc.)

• **Atenuadores**: "advérbios que denotam uma 'graduação para menos'" (Sousa, 2024, p. 74)

(33) "Falo **pouco** nas reuniões, pois sou tímido."

Inserem-se neste subgrupo: "ligeiramente", "pouco", "um pouco/pouquinho", "mal" etc.

D) **Advérbios modalizadores**:

• **Epistêmicos** (ou quase-modais): "expressam uma avaliação do valor de verdade do que é dito, que passa pelo conhecimento de mundo do falante" (Martelotta, 2012, p. 60).

(34) "**Certamente** ele virá." (Martelotta, 2012, p. 60).

Inserem-se neste subgrupo: "realmente", "efetivamente", "obviamente", "verdadeiramente", "absolutamente", "exato", "claro", "certo", "lógico", "pronto", "de jeito nenhum", "de maneira nenhuma", "coisa nenhuma", "talvez", "assim", "possivelmente", "provavelmente", "eventualmente" etc.

• **Deônticos**: "expressam uma relação de obrigatoriedade entre os fatos" (Martelotta, 2012, p. 60).

(35) "Todos os alunos têm **obrigatoriamente** de pagar as mensalidades." (Martelotta, 2012, p. 60).

Inserem-se neste subgrupo: "necessariamente", "fatalmente" etc.

• **Afetivos** (ou atitudinais): "exprimem as reações emotivas dos falantes em relação àquilo que eles dizem" (Martelotta, 2012, p. 61).

(36) "**Felizmente**, parou de chover." (Martelotta, 2012, p. 61).

Inserem-se neste subgrupo: "lamentavelmente", "surpreendentemente", "sinceramente", "francamente" etc.

E) **Advérbio de afirmação**: "operam sobre o significado de verdade da oração" (Neves, 2011, p. 238), complementando ou reforçando o sentido de afirmação.

(37) "Aquele rapaz do retrato apareceu **sim** no posto dizendo que acabara a gasolina do seu carro ali perto, se não podia vender um galão." (Neves, 2011, p. 238).

(38) "L1 _ Esse caminhão nas nossas estradas não passa.

L2 _ **Sim** passa mas ocupa a estrada inteira." (Ilari *et al.*, 2002, p. 78).

F) **Advérbios de negação**: "Sendo um modificador, o elemento que opera a negação tem um âmbito de incidência, o que tem sido chamado 'escopo'. O escopo da negação define-se como o segmento de enunciado em que a negação exerce o seu efeito, ou seja, como o conjunto de conteúdos afetados pelo operador de negação." (Neves, 2011, p. 285).

(39) "O povo **não** é bobo e saberá variar nas horas certas." (Neves, 2011, p. 285).

(40) "Lá vai a Paula toda feliz com o namorado. **Mal** sabe ela que ele dá em cima de todo mundo." (Martelotta, 2012, p. 63).

Inserem-se neste subgrupo: "nem", "nunca", "jamais" etc.

G) **Advérbios de inclusão e de exclusão**:

- **Inclusão**: "exprimem, como o próprio nome sugere, inclusão" (Sousa, 2024, p. 79).

(41) "O endocrinologista proibiu terminantemente que eu tenha mais filhos, **inclusive** ele disse que se eu tiver vai ser necessário um aborto." (Ilari *et al.*, 2002, p. 72).

Inserem-se neste subgrupo: "também", "até" etc.

• **Exclusão**: "exprimem exclusão/exceção" (Sousa, 2024, p. 79).

(42) "Toda a turma visitou o museu, **exceto** Augusto."

Inserem-se neste subgrupo: "fora", "afora" etc.

• **Restrição**: "exprimem restrição" (Sousa, 2024, p. 79), isto é, a (de)limitação de algo.

(43) "**Apenas** 37% do senado votou a favor da lei."

Inserem-se neste subgrupo: "exclusivamente", "somente" etc.

H) **Advérbios focalizadores** (ou de focalização): "são expressões que, aplicadas a um segmento da sentença, explicitam que esse segmento fornece informações em algum sentido 'exato'" (Castilho *et al.*, 2014, p. 311).

(44) "L2 _ e daí o entusiasmo para nove filhos

L1 _ **exatamente** nove ou dez" (Castilho *et al.*, 2014, p. 312).

(45) "No norte **principalmente** no Amazonas e no Pará... a influência indígena sobre a alimentação é muito grande... eles comem muitas coisas todos assim muito relacionados a coisas comidas pelos indígenas... principalmente no Amazonas" (Castilho *et al.*, 2014, p. 312).

Inserem-se neste subgrupo: "realmente", "mesmo" etc.

I) **Advérbios delimitadores**: "ao identificarem domínios do conhecimento, os Adv. delimitadores nada mais fariam do que orientar essa etapa prévia da interpretação, pela identificação explícita de um determinado domínio" (Castilho *et al.*, 2014, p. 327).

(46) "As crianças **psicologicamente** débeis requerem muito afeto." (Bomfim, 1988, p. 12).

(47) "Em sessenta e quatro trabalhava **profissionalmente** como radiador." (Neves, 2011, p. 250).

Inserem-se neste subgrupo: "moralmente", "praticamente", "economicamente", "biologicamente", "historicamente", "geograficamente", "teoricamente", "pessoalmente", "particularmente", "tradicionalmente" etc.

J) **Advérbios aproximadores**: marcam "a expressão a que se aplicam indicando que ela denota um estado de coisas que não se realiza por completo no mundo real" (Castilho *et al.*, 2014, p. 325).

(48) "minhas filhas conhecem o Brasil **quase** todo" (Castilho *et al.*, 2014, p. 325).

Inserem-se neste subgrupo: "basicamente", "praticamente", "mais ou menos", "aproximadamente" etc.

K) **Circunstanciais**:

- **Temporais**: "exprimem noções temporais que localizam as ações no tempo, sem modificar seu valor semântico. [...] Esse ponto de referência pode estar relacionado a uma referência fixa; ao aqui-e-agora do falante, como no caso dos dêiticos; a uma informação precedente ou procedente, como ocorre nos usos discursivos; ou ainda a uma expectativa dos

interlocutores em relação ao tempo de ocorrência, no caso dos indicadores de contraexpectativa" (Sousa, 2024, p. 86).

(49) "Ele chegou **hoje/ ontem/ amanhã**." (Martelotta, 2012, p. 76).

(50) "Passa-se cola no palito e **então** enrola-se uma tirinha fina de papel verde para fazer o caule. **Aí**, **então**, é só sanfonar, franzir as tiras coloridas numa extremidade do palito para fazer as pétalas que vão ser presas ao palito com durex. **Depois** é só colar um pedaço de papel verde no formato de folha do palito, e se quiser, pode amassar um pedacinho de papel colorido e colar entre as pétalas para fazer o miolo." (Martelotta, 2012, p. 77).

Inserem-se neste subgrupo: "agora", "logo", "cedo", "tarde", "antes", "ainda", "antigamente", "atualmente", "futuramente" etc.

• **Locativos**: "são aqueles que localizam as ações no espaço, sem modificar seu valor semântico" (Sousa, 2024, p. 88). Esse tipo de advérbio está relacionado a "pontos de referência na localização dos objetos nomeados. Esse ponto de referência pode estar atrelado a uma referência fixa; ao aqui-e-agora do falante, como no caso dos dêiticos; ou ainda a valores discursivos" (Sousa, 2024, p. 89).

(51) "[...] aí eu cheguei pros caras e perguntei 'pô... cara... tu bateu com o carro **aqui** também? Que coincidência [...]'" (Martelotta, 2012, p. 82). (52) "[...] então a cozinha é enorme... né? você chega assim... tem... tipo de frente pra janela... a porta é a minha esquerda... aí toda essa parte da parede esquerda tem armário... ah.. é um armário... **depois**

> vem o freezer... a geladeira... mais um armário... que tem um espaço para o micro-ondas... a bancada com pedaço de pia... armário **em cima** e **embaixo**... fogão... e... o resto da bancada com armário **em cima** e **embaixo**... de frente [...] né?" (Martelotta, 2012, p. 82).

Inserem-se neste subgrupo: "ali", "aí", "lá", "dentro", "fora", "junto", "diante", "defronte", "atrás", "perto", "longe", "ao redor", "depois" etc.

4. Atividades sobre a classe gramatical dos advérbios

1. Leia a tirinha a seguir, do personagem Recruta Zero, criado pelo cartunista estadunidense Mort Walker, para responder às questões.

Tirinha 1

(*O Estado de São Paulo*, 11/06/2008.)

Fonte: Tudo Sala de Aula (2025)

a) No primeiro quadrinho, o Recruta Zero profere alguns advérbios e locuções adverbiais. Separe-os em duas colunas:

Quadro 2 – Advérbios e locuções adverbiais

Advérbio	Locuções adverbiais
Profundamente	com gosto e vontade
Completamente	sem demora
Rapidamente	com determinação

Fonte: Elaboração própria

b) Qual a diferença entre advérbio e locuções adverbiais? Dê alguns exemplos que não estão na tirinha.

Os advérbios são expressos por uma única palavra, enquanto as locuções adverbiais são expressas por mais de uma palavra. Resposta pessoal.

c) No segundo quadrinho, identifique o advérbio e classifique-o.

"Já". Advérbio de tempo.

d) Dê duas sugestões de advérbio e duas de locuções adverbiais que poderiam substituir o advérbio da resposta (c) sem modificar o sentido da frase.

Advérbio: agora, imediatamente; locução adverbial: num instante, em breve.

e) Comente o sentido dado pelo uso de "já" no contexto da tirinha.

Como descrito na segunda seção deste capítulo, relativa à Gramática Gerativa, o advérbio "já" carrega a noção de conclusão de um evento. Discuta com a turma se essa noção é preservada, mediando a discussão à medida que os estudantes pontuam suas opiniões.

f) O advérbio "já" pode ser colocado antes ou depois do verbo, sem causar estranhamento. Os advérbios e as locuções adverbiais

sugeridos em (d) podem, assim como "já", ser colocados antes ou depois do verbo sem causar estranhamento? Justifique sua resposta.

Não. Dizer "volto já" ou "já volto" gramaticalmente não causa estranhamento, mas não é usual dizer "agora volto" ou "em breve volto", mas sim "volto agora" e "volto em breve".

g) O que se pode concluir sobre a posição dos advérbios na sentença?

Pode-se concluir que alguns advérbios aceitam ser colocados em algumas posições, o que contribui para a complexidade e heterogeneidade da classe dos advérbios, inclusive, pertencentes a uma mesma categoria, que, neste caso, são advérbios de tempo.

Professor(a), nesta atividade, você vai explorar a diversidade de advérbios, principalmente quanto à forma, podendo ocorrer com uma única palavra ou uma expressão, além das possibilidades de posição numa sentença.

2. Leia a placa a seguir:

Figura 1 - Fiado só amanhã

Fonte: imagem gerada pelo ChatGPT (OpenAI, 2026), a partir de prompt elaborado pelos autores.

a) Na placa, há dois advérbios: “só” e “amanhã”. Que circunstâncias eles exprimem?

Só: advérbio de restrição (classificação segundo a gramática funcional) ou advérbio de modo ou palavra denotativa de limitação (classificação segundo a gramática normativa);

Amanhã: advérbio de tempo.

b) Qual o efeito de sentido gerado pela placa?

Essa frase geralmente é usada de forma humorística, para dizer, por exemplo, que não se vende produto fiado, já que o “amanhã” nunca chega.

c) Substitua o advérbio “só” por outros sem alterar o sentido da frase. Dê, pelo menos, dois exemplos.

somente, apenas.

d) Se o advérbio “amanhã” fosse substituído por “hoje”, a frase teria o mesmo efeito? Por quê?

Não. Se houvesse tal substituição, além da perda do efeito de sentido humorístico, a frase afirmaria que todo dia a venda de um produto, por exemplo, poderia ser fiado.

3. Leia a tirinha a seguir, do famoso gato Garfield, personagem criado pelo estadunidense Jim Davis.

Tirinha 2

Fonte: Tudo Sala de Aula (2025)

a) Identifique três advérbios e uma locução adverbial na tirinha e classifique-os.

muito: advérbio de intensidade

felizmente: advérbio modalizador

não: advérbio de negação

no meu mundo: locução adverbial de lugar

b) No caso do primeiro advérbio, qual sua importância para a fala de Garfield?

O uso de "muito" intensifica o tanto que Garfield considera seu mundo como sendo bom, de forma enfática, o que não seria evidente se não houvesse esse advérbio.

c) Com relação ao advérbio "felizmente", presente na última tirinha, a maioria das gramáticas normativas o considerara como "advérbio de modo", enquanto, para a gramática funcional, trata-se de "advérbio modalizador afetivo". Como você o classificaria? Justifique sua resposta.

Espera-se que os estudantes classifiquem "felizmente" como advérbio de modalizador, pois, por meio do seu uso, ocorre, de forma indireta, a crítica de Garfield quanto ao fato de Jon ter passado lustra-móvel nos cabelos ao invés de xampu. A indiferença do gato em relação à atitude do rapaz faz com que o mundo daquele permaneça sendo "muito bom".

d) Qual a importância do advérbio "felizmente" para a fala de Garfield? O uso deste advérbio procura evidenciar o sentimento de Garfield, isto é, de que ele está feliz por Jon, seu dono, não fazer parte do seu mundo.

4. Leia, a seguir, o conto "Sagrado dever", de Ignácio de Loyola Brandão, para responder às perguntas.

Sagrado dever

Menino, tira o dedo do nariz. Menino, não põe a mão na boca. Menino, não coma doce antes do almoço. Vai fazer a lição de casa. Vai dormir. Isto é conversa de gente grande. Não amole os outros. Não chupe o dedo. Não suje a roupa. Não rabisque a parede. Vá tomar banho. Não fica comendo porcarias. Não suje a roupa que acabou de tomar banho. Não fica andando com esses moleques.

Não suba no muro. Não brinca n'água com esse calor. Não sobe na árvore que acaba se machucando. Não sai do castigo. Não brinca no barro. Para de chacoalhar as pernas desse jeito enquanto come. Tem sossego. Não fica aí que fica me estorvando. Não fica olhando na janela. Não abra a porta do quarto. Não coma muito doce que acaba vomitando. Sorvete? Com esse calor? Faz mal. Não veste essa calça, veste a marrom. Não mexe nas coisas de seu pai. Não anda descalço no ladrilho frio que acaba pegando doença. Mas eu gosto de ver você com a calça marrom filhinho. Não mexe no rádio. Não cuspa no chão. Não passa a mão no olho, essa mão está suja. Tira o dedo do ouvido. Vê se fica quieto vendo sua

televisão. Desce do portão. Não fica subindo no colo, não, que já está grandinho. Não mexe com faca. Não solta papagaio na rua que está cheia de fio. Não brinca com fogo que mija na cama de noite.

Fonte: BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Cabeças de segunda-feira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

a) Normalmente, quem costuma dizer os enunciados reproduzidos no conto? Justifique.

Os enunciados do texto são ditos, geralmente, por adultos, como pais, avós, professores ou responsáveis pelas crianças. Isso porque os adultos, muitas vezes, têm a responsabilidade de educar, proteger e orientar as crianças, e essas frases refletem isso.

b) O que se pode inferir sobre o título do texto?

O título "Sagrado dever" sugere que as instruções e as proibições impostas às crianças são consideradas como uma obrigação sagrada, algo que os adultos veem como seu dever cuidar e educar as crianças da melhor maneira possível.

c) Destaque no texto enunciados que já ouviu de algum adulto.

Resposta pessoal.

d) No conto, há um advérbio que se repete várias vezes. Que advérbio é este e que circunstância ele expressa?

O advérbio é "não", que expressa negação.

e) O que se pode dizer sobre a pessoa que diz frases usando muito este advérbio?

Uma pessoa que usa frequentemente o advérbio "não" em suas frases pode ser percebida como alguém muito protetora, preocupada com a segurança e o bem-estar, nesse caso, de uma criança. Essa pessoa pode ser vista como alguém que valoriza a obediência às regras e às normas estabelecidas, buscando orientar e controlar o comportamento dos outros para evitar possíveis problemas. Ela pode ser interpretada como alguém responsável, porém, um pouco rígida ou autoritária, dependendo do contexto e da maneira como essas instruções são comunicadas.

5. Na canção "Devagar, devagarinho", de Martinho da Vila, o verso "Devagarinho é que a gente chega lá" retoma o ditado popular "Devagar se vai ao longe", empregando o advérbio no diminutivo. Com base nesse trecho da música, responda às questões a seguir.

a) A partir do verso da canção, o que se pode dizer sobre o que eu lírico defende?

O eu lírico da canção defende a ideia de que o sucesso na vida deve ser alcançado com paciência e perseverança. O verso "Devagarinho é que a gente chega lá" sugere que é importante avançar gradualmente, sem pressa, para alcançar os objetivos desejados. Além disso, o eu lírico enfatiza que, ao tentar apressar as coisas, podemos nos prejudicar, como ilustrado no trecho "Se você não acredita, você pode tropeçar".

b) Você concorda com o eu lírico ou discorda dele? Por quê?
Resposta pessoal.

c) Segundo a gramática tradicional, os advérbios são, grosso modo, uma classe de palavras invariável, isto é, que não se flexiona. No entanto, é comum encontrarmos algumas construções em que o

advérbio sofre variação de gênero, número e/ou grau. Identifique, no verso da canção de Martinho da Vila, um advérbio que apresenta um dos três tipos de variabilidade. O que se pode dizer desse advérbio, que contraria uma característica tradicionalmente atribuída a essa classe?

Devagarinho. Essa palavra contradiz a ideia de que os advérbios são invariáveis na gramática tradicional. "Devagarinho" expressa uma intensidade menor de "devagar". Essa palavra, no diminutivo, embora possa ser considerada informal ou coloquial, é amplamente aceita no uso cotidiano da língua.

d) No verso "Devagarinho é que a gente chega lá", o vocábulo "lá", apesar de ser considerado advérbio de lugar, expressa outro sentido. Que sentido seria esse?

No verso, "lá", apesar do que preconiza a gramática normativa, não é empregado para descrever uma posição no espaço físico, mas, sim, para expressar a ideia de alcançar um objetivo ou um estado desejado no tempo futuro.

6. Leia-a, a seguir, um breve texto sobre a cientista Marie Curie e responda às perguntas.

Marie Curie e a figura feminina na ciência

Marie Curie **nunca** se deixou limitar pelas barreiras impostas às mulheres de sua época. **Muito** pelo contrário; ela **sempre** acreditou que a ciência deveria ser acessível a todos. No entanto, **às vezes**, precisava recorrer ao nome do marido, Pierre Curie, pelo fato de a comunidade científica valorizar **mais** os trabalhos assinados por homens. Ela **com certeza já** percebia que isso atrasava o reconhecimento de suas

próprias descobertas, mas seguia adiante, consciente de que seu talento e sua determinação acabariam falando **mais** alto **dentro** e **fora dos laboratórios**. **Obviamente**, seu esforço **não** foi em vão, por abrir caminho para que outras mulheres pudessem conquistar espaço **na ciência**.

Fonte: texto gerado pelo ChatGPT (OpenAI, 2025), a partir de prompt elaborado pelos autores.

a) Os **advérbios temporais** (ou **de tempo**) localizam, na linha do tempo, as situações como anteriores, simultâneas ou posteriores ao momento da fala. Já os **advérbios aspectualizadores** (categoria da Gramática Funcional) expressam noções aspectuais associadas à frequência, à iteração, à duração, ao completamento e à sequencialidade das ações verbais. Embora sejam considerados **advérbios de tempo**, identifique, no texto "Marie Curie e a figura feminina na ciência", os advérbios considerados de tempo, mas que, na verdade, enquadram-se na definição de **advérbios aspectualizadores**.

"nunca", "sempre", "às vezes" e "já".

b) Que palavras tais advérbios e locução adverbial modificam no texto?

"Nunca" modifica "se deixou". "Sempre" modifica "acreditou". "Às vezes" modifica "precisava". "Já" modifica "percebia".

c) Alguns advérbios podem se enquadrar em mais de uma categoria. Dito isso, qual dos advérbios mencionados na questão (a) pode ser considerado advérbio de negação? "nunca".

d) Identifique, no texto, outro advérbio de negação. "não".

e) O texto sobre Marie Curie apresenta dois **advérbios modalizadores epistêmicos**, isto é, advérbios que expressam uma avaliação do valor de verdade do que é dito pelo autor do texto. Identifique-os.

"com certeza" e "obviamente".

f) Qual a importância desses advérbios no texto?

Os modalizadores "com certeza" e "obviamente" são importantes no texto, pois reforçam a convicção do autor sobre o que é declarado. Esses advérbios ajudam a enfatizar a segurança e a certeza dele em relação ao que está sendo dito, tornando sua comunicação mais persuasiva e assertiva.

g) Os advérbios da resposta (e) exprimem asseveração afirmativa. Substitua-os por **modalizadores epistêmicos de dúvida** (**advérbio de dúvida**, na terminologia da gramática normativa). Dê, pelo menos, dois exemplos.

talvez, possivelmente, provavelmente, quiçá.

h) Qual efeito de sentido poderemos ter se substituirmos os modalizadores afirmativos pelos de dúvida?

Ao substituir os modalizadores afirmativos pelos de dúvida, as declarações expressariam incerteza, o que sugeriria que o autor está considerando a possibilidade de que que aquilo pode ou não ser verdade, abrindo espaço para interpretações alternativas. Com isso, o texto deixa de apresentar as informações como certezas sobre a trajetória de Marie Curie e passa a sugeri-las como hipóteses, o que altera a perspectiva do autor do texto e a relação de confiança com o leitor.

i) Complete o quadro com os advérbios destacados no texto.

Quadro 3 – Advérbios e locuções adverbiais de intensidade e de lugar

Tipo de advérbio	Advérbio
Advérbio de intensidade	muito, mais
Advérbios e locuções adverbiais de lugar	dentro, fora dos laboratórios, na ciência

Fonte: Elaboração própria

Professor(a), nesta atividade, como podemos observar, você pode explorar advérbios, classificações e funcionamentos bastante diferentes. Além disso, algumas questões exploram terminologias da gramática funcional. Assim, você não precisa desconsiderar as terminologias da gramática normativa, mas explorar os dois tipos de gramáticas de forma satisfatória, levando sempre em consideração o uso dos advérbios em situações comunicativas.

Referências

BARBOZA, Jeronymo Soares. **Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881, p. 234.

BOMFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Cabeças de segunda-feira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de et al. O advérbio. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: palavras de classes abertas. São Paulo: Contexto, 2014. p. 267-344.

ILARI, Rodolfo. A categoria advérbio na gramática do português falado. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 151-174, mai. 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1430. Acesso em: 7 maio 2024.

ILARI, Rodolfo et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do português falado**: a ordem. Campinas: Editora Unicamp, 2002, p. 53-120.

INFANTE, Ulisses. Estudo dos Advérbios. *In*: Curso de gramática aplicada aos textos. São Paulo: Editora Scipione, 1995. p. 276.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Advérbios** – conceito e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; CEZARIO, Maria Maura (org.). Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 13-96.

NEVES, Maria Helena de Moura. Os advérbios circunstanciais. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**: volume 2: níveis de análise linguística. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002, p.250.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

OPENAI. ChatGPT Images. Belo Horizonte, MG, 2026. Inteligência artificial. Prompt: "Gere uma imagem semelhante de uma placa com os dizeres 'Fiado só amanhã', em estilo vetorial, com fundo vermelho na parte superior, texto branco em destaque e faixa branca inferior com texto preto, semelhante às placas comerciais tradicionais". Disponível em: https://chatgpt.com/. Acesso em: 5 ago. 2026.

OPENAI. ChatGPT. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2025. Inteligência artificial. Prompt: "Elabore um texto sobre Marie Curie e a figura feminina na ciência, tendo como modelo o texto de Soares (2023): 'Teria alcançado todos os meus objetivos se...'; Neymar revela o que atrapalha sua carreira no futebol". Disponível em: https://chatgpt.com/. Acesso em: 21 nov. 2025.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PILATI, Eloisa et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez. 2011.

SOUSA, Leandro Martins de. **Propriedades formais, funcionais e semânticas dos advérbios no português brasileiro**: uma análise descritivo-comparativa em gramáticas e em livros didáticos. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

TESCARI NETO, Aquiles ; PERIGRINO, Mariana. A cartografia sintática nas aulas de gramática: por uma metodologia de ensino da classe dos advérbios. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (org.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico**: subsídios para o professor de língua portuguesa. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 191-215.

TUDO SALA DE AULA. **Atividade de português de advérbios com tirinha – 5º, 6º ou 7º ano – com gabarito**. 29 mar. 2021. Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2021/03/atividade-de-portugues-de-adverbios-com-tirinha-5o-6o-ou-7o-ano-com-gabarito/. Acesso em: 21 nov. 2025.

TUDO SALA DE AULA. **Atividade sobre transitividade verbal – com gabarito**. 19 dez. 2020. Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/atividade-sobre-transitividade-verbal-com-gabarito/. Acesso em: 21 nov. 2025.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria Gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **VERBUM** – Cadernos de Pós-graduação, n. 2, p. 4-14, 2012.

VILA, Martinho da. **Devagar, devagarinho**. Letras.mus.br, [s. d.]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/martinho-da-vila/47309/. Acesso em: 21 nov. 2025.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.9

Propostas para uma abordagem do pensar metafórico em sala de aula

Brenda Godinho de Oliveira

Sandra Maria Silva Cavalcante

Thúllio Salgado Santos Vieira

1 Introdução

As discussões acerca dos estudos da metáfora, na contemporaneidade, são muitas, complexas e sua origem data da Antiguidade Clássica, mais precisamente, a partir da obra de Aristóteles. O reconhecimento da longa trajetória dos estudos da metáfora nos coloca diante da necessidade de refletir sobre estratégias pedagógicas adotadas para o ensino e a aprendizagem da importância desse fenômeno da linguagem na vida e, se é assim, na Educação Básica. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a formação permanente do professor, nas mais diversas áreas do conhecimento, está diretamente associada à habilidade de reconhecer e problematizar (ou não) o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o ensino do fenômeno da metáfora. E isso pode ocorrer com base em princípios teóricos e metodológicos que se estruturam em uma dupla perspectiva: cognitiva e sociodiscursiva.

Neste capítulo, consideramos importante reconhecer que o domínio do estudo da metáfora se expande para além do conceito de "figura de linguagem", próprio ao campo da Estilística, ainda muito utilizado nas escolas. Estudar e compreender esse fenômeno

sociocognitivo, que se reflete no linguístico, é, de certa forma, entender as diversas facetas que um enunciado pode despertar nos processos de interação humana, que se realiza por sistemas simbólicos próprios ao uso da linguagem verbal, da linguagem visual e da linguagem multimodal.

Sobre o assunto, João Wanderley Geraldi (2006) defende a tese de que a "metáfora não reflete semelhanças; não apresenta algo que seja comum entre objetos, fenômenos e processos: algo que está já pronto, disponível e preestabelecido. Fundamentalmente, a metáfora cria e constrói relações" (Geraldi, 2006, p. 76)[1]. Se concordarmos com a tese defendida pelo autor, quando nos propomos ao estudo do fenômeno da metáfora na sala de aula, em um primeiro momento, podemos problematizar, de maneira radical, a ideia de comparação entre os signos que constituem uma expressão linguística ou um texto multimodal. Nessa perspectiva, podemos constatar com os nossos alunos que cabe ao sujeito leitor construir relações entre os signos (linguísticos, visuais ou multimodais), à luz de sua própria realidade experiencial e do contexto da interação, a fim de tornar perceptíveis as semelhanças e diferenças possíveis de serem construídas entre os elementos que constituem o texto em questão.

Desse modo, assim como Geraldi (2006), neste capítulo, partimos do pressuposto de que o fenômeno metafórico está necessariamente presente no cotidiano da vida humana e se constitui em múltiplas dimensões. Assim sendo, reconhecemos o valor da teoria da metáfora conceptual, proposta por Lakoff e Johnson, em

1 Essa tese está francamente baseada na obra de Richards (1936). Para melhor compreender essa estreita relação, confira Cavalcante (2002).

1980, e traduzida, no Brasil, por Mara Sophia Zanotto, em 2002. A partir dessa perspectiva, reconhecemos que o fenômeno metafórico é onipresente na vida humana, transcende na/pela linguagem e, nessa medida, é um ato ordinário do agir e do pensar humanos. De acordo com os estudiosos, a metáfora orienta nossas ações e pensamentos e penetra a vida cotidiana, uma vez que "nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45).

Sendo assim, como veremos adiante, uma metáfora conceptual é uma maneira de entender uma ideia ou domínio de conhecimento em termos de outra(o). O fenômeno, em uma perspectiva cognitiva, envolve mapear um domínio de experiência em outro domínio para atribuir sentido àquele. As metáforas conceptuais estão profundamente enraizadas em nosso pensamento e linguagem cotidianos. O conceito (experiência do) "amor", por exemplo, é, muitas vezes, compreendido em termos do domínio (experiência da) "viagem". Não raramente, falamos de nos apaixonar e de embarcar em um novo relacionamento, de caminhar com a pessoa amada. Essa compreensão metafórica do amor como uma jornada nos ajuda a entender a experiência de alguém se apaixonar, com todas as suas dificuldades e alegrias, linguisticamente compreendidas em termos dos seus "altos e baixos", "voltas e reviravoltas". Outro exemplo comum para quem deseja compreender a Teoria da Metáfora Conceptual é o conceito "argumento", compreendido metaforicamente como "guerra". Muitas vezes, em nosso cotidiano, falamos em ganhar uma discussão ou atacar a posição de alguém.

Essa metáfora conceptual nos ajuda a entender o ato de argumentar em termos de conflito, de guerra, o que implica o reconhecimento de vencedores e perdedores.

As metáforas conceptuais são, portanto, formas poderosas para os seres humanos entenderem ideias e experiências complexas, mas, também, podem limitar nossa compreensão ao restringir nosso pensamento a formas particulares de conceptualizar as coisas. Por isso, é importante estarmos atentos às metáforas que usamos e explorarmos formas alternativas de compreender o mundo que nos rodeia.

Como veremos, no decorrer do capítulo, outro quadro teórico que merece atenção, na busca de compreensão do fenômeno metafórico, é a denominada Teoria da Relevância. Esse quadro teórico busca estudar a metáfora em uma perspectiva mais pragmática, diferentemente da abordagem semântico-cognitiva em que se inscreve a Teoria da Metáfora Conceptual. Por meio da Teoria da Relevância, as metáforas são descritas e analisadas em uma abordagem contextual, segundo a qual estão, fundamentalmente, em jogo as intenções dos sujeitos das situações comunicativas. Por exemplo, ao ouvirmos a expressão "essa ideia precisa sair do papel", podemos interpretá-la como uma metáfora que associa o conceito de ideia ao de ação ou concretização. Nesse caso, a relevância surge do contexto comunicativo, no qual o interlocutor sugere que ideias, para serem válidas, devem ser transformadas em práticas concretas. Essa abordagem pragmática nos permite explorar a interação e os propósitos comunicativos envolvidos no uso de metáforas.

Por fim, faz-se importante destacar que este capítulo tem por objetivo focalizar a metáfora como um fenômeno de fundamental

importância no âmbito das práticas leitoras que se realizam por mediação pedagógica do professor na Educação Básica. Como sabemos, a prática de leitura se faz presente em todos os níveis de escolarização, e isso ocorre desde a alfabetização. Assim, o seu potencial está associado ao processo evolutivo ininterrupto de formação humana que os nossos antepassados alcançaram e pelo qual passamos no decorrer da vida, nos mais diversos tempos e espaços escolares e não escolares do momento histórico em que vivemos. Nessa perspectiva, a leitura é um ato que nos (trans) forma, nos constitui como sujeitos cidadãos, seres sociais, no fluxo ininterrupto das interações sociodiscursivas. Em razão de sua relevância sociocultural, precisamos reconhecer que a leitura vai além do processo de decodificação de signos linguísticos. Pelo ato de ler, estamos diante de uma atividade interacional/dialógica formadora de sujeitos sociais críticos, que produzem sentido para o seu ser e estar no mundo hoje. Através da atividade de leitura, seja de quais forem os gêneros textuais em questão, estamos diante da possibilidade incontestável de, pedagogicamente, reconhecer, descrever e analisar metáforas que revelam a forma como pensamos e agimos no contexto da sala de aula e, claro, fora dela.

2 Perspectivas de linguagem

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993), o ser humano é entendido como sujeito ativo, pois interage dialética e intencionalmente com o meio físico e social em que vive, com o objetivo de satisfazer suas necessidades, pois as características que o humanizam "resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural" (Rego, 2014, p. 41).

Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem russo, discute a natureza ideológica do uso do signo verbal e a dialogicidade como princípio constitutivo da atividade da linguagem pelos seres humanos. Para esse pensador, o signo "é criado por uma função ideológica, precisa e permanece inseparável dela" (Bakhtin, 2014, p. 37). A metáfora é um fenômeno da linguagem que, por sua própria natureza, carrega marcas ideológicas do contexto social de sua produção. Essa é uma constatação que dialoga com uma importante tese de Bakhtin. Segundo o filósofo da linguagem, as palavras "são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (Bakhtin, 2014, p. 42).

À luz do princípio do dialogismo defendido por Bakhtin (2014), segundo o qual a língua(gem) possui um caráter dialógico, ideológico, sócio-histórico e, por isso, mutável, e do pressuposto sociocultural do psicólogo russo Lev Vygotsky (1993), que percebe o homem como sujeito ativo (construtor de cultura) em seu meio físico e social, é possível considerar que o professor, no processo de mediação do ensino da metáfora na sala de aula, deve assumir o compromisso com o processo de formação de leitores na escola e, assim, potencializar a participação ativa e responsiva dos alunos/leitores na construção dos múltiplos sentidos que emergem do ato de ler, especialmente textos marcados pelo fenômeno metafórico.

Em outras palavras, nessa perspectiva, professor e alunos, de forma colaborativa e dialógica, agem no sentido de buscar construir juntos as múltiplas interpretações dos textos lidos, procurando, desse modo, instaurar o dialogismo no evento de leitura, revelando-se, assim, leitores críticos e, consequentemente, capazes

de compreender as múltiplas metáforas e sentidos de um texto. A leitura, assumida à luz do princípio dialógico da linguagem, pode ser caracterizada como ato complexo e interativo, pois "implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social" (Magnani, 1988, p. 17).

Segundo Vygotsky (1998, p. 111), a criança, antes mesmo de passar por processos formativos sistematizados, já apreende formas e gestos presentes em seu meio social. Há, nesse sentido, um aprendizado natural que auxilia no desenvolvimento infantil que, para esse autor, define-se em dois níveis. O primeiro, chamado de "nível de desenvolvimento real", que representa o que a criança é capaz de fazer sozinha, sem que haja a mediação de outra pessoa. O segundo nível refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que determina "a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial", que pode ser determinado pela "solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1978, p. 98).

Para Solé (1998, p. 18), a atividade de leitura "requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição", uma vez que o aluno/leitor "precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista da matéria em questão" (Solé, 1998, p. 18). Nesse sentido, reiteramos que o processo de formação de leitores deverá ocorrer de forma colaborativa, pois à aprendizagem são intrínsecas práticas intersubjetivas de linguagem.

Assim compreendidos os processos de aprendizagem e as práticas da leitura mediada pedagogicamente, nesse contexto, o docente deverá atuar como mediador, de forma dialógica, objetivando a formação de leitores críticos. Dessa maneira, os alunos serão capazes de abordar as concepções teóricas da metáfora associadas ao seu cotidiano, estabelecendo relações entre os conhecimentos adquiridos na escola e as experiências vividas fora dela. Ainda, exige-se do professor "uma postura metodológica renovada [...], diferentemente da prática de leitura ancorada em modelos pré-estabelecidos, devendo simplesmente serem seguidos" (Santos, 2014, p. 38-39). Isso implica, portanto, uma abordagem reflexiva e interativa, na qual a leitura é compreendida como um processo de construção ativa de sentidos, permitindo aos estudantes desenvolverem maior autonomia interpretativa.

Diante desses argumentos, em diálogo com Geraldi (2006), podemos afirmar que, no universo de práticas leitoras que focalizam o fenômeno da metáfora, na sala de aula, o desafio está na busca de construção de sistemas de referências próprias à compreensão dos alunos de si mesmos e do mundo que os cerca:

> A base desse trabalho de construção de relações está na capacidade humana de ver algo como outro algo, essa capacidade semiótica que representa um princípio basicamente humano. Nas metáforas, articula-se essa capacidade básica com a qual os homens fazem as suas experiências compreensíveis a si mesmos, constroem seus sistemas de referências. (Geraldi, 2006, p. 76).

Essa capacidade humana é constitutivamente semiótica, ou seja, ao afirmar que os indivíduos veem algo em termos de outro algo, o autor ressalta a natureza semântica da cognição

humana, evidenciando como a experiência e a linguagem estão intrinsecamente ligadas à interpretação do mundo. Assim sendo, a asserção de Geraldi (2006, p. 76) destaca a capacidade humana de construir significados por meio das metáforas, um processo essencial para a compreensão da realidade e para a construção do conhecimento, não restringindo a metáfora apenas ao uso do signo verbal, do sistema linguístico. Logo, em nosso cotidiano, todo tempo, por nossas habilidades cognitivas básicas de percepção, atenção e memória, pelo uso dos mais diferentes sistemas simbólicos, vemos algo em termos de outro algo.[2]

3 Em que consiste uma metáfora?

O recurso metafórico é, tradicionalmente, reconhecido e trabalhado como uma estratégia linguística que constitui as práticas de leitura e compreensão de textos literários. Em textos dessa natureza, é possível reconhecer, de maneira mais explícita e com maior nível de importância, o papel da metáfora para realizar criações sofisticadas, rebuscadas, imageticamente ricas, ao lado de outras figuras de linguagem, como a comparação, a hipérbole, o eufemismo, dentre outras.

Para Aristóteles, "a metáfora é a aplicação de um nome que pertence a uma outra coisa, quer por transferência do gênero à espécie, da espécie ao gênero, da espécie a espécie, quer por analogia" (Aristóteles, 2001, p. 78). Basicamente, a estrutura da metáfora, nessa concepção, é reconhecida pela transposição de um sentido

2 Sobre o papel das habilidades básicas de percepção, atenção e memória no processo de produção de sentido constitutivo de fenômenos como a intertextualidade e a metáfora, em uma perspectiva semiótica, conferir Cavalcante (2007).

concebido como literal, para outro, o figurado, em geral com termos que não necessariamente possuem algum tipo de ligação.

Vejamos como esse rico processo de produção de sentido pode ser compreendido na leitura do seguinte poema de Cecília Meireles (1983, p. 204):

IMAGEM
MEU CORAÇÃO tombou na vida
tal qual uma estrela ferida
pela flecha de um caçador.
Meu coração, feito de chama,
em lugar de sangue, derrama
um longo rio de esplendor.
Os caminhos do mundo, agora,
ficam semeados de aurora,
não sei o que germinarão.
Não sei que dias singulares
cobrirão as terras e os mares,
nascidos do meu coração.

O poema da escritora brasileira é majoritariamente construído com base em metáforas. A partir desse ponto de vista, podemos afirmar que uma espécie de comparação sem a existência de um termo comparativo explícito pode ser flagrada no processo de leitura e compreensão do texto. No primeiro verso, identificamos uma representação figurativa do pensamento humano como o "coração tombou na vida", algo que, por nosso conhecimento empírico, sabemos não ser possível, pelo menos, não literalmente. Afinal, como tombaria um coração? Notamos que essa construção linguística contribui para dar mais impacto às sensações pretendidas/projetadas pela escritora no processo de leitura do poema. A própria ideia do coração ser pego de arroubo como metonímia para a pessoa que o detém se baseia em uma

construção metafórica. O coração em questão é definido, predicado, compreendido, em termos comparativos, como uma estrela que tomba diante da flecha de um caçador. Em seguida, na segunda estrofe, a imagem de um coração que "derrama um longo rio de esplendor" também pode ser destacada em termos de uma construção metafórica. Nessa construção, o eu lírico, aquele que dá voz ao sentimento de tristeza, apresenta o seu coração como uma parte de si (metonímia para o corpo que sofre), chorando, derramando um longo rio (lágrimas) de esplendor. Através da leitura do poema, é possível notar que esse eu lírico não se apresenta apenas triste, mas incomensuravelmente corroído pelo torpor da tristeza. Por fim, na última estrofe, podemos destacar que esse sentido é retomado pela imagem da água que transpassa o coração na figura do longo rio. Isso pode ser constatado nos versos em que o sujeito lírico afirma: "não sei que dias singulares/ cobrirão as terras e os mares/ nascidos do meu coração". Além disso, há, nesses versos, uma ideia de imensidão, uma hipérbole, dimensionada pela noção de estender-se sobre essas várias terras e mares que, poeticamente, surgem do coração do sujeito lírico. Esse último elemento compreendido em termos de terra fértil, infindável.

Através do destaque de alguns dos versos que constituem o poema de Cecília Meireles, notamos que a metáfora, *stricto sensu*, constitui-se como importante recurso para a criação de obras poéticas, literárias. Também o é na materialização de outros gêneros textuais, como em charges, cuja intenção é realizar críticas sutis, não raramente sofisticadas, do ponto de vista de sua composição. Vejamos como isso se dá no processo de composição da charge a seguir, assinada pelo ilustrador e cartunista Neftaly Vieira.

Imagem 1 – Sistema penitenciário brasileiro

Fonte: (Cunha, 2018)

Nesse texto, o processamento metafórico estrutura-se de maneira, aparentemente, diferenciada, quando comparado com o que ocorre no poema de Cecília Meireles. Isso ocorre pelo fato de o texto em questão fazer uso de outros elementos, de outros signos, adicionais àqueles que constituem a linguagem verbal.

Esse processo, sua estruturação, no entanto, baseiam-se, da mesma forma, em uma aproximação entre dois domínios da experiência humana distintos: o da cozinha, do ato de cozinhar em panela de pressão, e o do sistema prisional brasileiro, do ato de encarcerar centenas de milhares de pessoas em um ambiente em que esse número, certamente, não cabe. Do texto em questão é possível produzir, como efeito de sentido projetado pela estrutura composicional da charge, uma clara crítica à prática de encarceramento no Brasil e ao funcionamento do sistema prisional, "como se" funcionasse da mesma forma que uma panela de pressão diante de um alimento "vivo" que, pela pressão sofrida, perde parte do seu valor, da sua identidade, por ser fervido, cozido, morto. Na charge, os detentos estão comprimidos num espaço que,

visivelmente, não os comporta, de modo que a relação com a panela de pressão se erige no fato de que tal item de cozinha, quanto mais próximo de seu limite, mais passível de explodir e causar grandes problemas – o que se aplica, de maneira semelhante, às condições do sistema carcerário brasileiro. Assim, podemos afirmar que a metáfora visual em questão é arquitetada, buscando, através de seus efeitos de sentido, criticar tal sistema.

4 O que as teorias nos ensinam?

Considerando a longa tradição de estudos da metáfora, desde a Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e por várias escolas filosóficas, no decorrer dos séculos, até chegar a diferentes campos científicos da contemporaneidade[3], neste capítulo, optamos por destacar dois quadros teóricos que, acreditamos, podem contribuir, de maneira significativa, para o estudo e a compreensão do fenômeno em uma perspectiva pedagógica.

4.1 A Teoria da Metáfora Conceptual

Muito além de um artifício textual ou daquilo que tradicionalmente os livros didáticos nos ensinam, as metáforas, de acordo com o campo de estudo da Linguística Cognitiva, em uma perspectiva semântica, estão presentes em nossa vida cotidiana. Para entendermos melhor o que isso significa, devemos dialogar com dois importantes estudiosos, George Lakoff e Mark Johnson (2002), pesquisadores que se dedicam a compreender como o sistema metafórico atravessa nossos hábitos de enunciação no dia a dia, ainda que imperceptivelmente.

3 Sobre o assunto, conferir Cavalcante, Ferreira e Gualda (2016).

A tese de Lakoff e Johnson se baseia fundamentalmente no fato de que metáforas fazem parte de nosso sistema "ordinário" de linguagem, e não apenas extraordinariamente, como nos exemplos explorados na seção anterior, que envolvem, inclusive, maior grau de intencionalidade. Os estudiosos acreditam que a metáfora está "infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação" (Lakoff; Johnson, 2002, p.45). Isso significa dizer que pensamos, agimos e nos guiamos através de metáforas por natureza, sem necessariamente estarmos conscientes dessas ocorrências. São, de acordo com os autores, as chamadas metáforas "conceptuais", que se diferenciam das metáforas "linguísticas". Pensando nessa dicotomia, Otávio Henrique Koch (2016), em seus estudos sobre o tema, discute alguns exemplos, reiterando a tese de que a metáfora é "o ato de dizer uma coisa em termos de outra" (Koch, 2016, p. 23). Para melhor compreender essa tese, vejamos os dois enunciados metafóricos a seguir:

(1) Seus olhos são um oceano.

(2) A vida não é um mar de rosas.

Ao analisar o primeiro caso, o autor defende que a compreensão do enunciado metafórico em questão depende das experiências pessoais do falante com o oceano, pois aquele que pronuncia essa expressão pode estar se referindo à cor ou à profundidade dos olhos daquele para quem fala. Os sentidos construídos, por um ou por outro, dependem de suas próprias experiências para gerar sentidos a partir disso, contudo, ambos têm em comum a não literalidade. No segundo caso, há o que Koch (2016) reconhece como um ditado popular já cristalizado em nossa língua, o qual independe de

características individuais, subjetivas, uma vez que sua compreensão é estável – no português brasileiro (PB), pelo menos. O que ela representa é a ideia de que a vida não é algo maravilhoso, como a beleza da rosa.

É interessante que, nessa passagem, o pesquisador se dedica a refletir sobre outros aspectos dessa flor, que contrastam com as noções de beleza, perfume e elegância. Ele menciona expressões do PB que incluem o fato de que a rosa possui, também, espinhos, como "quem ama a rosa, suporta os espinhos" (Koch, 2016, p. 24), que pode ser interpretada como "quem ama sabe lidar com as partes mais difíceis, conflituosas". Ou ainda "não há rosas sem espinhos" (Koch, 2016, p. 24), que equivale a dizer que "não há situação apenas com aspectos positivos na vida". Tais expressões podem ainda ser entendidas como descrições da própria vida ou os eventos nela vivenciados. A questão é que, apesar de bastante similares, ambos os casos podem resultar em associações discrepantes para o espinho de uma rosa. No segundo caso, por exemplo, a própria ideia de fragilidade pode ser vista de outra maneira, tendo em vista que os espinhos poderiam ser lidos, em sentido oposto, como proteção. As apreensões dessas metáforas, então, ainda que relativamente estáveis em nossa cultura ocidental, não seriam precisamente iguais.

Considerando a questão dos espinhos das rosas, poderíamos retornar ao ditado anterior, "a vida não é um mar de rosas", e concluir que um "mar de rosas" pode, na verdade, não ser algo assim tão positivo, pois um vendaval de rosas com espinhos remoídas pelo mar não dá a impressão mais agradável. Ainda assim, um mar de rosas é tido como algo afável, prazeroso, belo, justamente pela cristalização

de seu significado. Desse modo, é possível notar que manifestações corriqueiras, do cotidiano, tomam forma através de metáforas, mesmo que estas apresentem sentidos não imperiosamente lógicos. Com isso, observamos, igualmente, o fato de que algo expressivo de nossa "comunicação diária é [feito] utilizando metáforas" (Koch, 2016, p. 28).

Nesse cenário, ponderemos outros conceitos metafóricos que orientam atividades cotidianas, por exemplo, a noção de que discussão é guerra (Lakoff; Johnson, 2002):

> DISCUSSÃO É GUERRA
> Seus argumentos são *indefensáveis*. (Your claims are *indefensible*.)
> Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação. (He *attacked every weak point* in my argument.)
> Suas críticas foram *direto ao alvo*. (His criticisms were *right on target*.)
> *Destruí* sua argumentação. (I *demolished* his argument.)
> Jamais *ganhei* uma discussão com ele. (I´ve never *won* an argument with him.)
> Você não concorda? Ok, *atire*! / Ok, *ataque*! (You disagree? Okay, *shoot*!)
> Se você usar essa *estratégia*, ele vai *esmagá-lo*. (If you use that *strategy*, he'll *wipe you out*.)
> Ele *derrubou* todos os meus argumentos. (He *shot down* all of my arguments.)

Os autores nos provocam ao reforçar: "podemos realmente *ganhar* ou *perder* uma discussão" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 47). Sopesando as expressões, que são comuns tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa, vemos que há aí um paralelo razoável, pelo menos no lado ocidental do globo. O campo da discussão, da argumentação assume contornos, linguisticamente, de uma situação

de guerra, e o campo de ideias desse cenário nos é intrínseco justamente por fazermos parte de uma cultura em que as discussões são vistas nesses termos. Aliás, a cultura é fator determinante na concepção de metáforas conceituais, pois o sistema de sentidos engendrados metaforicamente que fazem parte de um contexto são comuns apenas àquelas culturas determinadas. Não é possível inferir, por exemplo, que povos do Japão ou da Nigéria entendam a discussão num mesmo campo semântico que o de guerra. Lakoff e Johnson (2002) ainda conjecturam uma cultura em que a discussão fosse vista como uma dança, em que seus aspectos têm relação mais com o equilíbrio e com a estética agradável do que com "ganhar" ou "perder". Os sujeitos inseridos nela experienciariam uma discussão de maneira distinta, enquanto nós, ao observá-los, não consideraríamos suas ações como as próprias de uma discussão. Por fim, eles resgatam que "a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 47-48) e nos ensinam que

> as discussões não são subespécies de guerra. Discussões e guerras são coisas completamente diferentes – discurso verbal e conflito armado – e as ações correspondentes são igualmente diferentes. Mas DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada.

Além das metáforas conceptuais, esses pesquisadores ainda elencam as "metáforas orientacionais" e as "metáforas ontológicas", cuja grande questão, levando em consideração as especificidades de cada uma, é **não serem sequer captadas como metáforas**.

Para os fins deste capítulo, ater-nos-emos apenas às primeiras. As metáforas orientacionais são aquelas que se estruturam em função de noções espaciais. A lógica das metáforas conceituais se funda na existência de um conceito sistematizado que organiza os sentidos de uma expressão, que sequer é apreendida como metáfora. As orientacionais afunilam um pouco mais esse entendimento, pois, além de se constituírem num sistema conceitual, são arranjadas em paralelo com conteúdos da ordem do espaço, a partir de itens linguísticos, como "para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás, em cima de – fora de (*on-off*), fundo – raso, central – periférico" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 59).

A ideia mais corriqueira e arraigada, na nossa cultura ocidental, são os sentidos que circulam relativamente a coisas boas serem "para cima" e coisas ruins "para baixo". Um exemplo trazido pelos autores é "estou me sentido **para cima** hoje (*I'm feeling* ***up*** *today*)" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 59), em que a noção de felicidade, de alegria, de uma sensação de bem-estar é colocada na mesma "posição" que "para cima". Em contrário, poderíamos pensar em expressões como "ele estava um pouco **para baixo** ontem" ou, no inglês, "*he was feeling a* ***bit down*** *yesterday*", nas quais a ideia de tristeza, de depressão, está no mesmo lugar que "para baixo". Tais vínculos não são arbitrários, baseando-se em nossas experiências físicas e culturais. Físicas porque esses conceitos – para cima, para baixo – envolvem nossa experimentação no mundo corpóreo, que nos guiam em termos de direcionamento na realidade, e culturais porque as associações podem variar a depender do contexto em que os elos são estabelecidos. Os pesquisadores citam, a título de exemplo, culturas que veem o futuro à frente, diante de nós, e outras que o enxergam para trás.

4.2 A Teoria da Relevância

Para os adeptos da Teoria da Relevância, a questão da metáfora envolve ainda mais questões. Eles entendem a metáfora como parte de um fenômeno linguístico singular, pragmático-social, derivado do contexto comunicativo (Koch, 2016, p. 19), como trataremos a seguir. Ao propor uma teoria mais pragmática de análise da metáfora, alguns autores, sobretudo Levinson (1983 *apud* Koch, 2016), apresentam algumas críticas ao funcionamento integral das "metáforas conceituais" de Lakoff e Johnson (2002). Essa não necessariamente representa uma teoria oposta à da perspectiva semântica, mas, sim, uma visão que crê numa compreensão mais expansiva do fenômeno, agregando ao seu funcionamento "raízes contextuais" (Levinson, 1983 *apud* Koch, 2016, p. 69).

Uma das primeiras críticas tem como base a abordagem de Grice (1975 *apud* Koch, 2016, p. 69), cujo fundamento é a afirmação de que as metáforas violam uma máxima de qualidade, pois "o ouvinte percebe que o que é dito é descaradamente falso e procura por uma implicatura relacionada que seja verdade" (Clark, 2013 *apud* Koch, 2016, p. 70). Alguns possíveis exemplos seriam:

(3) Paulo é um leão.

(4) Pedro é um gelo.

(5) Dwayne Johnson é uma pedra.

Em (3), Paulo é um ser humano e não um animal; em (4), Pedro é um ser de carne e osso e não literalmente uma solidificação de água; e, em (5), Dwayne Johnson é um ator e ex-lutador profissional estadunidense e, apesar de *The Rock* ser seu epíteto

dentro dos ringues, isso não o transforma numa pedra. As metáforas sentenciais, um dos tipos elencados por Levinson, não violariam essa máxima, uma vez que o elo estabelecido não tem uma relação direta. Por exemplo, numa sala de aula, um dos alunos pergunta a outro antes de entrar na classe "Como sua mãe reagiu?" e tem como resposta "A loba uivou". Note que a inferência de significação só é feita **pelo contexto** e não há equiparação claramente manifesta.

Levinson, então, parte da perspectiva de Grice (1975) para pensar como a semântica aborda a metáfora, tendo em vista esse funcionamento, que implica "um conjunto adicional de regras de interpretação" (Levinson, 1983 *apud* Koch, 2016, p. 71). Ora, para ele, pela ótica da semântica, a metáfora operaria de modo a estabelecer relações entre pelo menos dois elementos: (a) ou os vinculando de maneira que uma expressão metafórica está entreposta em outra expressão literal, com seus significados interagindo, assim como nos exemplos acima mencionados; ou (b) sendo as metáforas símiles em que as predicações de similaridade se suprimem ou se apagam. Desse modo, a grande questão seria, afinal, que tais organizações não seriam suficientes para dar conta do fenômeno, justamente pelo simples mapeamento e associação de traços serem "limitados e demasiado determinados para captar a força metafórica das expressões" (Levinson, 1983 *apud* Koch, 2016, p. 71). Tomemos como exemplo a seguinte expressão:

(6) Gabriel é uma cobra.

Pode-se pensar, assim, que Gabriel é viscoso, venenoso, flexível ou perigoso, todas essas características do animal em questão, aproximando suas predicações ou entrepondo as significações das

expressões metafórica e literal. Contudo, para Levinson, mesmo excluindo todas essas características do componente, isso não implicaria a alteração de sua natureza. Caso a cobra deixasse de ser viscosa, venenosa (inclusive, há algumas que não o são), flexível ou perigosa, ela ainda seria uma cobra, isto é, há aí uma limitação contingencial, uma "penumbra conotacional" (Levinson, 1983 *apud* Koch, 2016, p. 72) que envolve as expressões e uma predileção pela incidentalidade dessa relação.

Quando os elementos envolvidos se desvelam, em boa parte dos casos, circunstanciais, é que uma abordagem pragmática tem lugar, pois ela releva as idiossincrasias das situações como componente fundamental para a interpretação e a compreensão integral do funcionamento da metáfora, já que a toma como um "fenômeno emergente da comunicação ordinária" (Koch, 2016, p. 75).

Uma situação básica de interação social entre duas pessoas de lugares diferentes já poderia suscitar diferentes interpretações a respeito de uma mesma colocação, sem nem mesmo chegar ao nível figurado, característico das metáforas. Por exemplo, se um brasileiro conversa com um alemão, eles marcam de se encontrar e o brasileiro avisa que vai se atrasar uns "minutinhos", isso pode significar horas para o brasileiro, enquanto, para o alemão, a expressão "minutinhos" sequer fará sentido. O máximo que ele compreenderá será *ein paar Minuten*[4] que seriam apenas alguns minutos mesmo.

4 Alguns minutos.

Nesse sentido, podemos repensar os exemplos (1) e (2), das metáforas conceituais:

(1) Seus olhos são um oceano.

(2) A vida não é um mar de rosas.

De acordo com a Teoria das Metáforas Conceptuais, esses seriam exemplos de algumas expressões metafóricas que **se cristalizaram** através dos tempos com os mesmos sentidos, ainda que possam ser questionados quanto à plausibilidade de suas significações. Todavia, em uma visão pragmática, ainda deveriam ser consideradas as singularidades da situação comunicativa em que tais expressões tomam lugar. Ainda que os sujeitos nela envolvidos compartilhem dos mesmos símbolos metafóricos (por exemplo, duas pessoas da mesma cidade, da mesma idade, do mesmo círculo social), eles podem apresentar compreensões diversas, inclusive, se considerarmos que essas sentenças estão sendo empregadas com outros propósitos enunciativos, como se referir ao outro dizendo-lhe que "seus olhos são um oceano" para debochar ou afirmar que "a vida não é um mar de rosas" deitado numa bexiga em uma piscina, com uma bebida na mão, com efeitos também sarcásticos. Aqui, as interpretações são fruto não apenas do sentido metafórico construído, mas também das intenções e das circunstâncias comunicativas. Nesses casos, devemos, inclusive, sopesar o que é mais **relevante** para cada um dos sujeitos envolvidos, qual o entendimento que eles mais têm em conta a depender de suas disposições e escopos.

Consideremos o exemplo elaborado por Koch (2016) para refletir sobre essa questão:

> **Mãe:** Eu gosto muito de frango com polenta, é uma pena que dê tanto trabalho e faça tanta sujeira. Hoje, passei a manhã toda misturando água com fubá e cozinhando frango.
> **Filho:** Mas é a melhor comida do mundo!
> **Mãe:** Mas e agora, o que você vai fazer?
> **Filho:** Agora vou dormir um pouco. (Koch, 2016, p. 78).

Nesse contexto, o filho pode fazer algumas inferências a partir da fala da mãe: ela está cansada de tanto cozinhar, porque dá trabalho; ela quer que eu lhe faça uma massagem; quer que eu lave a louça; ou quer simplesmente desabafar sobre sua manhã (Koch, 2016, p. 78). Com a pergunta, a mãe dá ainda mais pistas, de maneira um pouco mais direta, e o filho pode fazer mais inferências, como: ela quer saber se vou estudar, sair ou dormir; quer que eu a ajude com algo; ou será que quer conversar mais comigo? (Koch, 2016, p. 78). Depois do cochilo, quando volta e interage com a mãe, ela está aborrecida, com a cara fechada para ele, ele **constata** que há uma ordem por parte dela: "lave a louça!" (Koch, 2016, p. 78). Note que, mesmo antes da cara aborrecida da mãe e de sua ordem implícita, essa inferência por parte do filho já existia; ele apenas optou por ignorá-la deliberadamente e foi tirar seu cochilo depois de comer.

Esse, então, é o conceito que funda esta teoria: a **relevância**. Por mais que as condições de contexto dessem base para várias interpretações, os falantes em interação ainda fazem seleções relativamente a elas, de forma consciente ou não. É o que tal teoria chama de "processo ostensivo inferencial" (Koch, 2016, p. 78); ostensivo por se fazer notar, chamar a atenção, fazer-se compreender, e inferencial por levar em conta os sentidos que estão sendo colocados em jogo, os quais permitem as interpretações.

Além disso, há que se atentar a, pelo menos, dois pontos de vista: do "falante" e do "ouvinte", pois faz parte dessa interação o princípio da cooperação, em que um colabora com o outro para se alcançar um entendimento. Por exemplo, se uma pessoa pergunta a outra "que horas são", a depender do contexto, de quem são essas pessoas, de qual é a sua relação, de como elas estão colaborando para a interlocução, essa pergunta pode ser entendida como um pedido de informação ou como um convite para que o outro se retire, pois já está tarde. Para que uma dessas deduções se perfaça, é imperioso que a outra parte capte tal sentido e escolha por agir de acordo com esse raciocínio, não o ignorando, como no exemplo anterior.

Assim sendo, essa abordagem inaugura dois princípios que devem ser considerados no que concerne às suas análises: o princípio cognitivo da relevância e o princípio comunicativo da relevância. O primeiro diz respeito à tendência da mente de maximizar as expectativas de relevância, ou seja, assim como o funcionamento do corpo em geral, a mente, o cérebro procura obter a maior quantidade de informações válidas com o menor esforço possível. Já o segundo trata da ideia de que cada enunciação carregará em si sua **presunção** de relevância ótima, que se associa à relação falante-ouvinte, pois corresponde ao reconhecimento das intenções de um pelo outro.

4.3 Diante das teorias, que perguntas podemos nos fazer?

Os dois quadros teóricos anteriormente apresentados certamente nos colocam, na condição de professores, diante de dúvidas, questionamentos, perguntas. Neste momento, de maneira

a estreitar o diálogo com você, leitor(a), apresentaremos alguns desses possíveis questionamentos. E o faremos pelo uso de alguns exemplos.

Iniciemos pela leitura e reflexão do enunciado a seguir:

(7) Nosso namoro está em um beco sem saída.

(Strey; Costa, 2010, p. 2).

Cláudia Strey e Jorge Campos da Costa (2010) apresentam, em sua pesquisa, alguns pontos sobre esse exemplo, focalizando, de maneira crítica, cada uma das teorias. Segundo a Teoria da Metáfora Conceptual, para o processo de compreensão desse enunciado metafórico, poderíamos realizar as seguintes inferências:

(a) Os viajantes correspondem aos namorados;

(b) A viagem corresponde ao namoro;

(c) O beco sem saída corresponde às dificuldades que o namoro está enfrentando. (Strey; Costa, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, podemos identificar a metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM. A expressão "beco sem saída" é bastante comum no português do Brasil, sendo possível até julgar que, em determinadas construções, provavelmente, nem seja mais visto como construção metafórica, uma das bases para sua compreensão como metáfora conceitual. O enunciado (7) tem diferentes efeitos em enunciados que se estruturam em uma perspectiva "literal". Isso pode ser flagrado, por exemplo, em enunciados como "Nosso carro está num beco sem saída". Em (7), ao vincular "beco sem saída" a um *status* de relacionamento, o sentido e o uso dessa expressão tornam-

se figurados, metafóricos e, a depender de sua recorrência cultural, sociodiscursiva, cristalizados. Dito isso, podemos nos indagar, de acordo com os preceitos dessa linha teórica: "como se dá o processo inferencial de compreensão da metáfora em um diálogo?" (Strey; Costa, 2010, p. 2).

Enquanto isso, conforme a Teoria da Relevância, outras tantas deduções podem ser pensadas:

(a1) nós estamos namorando;

(b1) nosso namoro não está bem;

(c1) estamos em uma situação difícil;

(d1) quando estamos em um beco sem saída, precisamos voltar; e (e1) seria a conclusão derivada das inferências (a1, b1, c1, d1). (Strey; Costa, 2010, p. 2).

Dá-se, assim, a ideia de como funcionam as tensões pragmáticas relevantistas. Para além da metáfora *per se*, sua apreciação considera os princípios de **cooperação** que atuam sobre o falante e o ouvinte desse cenário específico. A depender do contexto, as acepções de sentido podem variar. Tome, por exemplo, o vocábulo "fogo", do português brasileiro. Quando um lugar está em chamas, precisando que as pessoas se afastem, diríamos "Fogo!". Já numa situação em que alguém diz "Fogo?", pode estar se referindo a oferecer um isqueiro para um fumante. Nisso, também são sopesadas as condições de compreensão, sinceridade e repertório tanto do falante quanto do ouvinte. Dessa forma é que a Teoria da Relevância pondera pragmaticamente os princípios que a norteiam, questionando:

"como se dá o processamento da metáfora no pensamento? Como ela é compreendida? Como se dá a relação entre o que é abstrato e o que é concreto?" (Strey; Costa, 2010, p. 2).

***

Debruçamo-nos sobre essas duas teorias que visam compreender (descrever e explicar) o fenômeno da metáfora, a Teoria da Metáfora Conceptual e a Teoria da Relevância, em contraposição às concepções adotadas no ensino tradicional do fenômeno, por entendermos que ele faz parte da vida dos estudantes da Educação Básica dentro e fora de sala de aula. Ao invés de estudar esse fenômeno unicamente como uma "figura de linguagem", sendo capaz de indicá-lo, classificá-lo e reproduzi-lo apenas no contexto das aulas de português ou de literatura, a aspiração é que os alunos o compreendam de maneira contextualizada e de acordo com conhecimentos científicos contemporâneos, de forma a alcançar mais autonomia para percebê-lo e utilizá-lo, intencionalmente, nos diversos espaços e situações da vida social. Isso significa contribuir para que o aluno domine habilidades metacognitivas e sociodiscursivas próprias ao funcionamento da metáfora como recurso para a criação de estratégias estilísticas e persuasivas, retóricas, em textos os mais diversos. Adquirir autonomia, nesse processo, contribui para ampliar, verdadeiramente, suas competências discursivas e, consequentemente, torná-lo apto a experienciar, com maior nível de consciência, diferentes nuances da linguagem verbal e não verbal, em práticas diversas de oralidade, de leitura e de escrita.

5 O que diz a BNCC sobre o tema?

Pensando sobre práticas pedagógicas características do ambiente da sala de aula, vale refletir a respeito de como o tema é focalizado na Base Nacional Comum Curricular. É interessante notar que, nesse documento parametrizador, tanto para o Ensino Fundamental II quanto para o Ensino Médio, a perspectiva de linguagem adotada é a **enunciativo-discursiva**. Quanto aos objetivos previstos para o ensino da língua portuguesa, assumir essa perspectiva significa reconhecer que, nos ambientes escolares, as atividades que focalizam o fenômeno metafórico sejam tratadas considerando-se as dimensões constitutivas do processo enunciativo. Isso significa reconhecer que o fenômeno da metáfora se manifesta sempre em uma dada cena enunciativa.

Nessa perspectiva, a priorização, pura e simplesmente, do tratamento gramatical do uso da língua não mais é o objeto central de ensino. Em seu lugar, assume posição de centralidade o **texto**, em suas múltiplas dimensões. No estudo da metáfora, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, o conhecimento gramatical é um dos elementos, uma das dimensões constitutivas da análise linguística, fundamentalmente implicada na construção dos efeitos de sentido projetados pelo texto, não a primordial ou exclusiva dimensão. No que tange especificamente ao ensino da metáfora, as habilidades previstas pela BNCC para a Educação Básica, apesar de baseadas em uma concepção de linguagem distinta, são bastante condizentes com princípios norteadores dos quadros teóricos anteriormente apresentados. Entre essas habilidades, destacam-se:

(EF35LP31) *Identificar*, em textos versificados, ***efeitos de sentido*** decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas [do 3º ao 5º ano].
(EF69LP17) ***Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos*** dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as *estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados* (tempo verbal, jogos de palavras, *metáforas*, imagens) [do 6º ao 9º ano].
(EF69LP54) ***Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos*** e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os *efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo,*
21
ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo [do 6º ao 9º ano]. (Brasil, 2018, p. 135-145-161, grifo próprio).

O desenvolvimento dessas habilidades visa, indiscutivelmente, à formação do sujeito leitor. O desafio do professor está no planejamento e na implementação de recursos didáticos, pedagógicos, que cooperem, de maneira coerente, com o cumprimento desse objetivo. Entre as habilidades previstas pela Base no Ensino Médio, não há uma menção específica, explícita a respeito do tratamento das metáforas, mas, sendo essa a continuidade dos conhecimentos e habilidades previstos para serem trabalhados nos anos anteriores, cremos que o mesmo raciocínio seja aplicável.

Em vista disso, podemos traçar um paralelo com as ideias que propusemos anteriormente. Afinal, o que propomos, neste capítulo, é justamente a ideia de que o reconhecimento dos mecanismos metafóricos na atividade da linguagem expande a atual lógica restrita da sala de aula, de uma mera e pobre identificação da metáfora na materialidade textual. Assim como está previsto na BNCC, acreditamos que o objetivo mais coerente de trabalho pedagógico com o fenômeno metafórico, na escola, deve ser "proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar [sua] participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (Brasil, 2018, p. 67-68).

6 Que práticas pedagógicas podem nos orientar?

Nossa proposta é a de que as práticas pedagógicas que focalizam o fenômeno da metáfora em sala de aula reflitam conhecimentos científicos produzidos contemporaneamente e, dessa forma, sejam transformadoras nas vidas dos estudantes. Para isso, "as estratégias

de ensino devem se organizar a partir de situações reais de atividade de linguagem, de uso da língua, para que a aprendizagem se torne significativa para o aluno e, também, para que ele perceba a funcionalidade da língua nas suas práticas sociais" (Freitas; Sousa, 2014, p. 177).

Em se tratando das metáforas, o intuito é que os alunos possam compreendê-las nos seus diversos níveis de significação e formas de manifestação, seja em textos literários, em sua sofisticada elaboração estilística, seja na vida cotidiana, com suas idiossincrasias sociais e culturais. A percepção dessas particularidades e como os sentidos são construídos em cada uma dessas circunstâncias sociointeracionais é o que concede ao estudante, de fato, autonomia sobre seu próprio conhecimento. Com isso, sugerimos algumas práticas, em consonância com o discutido nas seções anteriores deste capítulo:

6.1 Prática I

À luz dos argumentos que apresentamos até aqui, acreditamos que o Pensar Alto em Grupo (PAG) – uma metodologia de pesquisa e prática pedagógica desenvolvida por Zanotto e integrantes do grupo de pesquisa GEIM[5] – pode contribuir para a renovação das práticas do ensino da metáfora desenvolvida pelo professor em diversos níveis de ensino, incluindo o contexto da Educação Básica. Em outras palavras, o PAG se constitui como um recurso de (auto) formação para o professor e como estratégia para a melhoria das

5 A professora Mara Sophia Zanotto coordena o grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM, reconhecido internacionalmente pelo desenvolvimento de pesquisas: *Opening pandora's box: multiple readings of a metaphor* (2003).

abordagens do conhecimento da metáfora na sala de aula.

Escolhemos a referida estratégia metodológica por acreditarmos nas possíveis contribuições que pode trazer à proposta didática que apresentamos, bem como no seu potencial pedagógico para a variação e o aprimoramento das abordagens do ensino da metáfora na escola, tendo em vista os resultados positivos, documentados em pesquisas diversas, nas quais houve a utilização do Pensar Alto em Grupo (PAG).

O PAG assume como pressuposto básico "dar espaço para a voz e o pensamento do leitor, o que contribui para torná-lo responsivo" (Zanotto; Santos, 2018, p. 203). Nessa perspectiva, o PAG é em si uma prática dialógica de letramento que, certamente, trará mudanças teórico-práticas para o professor, ajudando a desenvolver leitores críticos e responsivos, já que "possibilita aos participantes protagonismos nas atividades de leitura, sobretudo quando lhe é dado espaço e voz nos eventos de letramento para construírem as múltiplas leituras numa ação responsiva e crítica" (Santos, 2018, p. 47). Desse modo, Marivan Tavares dos Santos ressalta que o Pensar Alto em Grupo é um "fenômeno híbrido, porque, além de ser um método de pesquisa, é uma prática pedagógica de letramento".

De acordo com Zanotto e Sugayama (2016), o PAG pode propiciar mudanças qualitativas da reconstrução das práticas pedagógicas, pois "estudos referentes ao dialogismo podem contribuir para a conceptualização desta prática de letramento e para a construção de um metaconhecimento por parte do professor de uma outra forma de pensar e de agir" (Zanotto e Sugayama, 2016, p. 26); além disso, deve ser compreendido como uma prática social

calcada no dialogismo, "que configura outros modos de ler um texto e interagir em sala de aula" (Zanotto e Sugayama, 2016, p. 26).

Segundo Zanotto e Santos (2018), a prática do Pensar Alto em Grupo acontece em dois momentos: inicialmente, os participantes recebem um texto para que façam a leitura silenciosa e individual (introspectiva), o objetivo dessa etapa é propiciar a interação entre leitor/texto/autor mediada pelo texto; posteriormente, após a leitura, o professor abre a discussão em grupo, na qual cada leitor expressa verbalmente suas impressões, dificuldades e interpretações, sem a preocupação de verbalizar uma interpretação "correta" ou única, pois "a construção dessas leituras é concebida em termos de hipóteses, que podem ser mais ou menos relevantes em relação ao texto" (Sugayama, 2016, p. 398). Desse modo, por intermédio da proposta pedagógica elaborada a partir de pressupostos teóricos e metodológicos expostos neste capítulo, esperamos contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem de aspectos constitutivos do fenômeno da metáfora, no contexto da sala de aula.

Sendo assim, sugerimos ao professor que não se restrinja a uma única aula e, sim, que se dedique a uma sequência de aulas, uma vez que o PAG objetiva a criação de vivências de leituras e, consequentemente, a percepção das metáforas que constituem e/ou emergem de um texto e seus possíveis efeitos de sentido. Ressaltamos também que o texto literário não deve ser utilizado como pretexto para o ensino de ortografia ou gramática, mas como um espaço fértil para a construção e compartilhamento de sentidos – esse é um diferencial do PAG, que se distancia da tradicional decodificação da metáfora, como preconiza a visão aristotélica.

Em relação às metáforas, pode-se dizer que a prática tem um tratamento dinâmico e orgânico de modo que elas aparecem de forma intuitiva nas leituras ou mesmo em dúvidas levantadas pelos participantes, dado que estas advêm da percepção das incongruências. Assim, cabe ao professor orquestrar as vozes dos participantes, para que interajam verbalmente na resolução das incongruências, ou mesmo validar a leitura dos alunos, encorajando-os a explicitar suas leituras e a se posicionarem de forma crítica e reflexiva.

Em tese, a prática do PAG difere das abordagens tradicionais da metáfora por não se concentrar em sua decodificação, mas, além disso, oportunizar uma rica construção de sentido que, de um lado, oportuniza a evidência de processos cognitivos variados e, de outro, possibilita a emergência de uma experiência estética, não reduzindo o texto literário a uma operação metalinguística, como defende Zanotto (2014).

Sugestão 01: Lendo e Pensando Alto com Álvaro de Campos

Para essa proposta, indicamos ao professor o livro, em domínio público[6], *Poemas de Álvaro de Campos*, uma antologia que reúne diversos poemas do heterônimo de Fernando Pessoa.

Objetivo geral: Desenvolver a habilidade de leitura crítica e reflexiva de textos literários, com foco na identificação e compreensão das metáforas, por meio da metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG).

6 Disponível em: https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000004.pdf

Etapa 1 – Contextualização

• Apresentar Fernando Pessoa e seus heterônimos, com destaque para Álvaro de Campos.

• Explicar brevemente o modernismo português e a presença de metáforas nos poemas do autor.

• Entregar e comentar brevemente o poema "Adiamento", instigando hipóteses iniciais a partir do título.

Etapa 2 – Leitura introspectiva

• Solicitar a leitura silenciosa e individual do poema.

• Orientar os estudantes a sublinhar trechos marcantes ou enigmáticos, anotando sensações e expressões metafóricas.

Etapa 3 – Pensar Alto em Grupo

• Promover uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem suas impressões.

• Estimular a construção coletiva de sentidos, sem julgamento de respostas "certas" ou "erradas".

• O(A) professor(a) atua como mediador(a), valorizando as leituras e aprofundando a reflexão sobre as metáforas.

Etapa 4 – Sistematização

• Retomar algumas metáforas discutidas e propor uma breve produção escrita, como a seguinte:

> Escolha uma metáfora do poema e explique, com suas palavras, o que ela pode significar. Depois, relacione-a com sua própria experiência ou visão de mundo.

Etapa 5 – Continuidade

• A atividade pode se desdobrar em uma sequência com outros poemas de Pessoa ou de autores brasileiros, ampliando a abordagem da metáfora e o uso do PAG.

6.2 Prática II

Nesta segunda prática, a proposta é trabalhar com distintas modalidades de textos, inclusive como evidência de que as metáforas são parte de nosso cotidiano. Primeiramente, os estudantes serão convidados a ler uma tirinha e responder, por escrito, questões afins. Em seguida, separados em pequenos grupos, serão convidados a assistir a um curta-metragem para refletir, coletivamente, a respeito. Então, assistirão a *shorts*, que são vídeos curtos comuns em redes sociais, explorando essa mídia específica. Por fim, a proposta é que o(a) professor(a) apresente outros textos (capa de livro, vídeo, chamada de notícia), de modo a ampliar o debate com a turma. Por fim, a última tarefa consistirá em uma observação atenta dos estudantes de suas próprias vivências para perceber e compartilhar,

em sala, as metáforas com as quais se depararam e as leituras que essas permitem realizar.

Sugestão 01

Criados por Bill Watterson, Calvin e Haroldo são conhecidos por serem personagens de tirinhas que exploram temas filosóficos, sociais e existenciais, sem perder o humor afiado. Calvin é um menino de seis anos que possui uma vívida imaginação, na qual ganha vida seu melhor amigo Haroldo, um tigre de pelúcia. Com base nessas informações, acesse o *qr code* ao lado, leia a tirinha feita por um fã em homenagem aos personagens[7] e responda às questões a seguir:

a) Haroldo é um tigre de pelúcia que interage com Calvin. Em termos metafóricos, o que o fato de ele conversar pode significar? Justifique.

b) Calvin e Haroldo costumam conversar bastante, mas, nessa tirinha, há algo diferente nesse sentido. O que é? Por que isso está acontecendo? Explique sua resposta.

c) Haroldo menciona que está nevando lá fora, como se quisesse fazer um convite, mas Calvin parece muito focado em terminar seu trabalho. O que isso significa no contexto da tirinha? Quais paralelos podemos estabelecer com a vida real?

7 ANUNESBR. Último quadrinho de Calvin e Haroldo, feito por um fã. Reddit, comunidade r/brasil, 7 jan. 2020. 1 tirinha. Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/elcymn/. Acesso em: 23 mar. 2025.

d) Há algumas alterações visuais no decorrer dos quadros da tirinha. Quais são elas? E o que isso significa? Formule hipóteses.

e) A partir das reflexões das questões anteriores, quais sentidos, especialmente metafóricos, podem ser produzidos com a leitura da tirinha? O que ela pode representar[8]?

Imagem 2 - Destiny

Fonte: (Weibel 2012)

O curta-metragem *Destiny*[9] foi criado, roteirizado e dirigido por Fabien Weibel, Manuel Alligné, Sandrine Wurster e Victor Debatisse como parte de um projeto desenvolvido na Bellecour Ecole (Vulto, 2018). Antes de assistir à película, vamos conversar

8 Em muitas bibliotecas públicas, da escola ou não, há revistas, coletâneas e livros com as tirinhas de Calvin e Haroldo. Pode ser muito interessante aproveitar a oportunidade da atividade para a recomendação de leitura e continuidade dessa prática com outras estratégias.

9 WEIBEL, Fabien. Destiny - Animation Short. YouTube, 19 set. 2012. 1 vídeo (5 min 25 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ. Acesso em: 25 mar. 2025.

um pouquinho: por que será que ela tem esse título, *Destino*, em português?

Depois de assistir ao filme, como podemos responder às perguntas a seguir?

a) Relógios aparecem o tempo todo durante a película. De que maneiras isso acontece?

b) O que a presença recorrente desse objeto revela sobre a personagem principal?

c) Por que esse objeto é importante para a narrativa? Explique.

d) A personagem reaparece algumas vezes no decorrer da narrativa. Isso é possível em nossas vidas? Por que você acredita que isso acontece no filme?

e) Ao longo do filme, a música e os sons empregados vão sofrendo alterações. Por que isso acontece? Justifique trazendo exemplos. Como isso colabora com a construção da narrativa?

f) Mesmo tentando muito, o protagonista não consegue fugir do encontro com o ônibus até quase o final da película. O que acontece para que ele consiga evitar o ônibus? Qual é a relação desse momento com o resto da narrativa construída até ali?

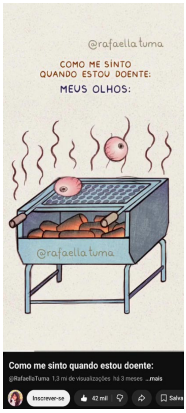
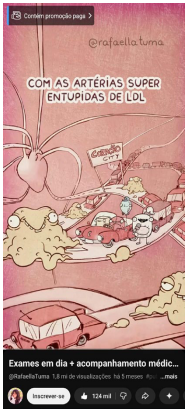
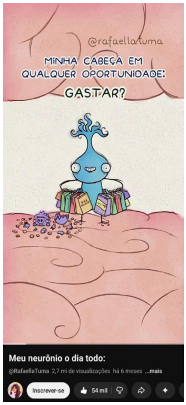
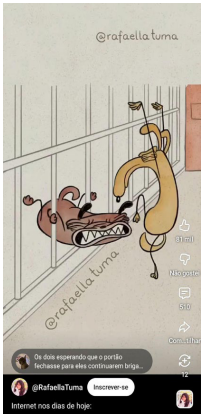
g) Ainda que não use linguagem verbal (palavras), o curta-metragem consegue nos contar uma história. Quais recursos ele usa para fazer isso? E como é possível compreendê-los? Dê exemplos.

h) Por fim, que relações é possível estabelecer entre essa narrativa e o nosso cotidiano? Por quê?

Sugestão 03

Os seguintes *shorts* foram criados e animados pela ilustradora e personalidade de *internet* Rafaella Tuma:

Quadro 1 – YouTube Shorts de Rafaella Tuma

I	II	III	IV
			

Fonte: (Tuma, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d)

Considerando os *shorts* assistidos, responda:

a) Em **i**, quais são as sensações que estão sendo transmitidas pelo vídeo? E para descrever o quê?

b) De que forma a autora faz isso? Explique.

c) É possível compreender o que está acontecendo nesse vídeo? Por quê?

d) Em **ii**, a autora estabelece uma relação entre quais ambientes? Como?

e) Por que essa relação é possível? Explique comentando aspectos do vídeo.

f) Entre quais elementos é feito um paralelo com nosso cotidiano? Responda trazendo exemplos.

g) Descreva, com suas palavras, o que está ocorrendo no vídeo **iii**.

h) Formule hipóteses: por que motivos a criatura azul é tomada como um neurônio?

i) Por que o neurônio é o componente do corpo escolhido para a produção desse vídeo?

j) Sendo um neurônio, por que ele se comporta dessa maneira nesse contexto? Por que ele tem justamente esse tom de voz?

k) No último vídeo (**iv**), a autora compara "a *internet* nos dias de hoje" a dois cachorros brigando. Redija um parágrafo que explique essa comparação, tendo em mente os detalhes essenciais do vídeo.

Sugestão 04

Considere os diferentes textos a seguir:

1. Este é um vídeo publicado no canal Instituto Labinas, do médico psiquiatra Dr. Guilherme Labinas, no YouTube, em 05 de agosto de 2021:

Imagem 3 - É normal se sentir para baixo?[10]

Fonte: (Labinas 2021)[11]

2. Esta é a manchete de uma reportagem publicada pelo redator Vinicius Konchinski, no jornal Brasil de Fato:

Entenda a disputa entre Lula e o Banco Central e o que está em jogo na economia

Presidente critica juros altos, BC os defende para conter inflação e cobra o governo para cortar gastos

Fonte: (Konchinski, 2023)

a) Atente-se à manchete da reportagem. O que ela significa? Explique.

b) A reportagem usa o termo "disputa" e a expressão "em jogo". Pesquise, na *internet*, os sentidos possíveis desses termos. Quais deles cabem nesse contexto? Por quê?

10 LABINAS, Guilherme. **É normal se sentir para baixo?** YouTube, 5 ago. 2021. 1 vídeo (37 s). Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/fXfMG5hXVQI. Acesso em: 26 mar. 2025.
11 Se for possível, é interessante reproduzir o vídeo em sala de aula.

c) Por que você acredita que esses termos foram escolhidos para redigir a chamada da reportagem? Explique.

d) Esses usos são comuns? Você já viu essas expressões serem usadas em outros espaços? Quais? Comente trazendo exemplos.

3. Acesse o *qr code* ao lado e observe atentamente. Essa imagem é a capa do livro *O lugar onde a terra descansa*, do escritor Ailton Krenak, com fotos de Adriana Moura, Zaida Siqueira, Igor Pessoa e José Caldas, publicado no ano 2000:

a) A capa do livro de Ailton Krenak é marcada pelo uso de cores fortes. Quais são elas? Por que você acredita que essas cores foram escolhidas para a capa deste livro em particular?

b) No título do livro, há a concordância do verbo "descansa" com o substantivo "terra". Esse é um uso comum? De que formas? Em quais outras situações essa combinação acontece? Comente dando exemplos.

c) Considerando os aspectos visuais e o título desse livro, qual seria seu possível tema? Por quê?[12]

→ Tendo em mente as respostas às questões de 1 a 3, o que

11 Essa é uma atividade que suscita outras possibilidades. Tendo em vista essa obra e seu tema, o(a) professor(a) pode aproveitar a oportunidade para criar um debate sobre a questão indígena no Brasil e no mundo, inclusive, entrelaçando com as discussões a respeito da metáfora. Por exemplo, *como comunidades indígenas elaboram suas metáforas, na vida e em textos estéticos? Elas variam de uma comunidade indígena para outra? De que maneira?*

esses textos têm em comum? Explique sua resposta.

Agora é sua vez! Busque por textos orais, em casa, com a família, com os amigos, ou textos escritos, na *internet*, em livros, redes sociais, encontrando manifestações desses tipos de expressão, em diferentes contextos de uso. No próximo encontro, socializaremos as contribuições e realizaremos um debate sobre esse fenômeno.

Ao chegar em sala com as contribuições, os estudantes, orientados pelo(a) professor(a), podem ser convidados a fazer inferências e elaborar hipóteses sobre aqueles significados e por que eles se repetem. Nesse momento, o(a) professor(a) pode concluir a prática retomando e sistematizando o conhecimento coletivamente erigido, sem precisar recorrer a referenciais teóricos complexos, mas situando a turma de que existem diferentes possibilidades, em diferentes cenários, para diferentes usos.

7 Considerações finais

A metáfora, compreendida como fenômeno sociocognitivo e discursivo, ultrapassa o tratamento tradicional limitado à estilística escolar. Ao longo deste capítulo, procuramos evidenciar como o seu uso constitui uma via potente para a construção de sentidos, estando profundamente integrada aos modos de pensar e agir dos sujeitos em contextos diversos. A partir do diálogo com as teorias da Metáfora Conceptual e da Relevância, mostramos que o funcionamento metafórico da linguagem está enraizado nas experiências individuais e culturais, emergindo como elemento estruturante da cognição e da comunicação humanas.

Essa concepção amplia significativamente o papel da metáfora no processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois ela deixa de ser

apenas um ornamento textual para se tornar uma chave de acesso à compreensão crítica do mundo. Por isso, propomos que as práticas pedagógicas se afastem da abordagem normativa e classificatória e caminhem em direção a metodologias mais dialógicas e reflexivas, como o Pensar Alto em Grupo (PAG), que valoriza a construção coletiva de significados e incentiva a participação ativa dos estudantes na leitura.

Acreditamos que essa mudança de perspectiva contribui para a formação de leitores mais sensíveis, autônomos e capazes de se posicionar criticamente diante dos textos e das situações comunicativas. Mais do que identificar metáforas, é preciso aprender a interpretá-las e ressignificá-las, reconhecendo que elas fazem parte da vida, em diferentes práticas sociais. Ao investir nesse tipo de formação, o trabalho com a metáfora se torna um instrumento de letramento amplo, que articula linguagem, pensamento e experiência em prol de uma educação mais significativa e humanizadora.

Referências

ANUNESBR. **Último quadrinho de Calvin e Haroldo, feito por um fã**. Reddit, comunidade r/brasil, 7 jan. 2020. 1 tirinha. Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/elcymn/. Acesso em: 23 mar. 2025.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **A metáfora no processo de referenciação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. Dimensões sociocognitivas da intertextualidade. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (org.). **Ensaios sobre leitura II**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva; FERREIRA, Luciane Corrêa; GUALDA, Ricardo. Metáfora: diferentes perspectivas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 8-17, 2016. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/13963. Acesso em: 4 jun. 2026.

CUNHA, Ari. **Sistema carcerário é hoje o maior problema de segurança pública do país**. Blog do Ari Cunha, Correio Braziliense, 25 jul. 2018. Disponível em: https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/sistema-carcerario-e-hoje-o-maior-problema-de-seguranca-publica-do-pais. Acesso em: 13 dez. 2024.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer**. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.). Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Metáfora e atividade de aprendizagem. *In*: GERALDI, João Wanderley et al. (org.). Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 73-86.

KOCH, Otávio Henrique. **Revisitando a metáfora: reflexões sobre a teoria cognitiva da metáfora e a teoria da relevância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

KONCHINSKI, Vinicius. **Entenda a disputa entre Lula e o Banco Central e o que está em jogo na economia**. Brasil de Fato, 7 fev. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/02/07/entenda-a-disputa-entre-lula-e-o-banco-central-e-o-que-esta-em-jogo-na-economia. Acesso em: 26 mar. 2025.

LABINAS, Guilherme. **É normal se sentir para baixo?** YouTube, 5 ago. 2021. 1 vídeo (37 s). Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/fXfMG5hXVQI. Acesso em: 26 mar. 2025.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de Mara Sophia Zanotto. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **A leitura escolarizada**. Leitura: Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 7, n. 11, 1988.

MEIRELES, Cecília. **Imagem**. *In*: MEIRELES, Cecília. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983. p. 204.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000004.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHARDS, I. A. **The philosophy of rhetoric**. Oxford: Oxford University Press, 1936.

SANTOS, Marivan Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREY, Cláudia; COSTA, Jorge Campos da. **Metáfora e cognição: uma conversa entre Lakoff e Sperber & Wilson**. *In*:

MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO DA PUCRS, 5., 2010, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e crítico**. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, v. 26, n. 52, 2016.

TOUCHÉ LIVROS. KRENAK, Ailton. **O lugar onde a terra descansa**. Fotografias de Adriana Moura, Zaida Siqueira, Igor Pessoa e José Caldas. Rio de Janeiro: ECO Rio; Núcleo de Cultura Indígena, 2000. Disponível em: https://www.touchelivros.com.br/o-lugar-onde-a-terra-descansa/. Acesso em 03 de ago. 2026.

TUMA, Rafaella. **Como me sinto quando estou doente**. YouTube, 21 nov. 2025a. 1 vídeo (16 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FOBG9Lc57aU. Acesso em: 2 mar. 2026.

TUMA, Rafaella. **Exames em dia + acompanhamento médico = ficar livre do vilão do coração!** YouTube, 6 out. 2025b. 1 vídeo (1 min 1 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SKcW7-X7IaQ. Acesso em: 2 mar. 2026.

TUMA, Rafaella. **Internet nos dias de hoje**. YouTube, 1 ago. 2025d. 1 vídeo (21 s). Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/0cqPzQ9kBKs. Acesso em: 2 mar. 2026.

TUMA, Rafaella. **Meu neurônio o dia todo**. YouTube, 14 ago. 2025c. 1 vídeo (8 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3ngwZfAPVRw. Acesso em: 2 mar. 2026.

VULTO. **Destiny, um curta sobre um homem perdido no tempo**. Lugar Nenhum, 27 jun. 2018. Disponível em: https://lugarnenhum.net/filmes/destiny-curta/. Acesso em: 15 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEIBEL, Fabien. **Destiny - Animation Short**. YouTube, 19 set. 2012. 1 vídeo (5 min 25 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ. Acesso em: 25 mar. 2025.

ZANOTTO, Mara Sophia. **As múltiplas leituras da "metáfora": desenhando uma metodologia de investigação**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.17058/signo.v39i67.5409.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Modelos culturais e indeterminação metafórica**. Organon, Porto Alegre, v. 21, n. 43, 2007.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Uma investigação empírica sobre a interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura**. *In*: GABRIEL, Rosangela; PELOSI, Ana Cristina (org.). Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli V. **Opening Pandora's Box: Multiple readings of a metaphor**. *In* Mara Sophia ZANOTTO, Lynne CAMERON and Marilda CAVALCANTI (Eds.) Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach. Amsterdam: John Benjamins.

ZANOTTO, Mara Sophia; SANTOS, Marivan Tavares dos. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 202-212, maio/ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 19, n. 1, p. 11-39, 2016.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.10

Variação linguística e ensino: proposta de mediação pedagógica sobre a realização do sujeito pronominal de referência definida por meio de atividades de retextualização

Gilson Costa Freire

Marli Hermenegilda Pereira

Introdução

Conquanto os estudos variacionistas não tenham surgido com fins pedagógicos, é inegável sua grande contribuição ao ensino de língua. No caso do Brasil, as diversas pesquisas no âmbito da Sociolinguística Variacionista têm revelado muitas características da variedade brasileira do português, desde o nível fonético-fonológico até o morfossintático.

Entre os fenômenos de variação no nível morfossintático, destaca-se a realização do sujeito pronominal de referência definida. Tradicionalmente, o português é definido como língua de sujeito nulo (denominado na praxe escolar como oculto, desinencial ou elíptico) em função do rico sistema flexional que permitiria depreender o sujeito por meio da desinência verbal, de sorte que seria dispensável a concretização do pronome-sujeito no enunciado. No entanto, ao observar dados reais do português brasileiro (doravante PB), constatamos um uso variável dessa categoria: realização do sujeito por meio de pronomes ou não realização do sujeito, conforme ilustram, respectivamente, as sentenças a seguir:

(01) **Eu** terminei a prova rapidamente.

(02) Ø Terminei a prova rapidamente.

Conforme sinaliza Duarte (1993), enquanto a fala espontânea do PB apresenta alta frequência do preenchimento do sujeito, a escrita brasileira tende a ser mais conservadora, sobretudo em contextos marcados pela formalidade, de modo que ainda manifesta altos índices de apagamento do sujeito pronominal, o que seria uma característica diferenciadora das duas modalidades da língua.

No âmbito do ensino, a realidade que costuma ser encontrada na escrita de muitos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) é o recorrente preenchimento da posição de sujeito (cf. Justino, 2019), fenômeno que representa uma marca de oralidade em seus textos e que frequentemente costuma ser corrigido pelos professores de Língua Portuguesa (LP), já que os brasileiros letrados, de modo geral, tendem a manifestar preferência por sujeitos nulos na escrita.

Em vista disso, este capítulo tem como objeto de estudo a categoria gramatical sujeito pronominal de referência definida[1] e, como objetivo geral, desenvolver uma proposta de mediação pedagógica para o ensino desse fenômeno morfossintático variável no PB, o que vai ao encontro do disposto nos documentos que

1 O sujeito pronominal de referência definida é aquele que remete a uma pessoa do discurso na interação comunicativa, como neste exemplo: "**Eu** esperava, Carlos, que **você** fosse pedir desculpas à Ana. **Ela** não gostou do que você fez". No exemplo, quem detém o turno da fala usa o pronome eu para referir-se a si mesmo; o pronome **você** foi empregado para dirigir-se a um interlocutor específico, no caso, Carlos, que aparece marcado pelo vocativo; o pronome **ela** foi utilizado para remeter a alguém conhecido pelos envolvidos no diálogo, no caso, Ana. Não se confunda com sujeito pronominal de referência indefinida, quando o pronome é empregado para fazer uma generalização ou uma indeterminação: "No Brasil, **você** come melhor do que em qualquer outro lugar".

tratam do ensino de LP no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), segundo os quais se deve abordar a variação linguística na disciplina de LP, de modo a superar a velha prática de reproduzir a gramática tradicional. De fato, a orientação apresentada no componente de LP aponta para a necessidade de um ensino que favoreça a ampliação da competência comunicativa, nos termos de Dell Hymes (1966 *apud* Bortoni-Ricardo, 2004), e do letramento do aluno, de modo que este possa participar, significativa e criticamente, das práticas sociais em que esteja inserido.

De acordo com Dell Hymes, citado por Bortoni-Ricardo (2004), a competência comunicativa inclui não só o conhecimento das regras gramaticais, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da linguagem. Conforme defende a autora, "é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos que lhe permitirão construir sentenças bem formadas" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 40). Dessa forma, um ensino sistemático e reflexivo dos fenômenos variáveis e de seus usos pode promover a ampliação dessa competência.

Considerando a alta frequência de preenchimento do sujeito pronominal em textos de alunos do 6º ano do EF e a necessidade de abordar os conteúdos de gramática sob a perspectiva da variação, propomos uma mediação pedagógica, destinada a essa etapa de escolaridade, que, por meio de atividades de retextualização de textos orais a escritos (Marcuschi, 2010), leve os aprendizes não só a perceber o preenchimento/apagamento da posição de sujeito no contínuo da fala para a escrita como um fenômeno variável

num exercício de epilinguagem (Franchi, 1991), mas também a se aproximar da prática de escrita da sociedade letrada brasileira, que prestigia o sujeito nulo.

De acordo com Franchi (1991), as atividades epilinguísticas referem-se às atitudes de reflexão do falante sobre a língua, seus usos e formas linguísticas com vistas à produção de sentido, à adequação da linguagem, ao seu funcionamento. Essas atividades podem ser sistematizadas e mediadas pelo professor com o objetivo de levar o aluno a construir objetos linguísticos, a levantar hipóteses sobre eles, a explorar seus recursos estilísticos e expressivos. As atividades didáticas aqui propostas pretendem potencializar essa habilidade cognitiva, visando a um ensino produtivo de gramática.

Para delimitar o recorte descritivo, a mediação abordará os sujeitos de referência definida, com foco na 1ª pessoa do singular, considerando que esse conteúdo programático está previsto para o 6º ano do EF, no tópico que trata da descrição do quadro pronominal.

Este capítulo apresenta a seguinte organização: na segunda seção, trataremos da fundamentação teórico-metodológica que subsidia nossa proposta, a saber, os pressupostos da Teoria da Variação e o mecanismo de retextualização e sua importância para o ensino; na terceira seção, apresentaremos as atividades que constituem nossa proposta de mediação pedagógica, seguida de palavras finais e referências.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Tendo em vista a realização variável do sujeito pronominal no PB, como trabalhar esse fenômeno nas aulas de gramática, de forma intuitiva, a partir das contribuições dos estudos sociolinguísticos?

Nesta seção, faremos uma breve revisão a respeito dos fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista, culminando com a apresentação de resultados de pesquisas sociolinguísticas representativas, que trataram do preenchimento do sujeito pronominal de referência definida no PB. Em seguida, discutiremos a relação entre fala e escrita no contexto do ensino, finalizando com a descrição do processo de retextualização, adotado como ferramenta metodológica na construção de nossa mediação pedagógica.

Tendo iniciado na década de 60 do século XX, notadamente a partir do texto seminal de Weinreich, Labov e Herzog (1968), a Sociolinguística Variacionista, ou Teoria da Variação, estuda os fenômenos de variação e mudança das línguas em contexto real de uso no grupo social, buscando compreender a regularidade dentro da variação. Contrapondo-se ao Estruturalismo e ao Gerativismo, que defendiam a homogeneidade da língua,[2] esse modelo parte do princípio da heterogeneidade do sistema linguístico, tendo em vista os contextos social e estrutural.

De acordo com os pressupostos variacionistas, toda mudança linguística é precedida por um período de variação, em que duas ou mais formas de expressar determinado aspecto da língua (a variável dependente) competem entre si. Por sua vez, essas formas alternantes são conhecidas como variantes, que podem manifestar diferenças quanto à frequência, condicionadas por fatores de ordem estrutural

2 Não pretendemos aqui fazer uma descrição exaustiva dessas duas correntes teóricas, o que excederia os limites deste texto. Grosso modo, o Estruturalismo tem por objeto de estudo a *langue*, código invariante abstrato de domínio coletivo, enquanto o Gerativismo postula o falante ideal, e não locutores reais do uso concreto da língua. Por conseguinte, esses modelos teóricos não se ocupavam da variação, concebendo a língua como um construto homogêneo.

e social. No entanto, nem toda competição entre variantes significa necessariamente que haverá uma mudança, podendo constituir um fenômeno de variação estável.

Cabe esclarecer que o sistema linguístico comporta regras de caráter tanto categórico quanto variável. Uma regra categórica se dá quando há um único comportamento na estrutura linguística (p. ex. a anteposição do artigo ao substantivo em português), enquanto a regra variável ocorre quando se identifica a competição de duas ou mais variantes na realização de uma variável (p. ex. o preenchimento e o apagamento da posição do sujeito pronominal de referência definida: "No último sábado, **eu** saí com meus amigos." *vs.* "No último sábado, __ saí com meus amigos"). No entanto, uma regra variável não é aleatória, já que a língua é dotada de heterogeneidade sistemática, conforme defendem Weinreich, Labov e Herzog (1968). Por conseguinte, quanto à metodologia, a pesquisa variacionista empreende uma análise quantitativa dos dados obtidos por meio do controle de fatores sociais (classe social, faixa etária, sexo, escolaridade, entre outros) e linguísticos (variáveis internas da língua), a fim de identificar os aspectos que mais interferem na escolha de cada variante, ou seja, determinar quais são os fatores influenciadores do processo de variação.

No que tange à realização do sujeito pronominal de referência definida, objeto de estudo da mediação pedagógica que apresentaremos à frente, as gramáticas tradicionais de língua portuguesa descrevem um amplo quadro de pronomes pessoais do caso reto (função de sujeito), representado por seis pessoas (três do singular e três do plural): **eu** e **nós** como 1ª pessoa (aquele que fala); **tu** e **vós** como 2ª pessoa (aquele com quem se fala); **ele**, **ela**, **eles** e

elas como 3ª pessoa (de quem ou de que se fala)[3]. Esse inventário prevê um rico sistema de desinências verbais que permitiria, sem prejuízo semântico, a omissão do sujeito, conforme mostram os exemplos extraídos de Cunha e Cintra (1985, p. 275):

(1) and**o** (eu) escreve**s** (tu) dormi**u** (ele/ela)

ri**mos** (nós) parti**stes** (vós) volta**ram** (eles/elas)

Tendo em vista esse rico quadro flexional, a presença do pronome sujeito se daria, segundo os autores, somente quando houvesse as seguintes condições (Cunha e Cintra, 1985, p. 275-76):

(a) a intenção de enfatizar o sujeito gramatical:

"**Eu**, náufraga de vida, **ando** a morrer!" (F. Espanca. S. 31)

(b) o intuito de opor pessoas gramaticais diferentes:

"**Eu** calo-me – **tu** descantas.

Eu rojo – **tu** te levantas.

Tu és livre – escravo **eu** sou!" (Castro Alves, OC, 273)

(c) a necessidade de evitar ambiguidade, quando a forma verbal é comum à 1ª e à 3ª pessoa.

"É preciso que **eu repita** o que **ele disse**?

É preciso que **ele repita** o que **eu disse**?"

3 Obviamente, esse paradigma mais amplo, descrito pelas gramáticas tradicionais, representa uma sincronia passada, que já não reflete a norma atual do PB, cujo quadro de pronomes pessoais retos apresenta configuração diversa: **eu – nós/a gente** (1ª pessoa); **tu/você – vocês** (2ª pessoa); **ele – eles** (3ª pessoa). Note-se também que os exemplos dados por essas gramáticas são de textos literários de época pretérita, o que reforça o anacronismo da descrição tradicional.

A descrição presente em (a) não corresponde à realidade do PB falado, uma vez que o preenchimento do sujeito pronominal é consequência de uma mudança em curso na modalidade oral da língua, ocasionada pela alteração do quadro pronominal com a introdução de elementos como "você" e "a gente" (cf. Duarte, 1993, 1995). Além disso, ainda que a descrição em (c) seja pertinente, não há menção à possibilidade de realização dos sujeitos com as formas pronominais inovadoras "você" e "a gente", que também se combinariam com as formas verbais destacadas: "É preciso que **você repita** o que **a gente disse**? É preciso que **a gente repita** o que **você disse**?"

Em vista do exposto, as gramáticas de base tradicional não contemplam suficientemente os usos na modalidade oral do PB. De fato, ao descreverem que o sujeito pode ser facilmente depreendido por meio da desinência verbal, elas desconsideram os casos em que o falante usa tanto "a gente" como 1ª pessoa do plural, quanto "você" e "vocês" como 2ª pessoa, formas que se combinam com o verbo na 3ª pessoa, de maneira que a desinência verbal não é o bastante para a depreensão do sujeito.

Por outro lado, diferentes trabalhos sociolinguísticos têm demonstrado que essa possibilidade de apagamento do sujeito pronominal de referência definida não é tão frequente assim na modalidade oral do PB. As pesquisas diacrônicas de Duarte (1993, 1995), por exemplo, evidenciaram uma crescente tendência ao preenchimento da posição de sujeito nas três pessoas gramaticais, o que impõe uma revisão acerca do *status* de língua *pro-drop*[4] dessa

4 Parâmetro proposto por Chomsky (1981) para explicar as diferenças entre as línguas quanto à possibilidade de ter ou não sujeito nulo (denominado na tradição escolar como elíptico/desinencial/oculto).

variedade. Em suas pesquisas, Duarte investigou a crescente preferência pelo sujeito pronominal pleno no PB ao longo do tempo, valendo-se de uma amostra de peças de teatro, de cunho popular, escritas e ambientadas no Rio de Janeiro entre 1845 e 1992. Cabe observar que peças de teatro constituem textos escritos para serem representados por atores em cena, de modo que buscam se aproximar da fala espontânea, o que explica a escolha dessa amostra como meio de estudar a modalidade oral de sincronias passadas, em que não havia recursos tecnológicos de gravação. Os resultados obtidos pela autora apontaram que, a partir da década de 1930, com o decréscimo do uso da 2ª pessoa direta (tu, vós) em favor da indireta[5] (você, vocês), houve uma queda substancial das ocorrências de apagamento do sujeito, fenômeno que, progressivamente, foi recrudescendo, a ponto de, no último período, haver uma inversão das frequências das variantes: em 1845, 80% das ocorrências eram de sujeito nulo; em 1992, o índice não chegava a 30%.

Em Duarte (1995), a pesquisadora resolveu analisar também a realização do sujeito pronominal em gravações da encenação das peças do último período do século XX, comparando essas gravações com o texto original escrito. Curiosamente, a autora constatou que a fala, de certo modo, tende a se distanciar da tentativa de representá-la: alguns sujeitos nulos do texto teatral acabaram sendo expressos no momento da encenação. Nesses dados, a 2ª pessoa apresentou 91% de preenchimento, seguida da 1ª pessoa, com 75%,

5 Fórmulas do tipo "vossa graça", "vossa excelência", "vossa mercê" (hoje, "você") surgiram no português por volta de 1500 (Teyssier, 2001) como maneiras de o falante dirigir-se ao interlocutor em lugar do uso de "tu". Como tais fórmulas não se combinam com o verbo na segunda, mas na terceira pessoa, são consideradas formas de segunda pessoa indireta, haja vista os instrumentos normativos não as categorizarem como pronomes pessoais retos, mas de tratamento.

e da 3ª pessoa, com 68%. Essa mesma pesquisa mostrou que é a faixa etária mais jovem que mais impulsiona a implementação de sujeitos plenos, enquanto os mais velhos preferem sujeitos nulos.

Outro trabalho representativo sobre o fenômeno da realização do sujeito pronominal de referência definida, desta vez sobre a modalidade escrita, é o de Coelho *et al.* (2010), que investigaram uma amostra constituída de textos escritos de alunos adolescentes de uma escola pública de Florianópolis. Ainda que o preenchimento do sujeito não constitua um fenômeno estigmatizado na fala, parece que a escrita tende a evitá-lo, especialmente em textos representativos da cultura de letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), de modo que a praxe escolar prestigia o sujeito nulo nesses contextos. Em certa medida, o trabalho de Coelho *et al.* (2010) corroborou essa tendência da escrita, porquanto os resultados apontaram que, à medida que os alunos avançavam nos anos de escolaridade, a ocorrência do sujeito pleno decrescia, conforme sinalizaram os pesos relativos obtidos: .60 no 6º ano, .46 no 7º ano, .44 no 8º ano e .45 no 9º ano. Tais resultados sugerem que, na escola, ainda se aprende o princípio "evite pronome" (cf. Duarte, 1995), no esforço de aproximar a escrita dos estudantes daquela praticada pelas instâncias sociais letradas, em que se privilegia o sujeito nulo.

Conforme já referido, os resultados de pesquisas variacionistas oferecem suporte a um ensino de língua portuguesa mais contextualizado, que contemple os efetivos usos linguísticos praticados no país. A BNCC dispõe que esse ensino se dê em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesse último eixo, devem ser desenvolvidas

> reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (Brasil, 2017, p. 81).

A esse respeito, diversos estudiosos, como Mollica (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Vieira e Brandão (2007), Bagno (2011), Martins e Tavares (2013), Martins, Vieira e Tavares (2014), dentre outros, demonstram a necessidade de uma pedagogia da variação linguística que contemple os diversos fenômenos variáveis do português com base em usos reais da língua.

Nesse sentido, a pesquisa sociolinguística no Brasil, há mais de quatro décadas, tem importantes contribuições para o ensino de língua portuguesa (LP), uma vez que permitem:

> (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar "norma culta" e "norma popular", não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 10).

Ademais, essas contribuições têm sido aplicadas ao ensino de LP em pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras, um programa de pós-graduação em rede nacional, criado em 2013. Há mais de uma década, professores pesquisadores da área de LP da Educação Básica (EB) vêm desenvolvendo propostas de

ensino de fenômenos gramaticais com base nas pesquisas teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista (cf. Cordella, 2020; Faria, 2020; Justino, 2019; Silva, 2021, entre outras).

Nas práticas comunicativas cotidianas, acadêmicas e profissionais, realizamos, muitas vezes de forma inconsciente, o mecanismo de retextualização, ou seja, a transformação de um texto em outro. Exemplos disso são: anotações de um recado, reconto de séries, filmes, capítulos de novela, produção de sinopses, resumos, resenhas, mapas mentais, paródias, dramatizações escolares com base em textos literários, produções de histórias em quadrinhos de textos clássicos, produções de *fanfics*, memes, *gameplay*, dentre outros.

Reconhecendo o potencial dessa atividade cognitiva, diversas propostas pedagógicas vêm utilizando esse mecanismo para o ensino de produção de textos e de fenômenos gramaticais:

> Acreditamos que o processo de retextualização pode ser um importante recurso na ampliação do letramento do aluno por diversos motivos: é uma atividade comum no dia a dia, permite o trabalho de consciência e de reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, propicia o contato com gêneros textuais diversos, ajuda na identificação de problemas de leitura e compreensão textual, estimula o aluno a escrever, já que ele terá como ponto de partida outro texto, favorece o trabalho com a língua em diversos níveis (ortografia, paragrafação, pontuação, aspectos gramaticais, vocabulário), requer recursos acessíveis para a sua realização dentre outros. (Pereira, 2018, p. 75).

No que tange ao objetivo deste trabalho, pretendemos desenvolver uma mediação pedagógica, voltada para o ensino de um

fenômeno gramatical, com base no mecanismo de retextualização da fala para a escrita. Assim, no que diz respeito à realização do sujeito pronominal de referência definida, chama a atenção a ocorrência robusta de sujeitos plenos na escrita dos alunos identificada no trabalho de Coelho *et al.* (2010), o que constitui um desafio ao professor em sala de aula, uma vez que os discentes tendem a manifestar em seus textos os mesmos fenômenos da fala, como preencher, excessivamente, o sujeito de referência definida. Tal comportamento linguístico não sofre avaliação negativa na fala, porém, é estigmatizado na escrita representativa de eventos de maior letramento, haja vista as correções que se fazem nos textos dos alunos quando esse mesmo comportamento aparece na escrita. Por conseguinte, é preciso tratar do fenômeno do preenchimento do sujeito pronominal a partir dos diferentes eventos de comunicação que se distribuem num *continuum* fala-escrita.

Por outro lado, é sabido que os estudantes, principalmente os que cursam os primeiros anos do EF, estão imersos em eventos de comunicação, em sua maioria, orais. Tal fator contribui para que elementos pertencentes tipicamente à oralidade estejam presentes também na escrita desses alunos, o que costuma ser avaliado negativamente, haja vista a tendência, inclusive da escola, de atribuir *status* superior à modalidade escrita em detrimento da oral.

Em consonância com os avanços na desconstrução dessa percepção dicotômica da língua – principalmente com a perspectiva variacionista, que combateu a noção de supremacia da escrita –, Marcuschi (2010) concebe como impossível dissociar a modalidade oral da modalidade escrita, visto que ambas são usos de um mesmo sistema, e não sistemas distintos e incongruentes. Desse modo,

tratar tais modalidades de forma complementar permite aos alunos um melhor desempenho discursivo, pois evidencia que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos" (Marcuschi, 2010, p. 37).

Embora essa relação se revele complexa, o advento dos estudos sociolinguísticos foi capaz de demonstrar que as diferenças e semelhanças existentes entre fala e escrita são contínuas e/ou graduais, sendo mais bem compreendidas se observadas na perspectiva de contínuos, como os de oralidade-letramento e mais/menos monitorado (formal/informal), como propostos por Bortoni-Ricardo (2004)[6]. Além disso, cabe salientar que as duas modalidades são normatizadas (no sentido de ter uma organização própria) e multissistêmicas. A ideia dicotômica, portanto, não pode ser sustentada.

Com vistas a isso, em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Marcuschi pretendeu criar um "modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação" (Marcuschi, 2010, p. 46).

6 Para entender a variação no PB, a autora propõe três linhas imaginárias ou contínuos, nas quais se dispõem os fenômenos variáveis: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística. O contínuo de oralidade-letramento, que tem relação com o contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2010), diz respeito à mediação da fala ou da escrita nos eventos de comunicação. Em uma ponta, estão os eventos de oralidade, sobre os quais não há influência direta da língua escrita, mas sim da fala espontânea, em que a tradição gramatical, representada pelos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), não tem tanto peso. Na outra ponta, situam-se os eventos de letramento, mediados pela língua escrita, sobre a qual essa tradição costuma exercer maior influência.

A essa transformação, dá-se o nome de **retextualização**, processo segundo o qual, através de operações complexas, um texto é transformado:

i. da fala para a escrita;

ii. da fala para a fala;

iii. da escrita para a fala;

iv. da escrita para a escrita.

Em qualquer desses processos, a passagem de um texto a outro não deve ocorrer com a finalidade de organizar um caos, visto que quaisquer textos construídos obedecem a dada configuração com a intenção de atender a demandas comunicativas. Além disso, a passagem da modalidade oral para a escrita desfaz a ideia de que a primeira é informal e, a segunda, formal, pois a escolha por rebuscamento e elaboração sintática se dá devido às exigências discursivas de cada texto, independentemente da modalidade.

Há alguns fatores que intervêm no processo de retextualização: o objetivo; a relação entre aquele que produz o texto e aquele que o retextualizará; a relação tipológica entre os gêneros iniciais e finais; as ações exigidas para a formulação de cada modalidade. Consideradas tais variáveis, sustenta-se que

> as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita [...] entram em ação algumas estratégias de regularização linguística. [...] posteriormente, surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica,

> a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade de expressão. (Marcuschi, 2010, p. 55).

Segundo o mesmo autor, envolvidos, nesse processo, há ao menos quatro aspectos:

a) Idealização, que contempla as eliminações, a completude e a regularização dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos;

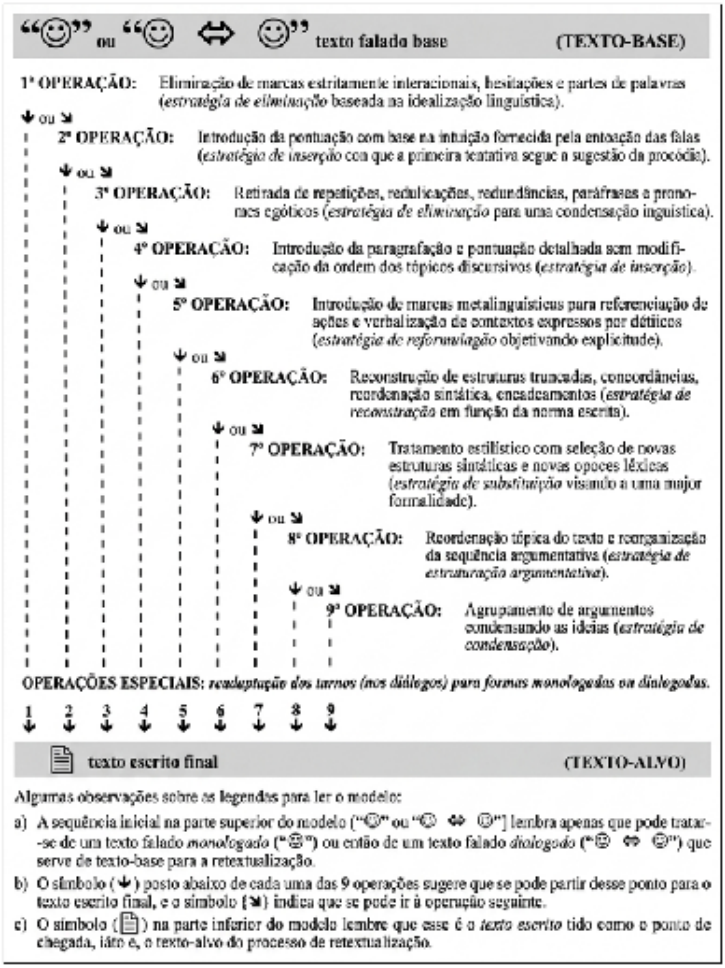
b) Reformulação, que contempla os acréscimos, as substituições e a reordenação necessários para a reescrita;

c) Adaptação, em que há o tratamento da sequência dos turnos;

d) Compreensão, que envolve os aspectos cognitivos.

A partir dessa percepção, Marcuschi (2010) propôs um modelo que serviria de base para a retextualização. Nas palavras do autor, tal modelo não deve ser tomado como verdade absoluta, visto que as operações envolvidas se dão de forma imbricada e podem não seguir a linearidade apresentada (Figura 1). Soma-se a isso a existência de aspectos sutis não mencionados no modelo. As operações envolvidas no processo de retextualização encontram-se indicadas a seguir:

Figura 1 – Operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito



Fonte: (Marcuschi, 2010, p. 75)

As quatro primeiras operações, denominadas **operações de regularização e idealização**, contribuem para chegar à idealização linguística e eliminar marcas da oralidade, suprimindo marcas de hesitações e outros elementos típicos da interação entre

os interlocutores, além de palavras repetidas e redundâncias, promovendo uma "condensação linguística". Soma-se a isso a inserção tanto de pontuação diacrítica e formal quanto de paragrafação, que não são possíveis na fala, mas são exigências do texto escrito.

As cinco demais operações são as de **transformação**, que promovem alterações nos níveis sintático, semântico, pragmático e cognitivo. Nas operações 5 e 6, é pretendido chegar a uma adequação aos padrões morfossintáticos, prezando pela concordância entre os elementos linguísticos e a um tratamento dos referenciais necessários para a compreensão do texto-alvo. Esse último movimento se justifica na necessidade de explicitar elementos que não são utilizados na fala, visto que esta se utiliza do contexto físico – o que não é transposto para a escrita. Já na operação 6, evidencia-se uma tentativa de reconstruir estruturas comuns à oralidade, mas consideradas inadequadas para a escrita formal, tratando-se, portanto, de uma normatização do texto.

A operação 7 contempla o tratamento estilístico das estruturas sintáticas, ponto importante na construção do sentido, pois a escolha sintática influencia diretamente na semântica do texto. A oitava operação exige um domínio maior da modalidade escrita formal da língua, a fim de promover uma reordenação do texto e da sequência argumentativa. Por fim, a última operação tem a tendência à redução textual, uma vez que pretende condensar os argumentos. É preciso salientar que não se trata de uma atividade de resumo. A redução, comum em processos como esse, não deve, necessariamente, implicar redução do conteúdo.

É preciso ressaltar a diferença entre "retextualizar" e "transcrever" um texto: neste último processo, não há interferência

no discurso, visto que o objetivo central é transformar uma realidade sonora em uma realidade gráfica; enquanto, naquele, há uma interferência maior e mais passível de mudanças tanto formais como de conteúdo.

Tendo em vista o grau de maturidade dos alunos envolvidos, a mediação pedagógica se concentrará nas quatro primeiras operações, de modo especial na terceira, que trata da retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos, visto que tal operação tem relação direta com o fenômeno variável abordado neste trabalho: o preenchimento/apagamento do sujeito de referência definida. Tal recorte não prejudica o processo de retextualização, pois, conforme registra o próprio Marcuschi (2010, p. 76), "para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta".

Em vista do fenômeno gramatical aqui focalizado, a expressão do sujeito pronominal de referência definida, selecionamos o gênero textual **relato pessoal** para a atividade de retextualização em nossa mediação pedagógica, uma vez que tal gênero costuma apresentar frequentes ocorrências de primeira pessoa. Na mediação, esse gênero é abordado, primeiramente, na modalidade oral, a fim de, posteriormente, ser retextualizado para a escrita.

A abordagem dos aspectos oral e escrito no relato pessoal é pertinente à mediação pedagógica aqui proposta, visto que o mesmo gênero pode sofrer alterações significativas no que concerne à modalidade da língua em que ele se dá.

De fato, o relato oral apresenta marcas de oralidade, de modo que, ao ser retextualizado para a escrita, deve ser reorganizado, a fim

de adequar-se às regras de concordância, pontuação e ortografia, que constituem operações de retextualização segundo Marcuschi (2010).

Em última análise, no processo de ensino-aprendizagem, a retextualização pode ser uma aliada na melhora da habilidade escritora e leitora do estudante, isso porque, ao ler o texto com o objetivo de retextualizá-lo, ele se coloca em posição de leitor e pode analisar sua produção de modo mais objetivo, acionando conhecimentos acumulados em prol de uma escrita mais eficiente. Assim, a fim de manter a unidade temática da produção, o aluno-escritor pode fazer as interferências necessárias, com a mediação do professor, para a manutenção da informatividade e provável adequação da produção ao público-alvo.

3. A mediação pedagógica: atividades

Estamos adotando o termo "mediação pedagógica", na perspectiva de Masetto (2010), por entender ser uma forma mais adequada de tratar um fenômeno gramatical variável. De acordo com o autor, a mediação pedagógica é "uma atitude, um comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem" (Masetto, 2010, p. 163). Dessa forma, o conjunto de atividades propostas, de natureza epilinguística (cf. Franchi, 1991), pretende levar o aluno a refletir sobre o fenômeno gramatical com base na análise e observação de dados reais de uso da língua de forma que ele identifique e reflita sobre qual ou quais formas são mais adequadas a cada contexto comunicativo.

Etapa 1 – Reconhecimento do fenômeno variável realização do sujeito pronominal

Texto 1

O que quero ser quando eu crescer?

Eu acho que ainda tá cedo para eu pensar no que eu quero ser quando eu crescer. Eu ainda tenho 11 anos. Eu sou muito pequeno ainda. Eu gosto muito de estudar, minha mãe fala que eu tenho que estudar muito para eu ganhar dinheiro e ter uma profissão. Eu já pensei em muitas profissões, mas eu acho que eu mudo muito de ideia. Eu não sei se eu quero ser cantor, ou se eu quero ser *youtuber*, ou se eu vou ser professor. Eu também gosto muito da ideia de eu ser médico.

Redação de aluno. *In*: JUSTINO, K. A. **Da fala para a escrita**: preenchimento e apagamento do sujeito em textos de alunos do 6º ano do ensino fundamental. 2019. p. 98.

Texto 2

O que você quer ser quando crescer?

Em sala de aula a professora pergunta aos seus alunos: "O que vocês querem ser quando crescer?" Várias crianças levantam a mão. Eu me sinto tímida, calada e com um imenso frio na barriga.

Alguém diz que quer ser médico, o outro bombeiro, outro engenheiro e outro, ainda, responde astronauta. Continuei muda e rezando para que ninguém lembrasse que eu existia por conta da grande timidez que já fazia parte do meu mundinho.

Quando naquele minuto de silêncio que demorou horas veio a pergunta crucial: "E Você, Rita Alonso? O que quer ser quando crescer?" Senti meu rosto queimar, minha respiração ficar ofegante, mas num rompante inesperado, respirei fundo e com uma voz bem pequenininha consegui responder: "Quero ser professora!"

A seguir a cena que nunca mais esqueceria em toda a minha vida: uma gargalhada geral ecoou por toda a sala puxada pela própria "Tia Terezinha", que complementou o horror da cena dizendo: "Minha filha, só se você quiser morrer de fome!"

E, novamente, mais gargalhadas!

Nestes meus 20 anos em sala de aula, todas as vezes que me sinto cansada,

desanimada, com vontade de desistir lembro deste triste e importantíssimo episódio que marcou definitivamente na escolha da minha carreira e, principalmente, me vêm à mente o sentimento de determinação e força de vontade para galgar um caminho que eu sempre tive certeza de ter absoluta vocação.

ALONSO, Rita. O que você quer ser quando crescer? **Portal de gente e gestão**. Disponível em: https://www.rhevistarh.com.br/portal/o-que-voce-quer-ser-quando-crescer/ Acesso em: 10 mai. 2024. (Adaptado).

1) De que tratam os textos 1 e 2?

Ambos tratam da escolha da profissão a ser seguida na vida adulta: o primeiro, escrito por uma criança, traz as possibilidades; o segundo, de autoria de uma pessoa adulta, conta a reação dos colegas quando ela lhes revelou a profissão que tinha escolhido.

2) Que pronome o autor do texto 1 utiliza para se referir a si mesmo? Exemplifique com uma frase extraída desse mesmo texto.

*O pronome **eu**. Entre os vários trechos que podem ser citados, está este: "**Eu** acho que ainda tá cedo para **eu** pensar no que **eu** quero ser quando **eu** crescer".*

3) Observe este trecho do texto 2:

Senti meu rosto queimar, minha respiração ficar ofegante, mas num rompante inesperado, **respirei** fundo e com uma voz bem pequenininha **consegui** responder: "**Quero** ser professora!".

Agora, pense um pouco e responda: por que a ausência do pronome de primeira pessoa do singular não atrapalhou a compreensão do enunciado?

Espera-se que o aluno conclua que é possível, por meio do verbo, identificar o sujeito ou a pessoa gramatical a quem ele se refere, visto que a desinência número-pessoal é de primeira pessoa do singular.

4) Observe a reescritura do texto 1 para responder às questões a seguir:

Acho que ainda tá cedo para pensar no que quero ser quando crescer. Ainda tenho 11 anos. Sou muito pequeno ainda. Gosto muito de estudar, minha mãe fala que tenho que estudar muito para ganhar dinheiro e ter uma profissão. Já pensei em muitas profissões, mas acho que mudo muito de ideia. Não sei se quero ser cantor, ou se quero ser youtuber*, ou se vou ser professor. Também gosto muito da ideia de ser médico.*

a) O que foi modificado?

Os pronomes de primeira pessoa do singular foram retirados (omitidos).

b) Que efeito essa modificação gerou no texto?

Provavelmente, o aluno responderá que o texto ficou "mais formal", diferente da maneira como se fala espontaneamente.

c) Em sua opinião, por que o autor do texto 1 não escreveu assim?

Provavelmente, o aluno responderá que o texto foi escrito por uma criança de 11 anos, que não escreve de maneira formal, como o autor do texto 2. Esse é o momento de comentar com a turma a diferença entre as modalidades oral e escrita quanto ao apagamento do sujeito pronominal, evidenciando que a escrita das pessoas mais escolarizadas tende a apagar o pronome quando este é identificado pelo verbo.

5) Considere este trecho do texto 2:

Continuei muda e rezando para que ninguém lembrasse que eu **existia** por conta da grande timidez que já fazia parte do meu mundinho.

Agora, responda: por que a autora não usou o pronome antes do primeiro verbo em destaque, mas o usou antes do segundo verbo destacado?

O primeiro verbo possui uma terminação (desinência número-pessoal) que permite identificar a pessoa gramatical, de modo que é possível a omissão do pronome, diferentemente do segundo verbo, que não apresenta terminação (desinência número-pessoal) exclusiva de uma pessoa gramatical (a desinência número-pessoal zero do pretérito imperfeito pode ser associada a diferentes pessoas gramaticais: eu, você, ele, a gente), daí ser a posição de sujeito preenchida, inclusive, na escrita.

Etapa 2 – Retextualização da fala para a escrita

1) Assista ao relato pessoal oral "A minha adolescência estranha".[7]

2) Agora, leia um relato pessoal escrito:

Nasci em 1974, prematura com apenas 1600 gramas, peso que, naquela época, era considerado extremamente baixo e representava um grande risco de morte. Antes de completar um ano eu já falava e sempre fui considerada pela minha família uma criança geniosa, emburrada e pouco inteligente. Lembro-me de haver desejado não ser bonita, não ter olhos claros, mas sim ser inteligente como meus irmãos, que notoriamente destacavam-se dos demais. Meus irmãos são ambos de exatas e desde cedo faziam contas enormes de cabeça, jogavam xadrez, demonstravam conhecimentos que a maioria das pessoas desconhecia. Eu, por outro lado, estava sendo criada para ser dona de casa: lavava, encerava, ajudava na cozinha, bordava, pregava botões, etc. Pouco tempo sobrava a mim para desenvolver habilidades ou para mergulhar no meu mundo, mas sempre que podia, lá estava eu com minhas bonecas criando todo um mundo paralelo que me envolvia a ponto de não escutar o mundo a minha volta.

Aos 7 anos entrei para a escola, algo que vinha pedindo minha mãe fazia tempo. Ali sentia-me tão feliz que esquecia do

7 A MINHA adolescência foi muito estranha!! Gato Galáctico. [s.l.], 2017. 1 vídeo (7 min 48 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bII5PUtzFNY. Acesso em: 10 maio 2024.

mundo fora da escola. Certa vez fiquei para trás no pátio porque, de tão envolvida com minha brincadeira de girar no ferro da trave do gol, não ouvi minha professora nos chamando. Quando dei por mim estava sozinha ali e saí correndo para a sala. Até hoje tenho vontade de chorar quando conto isso. Lembro-me das atividades que fazíamos, da sensação de segurar o giz de cera, de pintar sobre o celofane transparente. Lembro-me das plantas que haviam na nossa sala, do cheiro da sala de aula e da minha lancheira de plástico vermelha e branca com patinhos em relevo, com uma garrafinha também branca que saltava da tampa. Lembro-me do guardanapo que embrulhava meus biscoitos maisena com manteiga e do suco de maracujá de diluir que levava quase sempre. Lembro-me até da faquinha de serra pequena que minha professora usava para cortar a maçã em quatro e retirar o miolo para mim.

A escola tornou-se para mim um refúgio, um local onde me era permitido aprender e ler. Costumava visitar a biblioteca com frequência e via orgulhosa a minha ficha ir enchendo de títulos, entre eles, *Nicolau teve uma ideia*, *E o vento levou o balão da joaninha* e tantos outros. Lembro-me do rosto de quase todos os colegas de escola. Quantas vezes passei por eles já adulta e pude constatar, com tristeza, que eles não se lembravam de mim como eu deles. Em alguns momentos de tristeza via injustiças e racismo sendo praticado e saía em defesa. Na escola gostava de estar sempre próxima aos professores, mas por timidez quase não comentava nada ou fazia perguntas. Afinal, não era eu, segundo pessoas muito próximas, tão limitada? Bem, cresci, e com o tempo as atribuições em casa só aumentavam. Minha estratégia para sair-me bem nas provas era prestar muita atenção nas aulas e estudar pouco ou quase nada.

RUSSO, F. A. I. Relato pessoal: Aline Costa. **Supereficiente Mental**. Disponível em: https://supereficientemental.com/2021/09/04/relato-pessoal-aline-costa/. Acesso em: 10 maio 2024.

3) A seguir, você vai ler a transcrição da primeira parte do vídeo *A minha adolescência estranha*:

Fala pessoal, eu sou o Gato Galáctico e eeeeu tive uma adolescência um pouco constrangedora... A gente sabe que todo mundo teve ou vai ter uma adolescência bizarra que é aquela época em que as nossas ideias não tão muito no lugar, então a gente acaba fazendo um monte de bestera... só que pra variar... as besteras que eu fiz foram um pouco mais exageradas... cê sabe como é que funciona aqui, né?... é sempre exagerado. E é essa história que eu vou contar pra vocês: "a minha adolescência bizarra". E foi mais ou menos assim:

Quando eu tinha meus quinze anos, eu tava passando por um momento muito turbulento na minha vida. E esse momento se chama adolescência. Uma época que a gente tá constantemente se perguntando... Será que eu tô aproveitando a vida? Será que eu tô fazendo boas amizades? Será que eu já fiz o que eu deveria ter feito? Será que eu tô estudando bastante? Será que eu tô trabalhando bastante? Será que eu tô fazendo tudo certo? Meu Deus, adolescência, o que que é isso? EU NÃO TÔ ENTENDENDO MAIS NADA, MEU DEUS! ÃÃÃÃÃ...

Mas, por mais que eu tivesse todas essas dúvidas... a coisa que mais me preocupava era... Será que eu tô aproveitando a vida? ...Tipooo... Será que eu tô vivendo da melhor manera possível? Hã...

E eu lembro que eu pensava nisso praticamente todas horas do meu dia. Quando eu tava caminhando, quando eu tava tomando banho, quando eu tava indo dormir... Era só nisso que eu pensava... Mas será que eu tô aproveitando a vida?

E teve um dia que na aula de literatura, o professor nos apresentou o seguinte poema: "carpe diem". CARPE O QUÊ? Carpe diem, Ronaldo. É em latim. Mas Lipe, eu não sei latim. O que que significa carpe diem? Carpe diem significa colher o dia. É basicamente um estilo de vida que você tenta aproveitar o máximo de cada dia. No casooo... viver hoje, como se fosse o último dia da minha vida. Exatamente. Hã... Carpe diem... (carpe diem), será que eu tô aproveitando a vida? (Carpe diem), será que eu tô vivendo da melhor manera possível? (Carpe diem), eu tenho que fazer o que eu nunca fiz antes. Carpe diem, carpe diem, carpe diem... É ISSO... É ISSO. De agora em diante eu vou viver minha vida ao máximo e todo dia eu vou tentar fazer algo que eu nunca fiz antes.... Tá....

Daí eu decidi fazer uma lista com coisas que eu ainda nunca tinha feito pra eu ir riscando uma por uma, à medida que eu ia fazendo. Só que essa lista que eu fiz era meio estranha. E é nesse momento que eu começo a ficar um pouco constrangido de contar essa história... Porque na época, o meu cérebro adolescente percebeu que pra viver a vida eu tinha que fazer coisas que eu nunca tinha feito antes... Só que eram as coisas mais aleatórias... e desnecessárias possíveis. Tipo... comer abacaxi com casca. ... Carpe diem.... andar de skate

no shopping.... Carpe diem... EI. EI. EI. VOLTA AQUI, VOLTA AQUI. Pular num entulho. Carpe diem... Nossa, sério: viver a vida é realmente cansativo. ... e doloroso... Nossa, sério, como eu

tenho vergonha de contar essa história... entenderam o que eu tava fazendo? Tipo... pra mim isso era realmente viver a vida, fazer qualquer coisa que eu nunca tinha feito antes. Meu... muito idiota. Mas eu não vou mentir, fora essas coisas idiotas da lista, tinham coisas muito boas também. Tipo doar sangue, doar alimento, doar abrigo. Era legal e eu tava me sentindo muito bem comigo mesmo. Mas eu sei que vocês não tão aqui pra saber das coisas legais que eu fiz. Cês querem saber das idiota, né? .. E eu vou contar.

Depois de completar quase toda a lista, faltava apenas uma coisa que eu ainda não tinha feito. Que era: fazer toda a escola rir de mim ao mesmo tempo...

Professor(a), ao comparar o relato pessoal escrito com o relato oral, é importante chamar a atenção dos alunos para a realização do sujeito pronominal, que aparece concretizado na fala, mas é preferencialmente omitido na escrita, especialmente com verbos que apresentam desinência marcada de primeira pessoa.

A partir da transcrição, retextualize o relato oral de experiência para a escrita:

Proposta de gabarito:

Tive uma adolescência um pouco constrangedora. A gente sabe que todo mundo teve ou vai ter uma adolescência bizarra, que é aquela época em que as nossas ideias não estão muito no lugar, então a gente acaba fazendo um monte de besteira. Mas as besteiras que fiz foram um pouco mais exageradas. E é essa história que vou contar: a minha adolescência bizarra.

Quando eu tinha quinze anos de idade, estava passando por um momento turbulento da minha vida: a adolescência, época em que nos perguntamos constantemente se estamos aproveitando a vida. Pensava nisso o dia inteiro. "Será que estou aproveitando a vida?", "será que fiz o que deveria?", "será que estou fazendo boas amizades?", "será que estou estudando o bastante?"

Um dia, na aula de literatura, o professor apresentou um poema chamado "Carpe Diem", que, segundo o Lipe, era latim e significava um estilo de vida, ou seja, aproveitar ao máximo cada dia. Fiquei com aquilo na cabeça e, daquele momento em diante, resolvi viver a vida fazendo coisas que nunca tinha feito.

Fiz uma lista, meio esquisita, da qual ia riscando minhas metas cumpridas. Nela havia coisas desnecessárias como "comer abacaxi com casca", "andar de skate dentro do shopping", "pular num entulho". Tenho até vergonha de algumas coisas, mas estava me sentindo bem comigo mesmo,

Professor(a), sobre as operações elencadas por Marcuschi (2010) no processo de retextualização da fala para a escrita, note que foram efetuadas as seguintes operações: a primeira, que versa sobre a eliminação de marcas interacionais e de reduções típicas da fala; a segunda, que prevê a inserção de pontuação adequada; a terceira, com a retirada de repetições, redundâncias e pronomes egóticos (ou seja, a supressão do sujeito pronominal de primeira pessoa); e a quarta, com a paragrafação e inserção de pontuação detalhada. Em sala de aula, a retextualização deve passar por revisões e reescrituras até alcançar a versão ideal. O importante é que os alunos percebam o fenômeno variável da realização do sujeito pronominal na passagem da fala para a escrita.

Considerações finais

Com nossa proposta de mediação pedagógica, pretendemos mostrar a importância de abordar um fenômeno gramatical a partir de contextos reais de uso, focalizando seu papel no texto, como postulam os documentos oficiais de ensino. Um estudo assim direcionado evita uma abordagem conteudista e apenas estrutural da língua, que contempla um conjunto exaustivo de regras idealizadas, as quais nem sempre se realizam.

Ademais, reiteramos a necessidade de o(a) professor(a) buscar, continuamente, se atualizar sobre os estudos linguísticos para obter uma melhor compreensão da dinamicidade e heterogeneidade do sistema linguístico e poder propiciar, assim, um ensino reflexivo, por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas, que permita o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Em linhas gerais, esperamos que nossa mediação pedagógica possa constituir uma proposta concreta de abordagem da variação linguística no que diz respeito ao fenômeno da realização de sujeitos de referência definida no PB, a fim de romper com a mera descrição do "sujeito oculto" cristalizada pela tradição gramatical e pela prática de muitos docentes sem que haja uma percepção acerca da coexistência de normas distintas na própria escola (cf. Vieira; Freire, 2014). Dessa forma, almejamos contribuir para um ensino de gramática mais eficaz, que considere a variação na descrição dos fatos da língua, desenvolvendo nos alunos a habilidade de selecionar, na produção de textos, estruturas linguísticas segundo o contexto comunicativo, aproximando-os, assim, das práticas da sociedade letrada na produção de textos orais e escritos.

Outrossim, a proposta sugerida é apenas um caminho possível para o ensino de fatores gramaticais, podendo e devendo ser adaptada de acordo com o contexto de ensino.

Referências

ALONSO, Rita. O que você quer ser quando crescer? **Revista RH**, 1 set. 2010. Disponível em: https://www.rhevistarh.com.br/portal/o-que-voce-quer-ser-quando-crescer/. Acesso em: 10 maio 2024.

A MINHA adolescência foi muito estranha!! Gato Galáctico. [s.l.], 2017. 1 vídeo (7 min 48 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bII5PUtzFNY. Acesso em: 10 maio 2024.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding**: The Pisa Lectures. Dordrecht, Netherlands: Foris Publication, 1981.

COELHO, Izete Lehmunkull *et al.* O preenchimento do sujeito pronominal em textos escritos de alunos adolescentes de Florianópolis. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 11, n. esp., p. 94-107, jan. 2010. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2010v11nespp94.

CORDELLA, Mariana Diniz. **Proposta de abordagem da indeterminação de referência genérica no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. *In*: ROBERTS, Ian.; KATO, Mary. A. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 107-128.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FARIA, Natália Pineschi Mota. **Variação no emprego de orações relativas em textos de alunos do Ensino Fundamental**: uma proposta pedagógica. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

JUSTINO, Keittimere Aparecida. **Da fala para a escrita**: preenchimento e apagamento do sujeito em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (org.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume 5).

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 133-173.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

PEREIRA, Marli Hermenegilda. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes (org.). **Letramentos e multiletramentos na escola**: teorias e práticas. Campos dos Goytacazes: Multicultural, 2018. p. 54-79.

RUSSO, Filipe Albuquerque Ito. Relato Pessoal: Aline Costa. **Supereficiente Mental**, 4 set. 2021. Disponível em: https://supereficientemental.com/2021/09/04/relato-pessoal-aline-costa/. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, Karine Peixoto Koppe e. **Proposta pedagógica para o 6º ano do ensino fundamental quanto à variação no uso de pronomes reflexivos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for Theory of Linguistic Change. *In*: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Yakov (org.). Directions for **Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.

DOI: 10.5752/L.9788582291535.2026.11

Uma proposta de ensino de variação e mudança sob a ótica cognitivo-cultural

Geisa Mara Batista

1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma proposta aplicada de análise sociolinguística do ensino de variação e mudança linguística para a Educação Básica (EB). Para tanto, partimos da conceituação basilar desse fenômeno e caminhamos até aproximar o profissional de uma das concepções mais recentes e transdisciplinares dos estudos variacionistas, denominada Sociolinguística Cognitiva.

Aplicando um olhar cognitivo-cultural à interpretação de fenômenos de variação e mudança, propomos como perspectiva a compreensão de que ambas estão relacionadas, por um lado, aos contextos sociais em que ocorrem, sejam eles de natureza regional ou estrutural, e, por outro, à construção e à manifestação de conceptualizações coletivas, representações conceituais de grupos e comunidades. A relevância dessa abordagem se evidencia ao concluirmos, então, que tratar do fenômeno linguístico como fenômeno social, cognitivo e cultural é tratar de acontecimentos que manifestam as identidades das pessoas, individuais e coletivas, e devem, pois, ser reconhecidos como tal, rechaçando o tratamento da variação e da mudança pela via empobrecedora do apontamento do “erro” e da “correção”.

A fim de explicitar a aplicabilidade desse conhecimento, sugerimos, ainda, atividades de análise linguística e aprofundamento, em consonância com a proposta de que não há "erro" na variabilidade (e, eventualmente, na mudança), que caracteriza, dinamicamente, toda língua viva. Ao contrário, cada variante tem relevância, além de um contexto social e cultural de adequação de motivação e ocorrência.

Para tanto, feita esta introdução, este capítulo se organiza nas seguintes seções: 2) O que é variação e mudança linguística?, na qual apresentamos o conceito e a perspectiva geral do fenômeno a ser trabalhado; 3) O que é linguística cultural e sociolinguística cognitiva?, em que apresentamos o quadro teórico que apoia as interpretações e análises linguísticas pautadas em motivações cognitivo-culturais; 4) Aplicabilidade linguística: analisando um fenômeno de variação, em que apresentamos um recorte mais preciso do fenômeno, tomando para análise dados relativos ao Português Europeu (PE) e ao Português Brasileiro (PB); 5) Sugestão de atividade de análise linguística, partindo da leitura de dados concretos, particulares, a fim de que se conduza para conclusões gerais; e 6) breves considerações finais sobre o disposto no capítulo.

2. O que é variação e mudança linguística?

Cremos não ser exagero dizer que os estudos linguísticos de variação e mudança são o coração da Sociolinguística, que, em termos simples e tradicionais, se refere ao estudo da língua sob um olhar, por assim dizer, não cognitivo-biológico (Mesthrie, 2011, p. 2). Interessam à Sociolinguística, portanto, as identidades linguísticas individuais e coletivas, as relações de *status*, gênero e

idade entre os falantes, bem como as regras de interação social, entre outros aspectos. Ao nos referirmos aos estudos de variação e mudança linguísticas, estamos nos referindo a como a língua varia e muda conforme tais identidades, relações e regras.

A variação e a mudança são fenômenos pelos quais todas as línguas passam, mas cabe esclarecer que variação linguística não é sinônimo de mudança linguística. Com Labov (1982, p. 20), devemos entender que o processo de mudança envolve variantes que competem ou coexistem. Por exemplo, sabe-se que, no PB, coexistem duas realizações para o pronome pessoal de segunda pessoa: "tu" e "você". A variação entre os dois termos se dá conforme a região e os estados do país: no Pará, por exemplo, prevalece o uso do "tu" para se referir à segunda pessoa; já em Minas Gerais, por outro lado, prevalece o uso do "você" (Martins; Abraçado, 2015, p. 141). Quando a variação ocorre por regiões, dizemos que é diatópica. Quando a variação se dá por aspectos sociais, como raça, gênero, classe, entre outros, dizemos que a variação é diastrática. A mudança linguística, diferentemente, só se caracteriza quando, entre variantes concorrentes, uma variante inovadora suplanta a variante conservadora que já existia. É um processo mais raro. Por exemplo, há indicativos de que o termo "lepra" vem sendo substituído, ao longo do tempo, pelo termo "hanseníase" (Dores; Toledo, 2018). Se a tendência se confirmar, teremos uma mudança.

Em todas as línguas, há elementos cuja variação e mudança podem ser observadas ao longo do tempo, ou seja, diacronicamente, e elementos cuja variação pode ser observada em um mesmo recorte de tempo, ou seja, sincronicamente. A mudança e a variação possuem impactos pedagógicos, os quais podem não ser negativos. Hermont

e Barros (2015) já exploravam como os aspectos sociolinguísticos, incluindo os dialetos e as variações linguísticas, impactam o aprendizado da leitura e da escrita em contextos escolares. Elas enfatizam que entender essas influências é essencial para o ensino eficaz da norma-padrão e para considerar a diversidade linguística como parte fundamental da formação educacional.

Os fenômenos de variação e mudança podem envolver diferentes níveis linguísticos, podendo ser marcados por características fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e/ou pragmático-discursivas.

Vamos pensar, nesse momento, em variações e mudanças lexicais, como "lepra" e "hanseníase", por exemplo, em que estamos tratando de um vocábulo. Nesse processo, a variante inovadora, no caso, "hanseníase", seria um neologismo, uma palavra nova. Para Matoré ([1953]/1973), uma palavra nova é um conceito novo, de tal forma que uma ideia que estava "no ar" se concretiza, se cristaliza sob a forma da palavra. Assim, se a palavra não está isolada na consciência, "ela faz parte de um contexto, de uma frase [...] ela está também ligada a outras palavras que se assemelham a ela seja pela forma ou pelo som, seja pelo sentido" (Matoré, 1973, p. 18). Parece-nos que podemos concluir, com certa segurança, que os fenômenos de variação (e, eventualmente, de mudança) podem ser fonéticos, morfológicos, sintáticos, mas, de certa forma, além disso, são semânticos.

Em outras palavras, quando se opta por um modo ou outro de falar, por uma palavra ou outra, opta-se por novos sentidos, em termos de novos conceitos, novas nuances ou "cargas" de

sentido, como optar por maior ou menor afetividade, formalidade, pessoalidade (Batista, 2021), ou por maior ou menor manifestação de poder, maior ou menor estigmatização.

3. O que são a linguística cultural e a sociolinguística cognitiva?

A variação e a mudança linguísticas manifestam-se no falar de uma região, de um grupo, de uma época. Além dos aspectos sociais e identidades coletivas, manifestam as concepções culturais e as concepções de mundo. Labov (2010), considerado o pai da teoria variacionista, reconhece os fatores culturais nos fenômenos de variação e mudança e os distingue dos fatores socais: os fatores sociais "designarão os efeitos das interações linguísticas entre membros de grupos sociais específicos" (Labov, 2010, p. 4), enquanto os fatores culturais são "a associação da mudança linguística com parceiros sociais mais amplos que são em parte, se não inteiramente, independentes da interação cara a cara. Elas [as mudanças linguísticas associadas a fatores culturais] devem envolver processos cognitivos que reconheçam esses parceiros culturais" (Labov, 2010, p. 4).

Nota-se que, na ocorrência de ambos os fatores, o autor destaca a participação do reconhecimento de membros e não membros do grupo, de parceiros e não parceiros culturais. Mais uma vez, tratar de processos de variação e mudança linguísticas é tratar também do reconhecimento de identidades, ademais, considerar os fatores culturais envolvidos nos processos de variação e mudança, tais como descritos por Labov (2010), é considerar aspectos (socio)cognitivos,

pois o reconhecimento de parceiros culturais que se relacionam ao fenômeno linguístico se dá por meio de processos cognitivos. Mas que processos cognitivos seriam esses?

Labov (2010) parece compreender a cognição como algo próximo ao expresso por Sharifian (2011, 2017), que a entende como propriedade de grupos, não apenas de indivíduos, distanciando-se, assim, das abordagens cognitivistas, que não compreendem a cognição em seu aspecto coletivo. Nessa abordagem, chama-se de conceptualizações culturais às representações que são distribuídas em cada mente dos membros de um "grupo cultural", o que permite o reconhecimento cognitivo de tais membros como parceiros culturais. Essas conceptualizações emergem em grande parte das interações entre os membros do grupo cultural e são constantemente negociadas e renegociadas entre as gerações (Sharifian, 2011, p. 17-21). Assim, entendemos Ibarretxe-Antuñano (2013) quando afirma que a cultura possui papel central na construção do sentido e que o sentido deve ser entendido como conceptualização, fundada na experiência e no contexto social, o qual se refere à natureza social e cultural da linguagem e sua relação com a cognição situada, variação dentro e entre línguas e culturas e discurso (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 316-17).

Nessa acepção, se a língua é a base para a construção da cultura, um veículo da cultura, também se pode afirmar que esta se encontra na base de construções linguísticas, manifestando-se por elas. Batista (2021), a partir da proposta de Ibarretxe-Antuñano (2013) para construção e análise de metáforas, propõe o papel da cultura em fenômenos de variação e mudança. Segundo a autora,

a cultura é a base de nossa "peneira perceptiva", que seria uma conceptualização cultural que, tal como uma rede, filtra nossas percepções com base em percepções culturais, enquanto as impregna desses sentidos construídos coletivamente. Batista (2021) esclarece que, quando comunicamos, comunicamos sentidos que devem ser compartilhados. Para tal, as conceptualizações culturais relativas à mensagem comunicada devem ser ativadas nos interlocutores. Isso ocorre de maneira não consciente, por exemplo, quando na língua se manifesta uma variação ou uma mudança, manifesta-se uma nova conceptualização (Batista, 2021, p.179-80). Em outras palavras, a língua, ao manifestar uma concepção cultural, por meio de fenômenos de variações e mudanças linguísticas, por exemplo, comunica para o interlocutor tais sentidos culturais, "ativando-os" nele e, com isso, possibilita a adequada compreensão da mensagem.

Para ilustrar esse modelo teórico, a autora analisa o papel de uma conceptualização cultural em um fenômeno de variação do PB, a cooptação do pronome possessivo de 3ª pessoa, "seu", para a posição de 2ª pessoa, a qual seria originalmente ocupada por "teu". Assim, o pronome de 3ª pessoa saltaria para o lugar da 2ª pessoa, em um movimento que, como diz Benveniste (1966), o tira da posição de não-pessoa (ele) para uma posição de pessoa (eu/tu). Um movimento de "pessoalização". Esse fenômeno, que não ocorre no Português Europeu (PE), seria motivado por elementos culturais, sem prejuízo de outros fatores, como a variação diatópica do "tu/você". O traço cultural associado, em específico, é certa aversão à impessoalidade.

Apontada como uma marca cultural brasileira desde Oliveira Viana ([1920]/2005, p. 241-42), Gilberto Freyre ([1933]/2005, p.

36), Sérgio Buarque de Holanda ([1936]/2015, p. 96), Caio Prado Jr. ([1942]/2011, p. 285-315), dentre outros sociólogos e pensadores da identidade nacional, essa aversão à impessoalidade se manifestaria, por vezes, como uma preferência pelo tratamento mais informal, íntimo e afetivo, mais pessoal. Essa marca da identidade cultural, ainda que não seja vista como exclusivamente brasileira, é uma conceptualização cultural, ou seja, uma representação compartilhada, ainda que desigualmente, nas mentes dos indivíduos, a qual emerge do grupo.

Não por acaso, então, esse movimento do pronome possessivo de 3ª pessoa acompanha, diacronicamente, os movimentos sócio-histórico-culturais em torno da construção de uma identidade nacional, ocorridos no Brasil entre os séculos XVIII e XIX (Batista, 2021, p. 121). A conclusão do trabalho é a de que a cooptação do pronome de 3ª pessoa para a posição de 2ª pessoa, uma das características que distancia o Português Brasileiro (PB) do Português Europeu (PE), acompanha e manifesta o momento da criação conceitual coletiva identitária do Brasil. A opção por uma determinada forma é também a opção por uma determinada ideia.

É importante percebermos que estamos encaixando as reflexões sociolinguísticas, em especial a proposta de estudo da variação e da mudança, onde Mesthrie (2011, p. 2) afirma estar a dialética entre *langue* e *parole* de Saussure (1959) e *competence* e *performance* (Chomsky, 1965), e reconhecendo tanto os aspectos genéticos quanto os sociais/culturais como dimensões primordiais do ser humano. A cognição faz essa ponte entre mente-cultura-sociedade. Com os pressupostos de Batoréo (2015), analisando em específico a competência metafórica de um falante, afirmamos

que a inteireza da competência linguística só se pode desenvolver "com base nas capacidades abrangidas pelo trinômio Cognição – Linguagem – Cultura" (Batoréo, 2015, p. 2), de tal forma a fluência linguística depende da "fluência conceptual, que refere à capacidade que o falante tem, tanto para entender como para realizar ao nível linguístico as imagens verbais típicas de uma dada sociedade e de uma dada cultura" (Batoréo, 2015, p. 3). Mesthrie (2011) diz que esse novo campo se trataria de uma "sociobiologia da linguagem", mas preferimos nomear, com Silva (2008), como a relativamente recente Sociolinguística Cognitiva.

4. Aplicabilidade linguística: analisando um fenômeno de variação

A aplicação dessa perspectiva pode contribuir para a percepção de que a variação e a mudança linguísticas, ao se relacionarem com a identidade das pessoas

como pertencentes a um grupo social ou cultural, devem ser, portanto, reconhecidas como tal, motivadas por contextos sociais e/ou culturais. Ao lado de Baugh (2011) e Bagno ([1999]/2007), para citar apenas dois textos, apontamos a relevância do pensar a variação e a mudança linguísticas como base para a discriminação e a estereotipação e, por que não, também para a refutação destas. Compreender que a língua é um meio de construção da sociedade e da cultura deve rechaçar, por exemplo, o tratamento das variantes como meros erros em relação a um padrão idealizado.

Não é por outra razão que Duarte (2015, p. 23) afirmou que "é urgente uma nova descrição da gramática da escrita brasileira,

sob pena de afastarmos o aluno cada vez mais das aulas de língua portuguesa". Nesse momento, convidamos você, professor ou professora de língua portuguesa (LP), a tentar se recordar de situações em que estudantes, nativos do PB, disseram "eu não entendo português" ou "eu não sei escrever", referindo-se a redações. Essa necessidade de nova descrição da gramática da escrita brasileira se deve, segundo Duarte (2015), ao distanciamento que a gramática do português brasileiro falado mantém do PB escrito:

> Em consequência de décadas e décadas de um ensino pautado em normas tomadas do português europeu (PE) de fins do século XIX, àquela altura já muito distantes do português escrito que se desenvolvia no território brasileiro (cf. PAGOTTO, 1998; 2013), acabamos por produzir uma escrita que reflete alguns traços da gramática do PE, ao mesmo tempo que já incorpora traços da gramática do PB, sem contar o surgimento de estruturas que não seriam características nem de uma nem de outra variedade escrita, como mostra Kato (2005), ao tratar da gramática do letrado brasileiro. Apenas a título de ilustração, basta observar as inúmeras ocorrências de ênclise em contextos em que o PE e o PB usariam naturalmente a próclise (Duarte, 2015, p. 26).

Como exemplo da influência desse ensino pautado em normas tomadas do PE, a autora cita excertos extraídos de artigos de jornal em que, como hipercorreções, mesmo com atratores do pronome (no caso, conjunções e negadores), o autor brasileiro escreve a ênclise, que se sabe padrão em PE, ainda que nem a gramática do português europeu admitisse como adequado nesses casos. Assim, a questão da distância entre as gramáticas escrita e falada em PB é atribuída por Duarte (2015) à aproximação entre a gramática escrita da variante PB e a gramática escrita do PE.

Para essa autora, o brasileiro acaba por tomar a ênclise como instrumento de formalidade, levando à hipercorreção, mas, mais que isso, indicando, já, um primeiro problema: o da equivalência da língua falada à informalidade e da língua escrita à formalidade, como se a fala também não possuísse variante formal e a escrita, variante informal, tomando essa distância entre fala e escrita em PB como uma "distância natural". Por consequência do exposto pela autora, poderíamos deduzir a razão da recusa, por parte dos mais tradicionais, do uso de variantes escritas informais, comuns em ambientes virtuais, como "tbm" (também) ou "vc" (você), como se se tratassem de simples erros. Mencionando Faraco (2008), Duarte (2015) afirma que essa desconsideração das peculiaridades do PB, além de dificuldades no ensino-aprendizagem, conduz ao mau funcionamento social da língua em relação à sua "norma culta, comum e padrão". A distância entre fala e escrita, comum em outras línguas, em PB seria maior, pois, como afirmado, a língua escrita seria regida pela gramática da língua escrita de outra variante, do PE. Em PE, por exemplo, não existiria tamanha distância.

Refletindo sob a ótica de que variação e mudança envolvem fatores culturais, poderíamos, nesse ponto, questionar: estaríamos negligenciando sentidos e concepções compartilhadas coletivamente, expressas na língua falada, ao não as expressar na língua escrita do PB por se seguirem as normas sintáticas do PE? Qual concepção se tem da própria identidade quando se atribui às normas de outra variante linguística o modelo de adequação a ser aplicado à variante com que se escreve? Qual concepção os indivíduos têm de si mesmos quando julgam desconhecer ou não dominar as normas que regem a própria escrita? E se esses indivíduos soubessem

disso, se compreendessem que alguns, ou talvez muitos, dos "erros" que escrevem, na verdade, seriam considerados perfeitamente adequados se considerados os resultados dos estudos descritivos da sintaxe no PB? Dando evidência empírica da relevância de ensinar pensando nessas questões, Duarte (2015) apresenta resultados de pesquisa que indicam as características sintáticas do português brasileiro escrito contemporâneo:

> Uma consulta a resultados de pesquisas realizadas com base em amostras de fala "culta" (adjetivo usado para caracterizar indivíduos com nível universitário), gravadas inicialmente nas cinco mais populosas capitais brasileiras nos anos 1970 (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Recife), revela muito baixa ocorrência do clítico indefinido *se*, restrito a alguns falantes pertencentes a faixas etárias mais altas, sempre com a função de indeterminador, e do acusativo [objeto direto] o; a completa ausência do clítico dativo [objeto indireto] lhe, para referência à terceira pessoa; ampla preferência pela próclise, naturalmente envolvendo clíticos que estão presentes na aquisição da linguagem (os acusativos e dativos de primeira e segunda pessoas, e todo o paradigma dos reflexivos, que têm igualmente distribuição regional); uma tendência a representar foneticamente sujeitos pronominais (definidos e indeterminados), a preferência por ter existencial sobre haver, entre muitos outros resultados que se reproduzem nas análises com base em amostras de fala "popular", aquela que contempla indivíduos sem formação universitária. (Duarte, 2015, p. 30).

Em PB, a preferência pela próclise é um caso clássico da variação sintática em relação ao PE. Como sabemos, a próclise ocorre quando o pronome pessoal átono antecede o verbo, como em "me empresta". Essa preferência, indicam os dados de estudos recentes, tem se tornado mais evidente em contextos escritos mais contemporâneos. Os dados empíricos da pesquisa em cartas

pessoais de correspondentes não ilustres de famílias brasileiras de diferentes estratos de renda, estados e níveis de escolarização, realizada por Cavalcante, Thomaz e Rocha (2019), revelam sinais daquilo a que alude Duarte (2015), quando afirma que "as novas gerações de professores e alunos aprenderiam um pouco das normas prescritas, mas levariam para sua escrita muitos traços da gramática genuinamente brasileira" (Duarte, 2015, p. 29).

A pesquisa de Cavalcante, Thomaz e Rocha (2019) considerou a ocorrência de próclise em diferentes contextos linguístico-gramaticais, dentre eles, a ocorrência do verbo precedido do pronome átono no início absoluto de sentenças, ou seja, início de parágrafos ou após pontuação. As cartas das quais os dados foram extraídos foram escritas entre os anos de 1826 e 2000. É importante lembrarmos que a gramática tradicional considera um erro o uso da próclise em início absoluto de sentenças. A despeito disso, pelos dados, foi possível observar que o percentual de ocorrência da próclise em início absoluto de sentença salta de nenhuma ocorrência, na sincronia 1826-1850, para 84% das ocorrências na sincronia 1975-2000. Em contexto de início de oração, em que a próclise pode ocorrer no meio de um período, por exemplo, os dados saltam de modo semelhante: 8% de ocorrências na primeira sincronia, 1826-1850, para 90% das ocorrências na sincronia 1975-2000. Em todos os contextos observados, há um aumento significativo da próclise ao longo do tempo, evidenciando a preferência do uso do pronome átono em PB.

Uma aplicação da análise de fenômenos de variação e mudança linguísticas como manifestação de conceptualizações culturais, construídas coletivamente pelos membros reconhecidos

de um grupo cultural, obriga-nos a reconhecer que deve haver uma motivação cultural para o fenômeno em PB. Posto que a próclise, de certa forma, topicaliza a "pessoa", a pessoa do discurso expressa pelo clítico, poderíamos, por exemplo, propor com Batista (2021, p. 136) que se trata aqui da mesma marca cultural brasileira se manifestando, da atuação da mesma conceptualização cultural, da mesma aversão à impessoalidade. Se considerarmos, ainda, em associação, os dados dos estudos apontados por Duarte (2015), a saber, que a preferência pela próclise "naturalmente envolvendo clíticos que estão presentes na aquisição da linguagem (os acusativos e dativos de primeira e segunda pessoas)" (Duarte, 2015, p. 30), ficaria ainda mais caracterizada a hipótese da pessoalização, como já mencionado anteriormente, com Benveniste (1966).

De qualquer modo, fica evidente que as diferenças culturais, reconhecidas cognitivamente, levam-nos a identificar a gramática falada em PE e PB, mas não as gramáticas escritas, pois seriam a mesma, ambas equiparáveis à escrita do PE. Consequentemente, há um distanciamento da gramática escrita do PB em relação à gramática da fala pelo fato de a gramática escrita não reconhecer as preferências culturais do falante de PB. Se Duarte (2015) está certa, enquanto alguns gramáticos e docentes relutam, e não há propriamente uma nova gramática do PB contemporâneo escrito sendo ensinada na escola, é preciso, ao menos, que se reconheça essa distinção: gramática da fala é diferente da gramática escrita em PB. Não há, pois, erro em falar diferente de como se escreve, ao contrário, nossa(s) identidade(s), inclusive, parece(m) estar mais manifesta(s) na fala.

Tampouco se pode falar em erro na escrita em casos nos quais, no máximo, revela-se uma inadequação em relação às regras que provêm de outra variante, no caso, do PE. Nas palavras de Duarte (2015, p. 35), "uma descrição honesta da escrita padrão brasileira tem de comportar a variação", e formar um bom leitor e escritor é expô-lo a toda essa variação. A competência linguística, sob essa óptica, relaciona-se ao conhecimento e reconhecimento das variantes, da própria complexidade da língua.

5. Atividades propostas

As atividades propostas têm por objetivo proporcionar a percepção de que a variação e a mudança linguísticas têm a ver com a identidade das pessoas como pertencentes a um grupo social ou cultural e, portanto, devem ser reconhecidas como motivadas por um contexto social e/ou cultural, rechaçando o tratamento como erro/correção.

1. Observe e compare os excertos a seguir, de autoria de dois *rappers*[1] diferentes:

Texto I

> Onde é que aprendeste o que é o infinito? Foi na contra-capa de um livro da anita Diz-me qual é o teu perfume favorito? Pão quente, terra molhada e manjerico

Texto II

1 As referências dos trechos são omitidas em um primeiro instante para que a análise seja cega, não contaminada por conhecimentos prévios que teríamos dos autores e suas origens culturais. Na seção "Expectativa de resposta" as autorias são explicitadas. Optou-se por esse arranjo para que a avaliação dos objetivos e eficiência da atividade sejam realizados por experimentação.

Trago no olhar a luz do poste fria, sem esperança Me guia, teus holofote é que cria minha temperança Minhas lembrança é trote, eu via Que a nossa herança é um cobertor na calçada que ia envolvendo as criança

a) Compare ambos os textos e selecione, de cada um, um trecho que aponte diferenças sintáticas quanto à colocação pronominal.

b) Justifique por que o argumento do uso de linguagem informal não é suficiente para explicar essa variação.

c) Sabendo que cada excerto é de um autor diferente, um brasileiro e outro português, identifique qual é o do autor brasileiro e justifique, apenas com elementos linguísticos, sua hipótese.

d) Pode-se falar em erro do Português Brasileiro (PB) e acerto do Português Europeu (PE)? Explique.

Expectativa de respostas:

a) Sobre a colocação pronominal em início de sentença, no texto I, ocorre ênclise e, no II, próclise.

b) O argumento de informalidade para escolha da colocação pronominal não se sustenta porque ambos os textos são do gênero rap, que valoriza o falar cotidiano e informal.

c) O texto II é de autoria do rapper brasileiro Emicida. A variante é reconhecida pelo uso da próclise, comum na fala do PB. O texto I é da rapper portuguesa Capicua.

d) Não, pois os dois excertos apresentam variações de uso da língua portuguesa em adequação à cultura/nacionalidade/identidade do falante.

OBS: o texto de Emicida pode servir ainda a uma reflexão acerca dos falares brasileiros, das identidades sociais, propondo-o como uma variação urbana contemporânea, uma "fala da periferia", e sua relevância.

0. Leia a tirinha a seguir, do quadrinista Will Leite:

Fonte: (Leite, 2018)

Agora, converse com seus colegas e com o(a) professor(a) e responda:

a) O que é "maratonar" para a avó e o que é "maratonar" para a neta?

b) Você já usou essa palavra? Se sim, o fez como a avó ou como a neta?

c) Em que (quais) aspecto(s) "maratonar" é uma palavra nova?

Expectativa de resposta:

a) Espera-se que os estudantes percebam que "maratonar" varia de sentido: para a avó, deriva de "maratona", corrida, e, para a neta, refere-se ao hábito de assistir a diversos episódios de uma série seguidos.

b) Espera-se que os estudantes, com a ajuda do(a) professor(a), percebam que "maratonar", do modo como é usado pela neta, é mais recente e relacionado à geração mais nova, ou seja, a variação é observada ao longo do tempo, diacronicamente.

c) Espera-se que os estudantes percebam que se trata de aspecto semântico, conceitual.

0. Faça uma pesquisa acerca de termos que seus responsáveis, como pais e/ou avós, utilizavam para falar "namoro" (ou outra palavra que o(a) professor(a) julgar pertinente). Anote os termos mencionados. Em seguida, faça o mesmo com seus colegas de sala. Em duplas, pesquise pelo significado das palavras anotadas, compare os resultados e reflita:

a) Seus responsáveis e você usam as mesmas palavras como sinônimos de "namoro"?

b) Há diferença de sentido entre as palavras que você usa e as que seus responsáveis usavam?

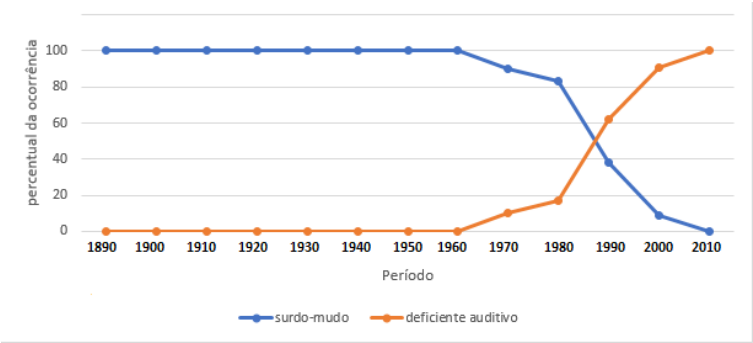
Agora, redija um breve texto respondendo à questão: É possível relacionar a preferência pela nova palavra a uma nova concepção do relacionamento?

Expectativa de resposta:

Espera-se que os estudantes percebam que há uma variação lexical que pode ser percebida diacronicamente, com o passar do tempo. Além disso, que sejam capazes de perceber os aspectos culturais dos diferentes grupos geracionais, os quais se manifestam nas escolhas dos termos, como a expectativa de relações mais ou menos duradouras, por exemplo.

0. O seguinte gráfico, construído com dados de uma pesquisa da área da Linguística, apresenta os percentuais das ocorrências dos termos "surdo-mudo" e "deficiente auditivo" nas publicações do *Jornal do Brasil* entre 1890 e 2010:

GRÁFICO 1: Concorrência Surdo-mudo x Deficiente auditivo ao longo de 120 anos



Fonte: (Batista; Santos; Conselho, 2018, p. 62)

O gráfico indica o uso predominante de "surdo-mudo" até a década de 1970, quando surge o termo "deficiente auditivo". Observe-o e responda:

a) As expressões "surdo-mudo" e "deficiente auditivo" são sinônimas? Qual a diferença entre elas?

b) O que acontece com as ocorrências de "surdo-mudo" e "deficiente auditivo" ao longo do tempo?

c) Por que há aumento da ocorrência do termo "deficiente auditivo" em lugar de "surdo-mudo? Desenvolva uma hipótese que explique esse fenômeno, considerando os aspectos semânticos, sócio-históricos e culturais.

Expectativa de resposta:

a) Há alteração de sentido entre os elementos do par. Não se pode falar em sinonímia perfeita. Por exemplo, o termo deficiente auditivo está diretamente relacionado à identidade e cultura do sinalizador de Língua de Sinais (LS), que não usa, ou faz uso limitado da língua oralizada por não ouvir, portanto, tratá-lo por mudo é inadequado.

b) Há uma substituição do primeiro termo pelo segundo.

c) Nesse caso, a substituição do primeiro termo pelo segundo tem relação com a semântica mais adequada à condição da pessoa e, por isso, apoia a visibilidade do sujeito e de sua condição, possibilitando sua percepção como portador de direitos, fugindo da estigmatização histórico-cultural e refletindo o contexto sócio-histórico-cultural, o qual também se manifestará em novas legislações. Professor(a), aproveite o tema da questão para trabalhar os eixos pedagógicos de inclusão, ética e respeito, pesquisando e apontando tratados como o de Salamanca (2000) e mesmo a Constituição Cidadã (1988) e o uso mais recente do termo "surdo" como evidências e manifestações do mesmo contexto.

Considerações finais

Os processos de variação e mudança são inerentes a todas as línguas naturais, as quais variam e, eventualmente, mudam, motivadas por fatores provenientes dos contextos sociais e culturais. Uma variante não é um erro gramatical, é uma outra forma de expressar e é usada pelo falante porque contribui para a

comunicação mais adequada com seus pares em contextos diversos, reconhecidos cognitivamente.

Nesse cenário, não se pode negligenciar que fenômenos de variação e mudança manifestam identidades e conceptualizações individuais e coletivas. O olhar sobre a variação e a mudança, nessa perspectiva, é o olhar sobre identidades, conceitos, formas de pensar e ver o mundo, reconhecendo a diversidade, a criatividade linguística e rechaçando a estereotipação.

Glossário

Conceptualização cultural: são as representações distribuídas em cada mente dos membros de um "grupo cultural" do qual emergem em grande parte das interações entre seus membros.

Neologismo: emprego de novas formas linguísticas ou de novos significados a formas linguísticas já existentes.

Mudança linguística: se dá quando uma variante suplanta sua concorrente.

Variação linguística: se dá quando há duas ou mais formas concorrendo ou coexistindo pelo mesmo uso linguístico.

Variação diacrônica: é a variação em um período de tempo, composto de mais de uma sincronia.

Variação diastrática: é a variação que ocorre em função dos estratos sociais, tais como classe social, gênero, escolarização.

Variação diatópica: é a variação que ocorre em função do *topos*, o local, a região.

Variação sincrônica: é a variação que ocorre em um recorte de tempo.

Variante: cada uma das diferentes formas de se expressar dentro de uma mesma língua.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BATISTA, Geisa Mara. **A noção de "cordialidade" e o pronome possessivo de segunda pessoa em PB como um caso de variação/mudança motivada por conceptualização cultural**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BATISTA, G. M.; SANTOS, M. P.; BOM CONSELHO, T. H. Surdo-mudo e deficiente auditivo: investigação lexical de um processo de mudança. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais, v. 7, n. 1, p. 55-87, 2018.

BATORÉO, Hanna. Competência metafórica e a linguística cultural: exemplo de conceptualização das emoções em chinês e na cultura ocidental. **Revista Investigações**, v. 28, n. 2, jul. 2015.

BAUGH, John. Power, social diversity, and language. In: MESTHRIE, Rajend (ed.) **The Cambridge Handbook of Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 17-27.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: Link do Planalto. Acesso em: 5 ago. 2026.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1966.

CAPICUA. **Casa no campo**. Participação: Mistah Isaac. In: CAPICUA. Sereia Louca. [S. l.]: Radar dos Sons, 2014. 1 faixa acústica.

CAVALCANTE, Sandra Regina de Oliveira; THOMAZ, Diana Silva; ROCHA, Leandro Candido. A implementação da próclise na escrita de missivistas brasileiros nascidos entre os séculos XIX e XX. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 142-165, jan./jun. 2019.

DORES, Marcus; TOLEDO, Cecília. De "Lepra" à "Hanseníase": uma análise lexicológica de base sócio-histórica. **Diacrítica**, v. 32, n. 1, p. 179-208, 2018. DOI: https://doi.org/10.21814/diacritica.5025. Disponível em: https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/5025. Acesso em: 8 mai. 2024.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Para uma nova descrição da sintaxe do "português padrão". **Cadernos de Letras da UFF**, v. 25, n. 51, p. 23-41, 2015. DOI: https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2015n51a214

EMICIDA. **Cidadão**. *In*: EMICIDA. **Pra quem já mordeu um cachorro por comida até que eu cheguei longe**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2009. 1 faixa musical.

FREYRE, Gilberto. C**asa-grande e senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2005.

HERMONT, Arabie Bezri; BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. Fala e escrita: caminhos que se cruzam no ensino linguístico. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 25, n. 51, p. 117-137, 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43576. Acesso em: 5 maio 2024.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide. The relationship between conceptual metaphor and culture. **Intercultural Pragmatics**, v. 10, n. 2, p. 315-339, 2013.

LABOV, William. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, Winfred P.; MALKIEL, Yakov (ed.). **Perspectives on Historical Linguistics.** Amsterdan/Philadelphia: John Benjamins, 1982.

LABOV, William. **Principles of Linguistic Chang**e: Cognitive and Cultural Factors. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

LEITE, Will. **Anésia #417**. Willtirando, 2018. Disponível em: http://www.willtirando.com.br/anesia-417/. Acesso em: 2 jun. 2026.

MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

MATORÉ, Georges. **La méthode en lexicologie**: domaine français. 2. ed. Paris: Didier, 1973. Trabalho original publicado em 1953.

MESTHRIE, Rajend. Introduction: the sociolinguistic enterprise. In: MESTHRIE, Rajend (ed.) **The Cambridge Handbook of Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-14.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SHARIFIAN, F. **Cultural conceptualisations and language**: theoretical framework and applications. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

SHARIFIAN, Farzad. Cultural Linguistics: an overview. In: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **Cultural Linguistics**: cultural conceptualisations and language. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2017.

SILVA, Augusto Soares da. Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 49-81, jan./jun.

2008. Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2480/2432. Acesso em: 22 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: Repositório MEC. Acesso em: 5 ago. 2026.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

Sobre os autores

Amanda Carvalho Souza
Doutora e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela UFLA. Professora da UEMG – *campus* Divinópolis. Contato: amanda.souza@uemg.br.

- Link para o lattes: https://lattes.cnpq.br/7935398726124824
- ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0316-6519

Ana Tereza Silva Costa Oliveira
Mestre em Letras / Língua Portuguesa pela PUC Minas. Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Contato: anat.silvac@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/4232358398507812
- ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3637-5093

Arabie Bezri Hermont
Mestre e Doutora em Linguística pela UFRJ, com Estágio pós-doutoral em Estudos Formais de Língua pela UFMG. Graduada em Letras e Comunicação Social pela UFMG. Professora Adjunta IV da PUC Minas. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Contato: arabie@uol.com.br.

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/9148404769238179
- ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2551-6145

Brenda Godinho de Oliveira
Mestranda em Letras / Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduada em Letras Bacharelado / Licenciatura Português/Inglês pela mesma Universidade. Bolsista do CNPQ. Contato: godinhob7@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/4337078533667495
- ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5002-6889

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros
Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos, com Estágio pós-doutoral em Estudos do Texto e do Discurso pela UFMG. Graduada em Letras pela UFMG e Pedagogia pela UEMG. Professora Adjunta IV da PUC Minas. Coordenadora do Curso de Graduação e Chefe do Departamento de Letras. Docente do PPG-Letras da PUC Minas. Contato: evangela@pucminas.br.

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/4074455682264562
- ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8094-2329

Geisa Mara Batista
Graduada em Filosofia e Letras. Mestra em Filosofia, Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora da Educação Básica e Ensino Superior, graduanda em Educação Bilíngue para Surdos na UFMG. Contato: geisam@ufmg.br

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/9815014342198551
- ORCID: 0000-0002-2725-9544

Gilson Costa Freire
Mestre e Doutor em Letras Vernáculas pela UFRJ. Professor Associado de Língua Portuguesa na UFRRJ, onde atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFRRJ), além de integrar o grupo de pesquisas Elmep (Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Português), certificado pela instituição. Contato: gilsoncfreire@yahoo.com.br

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/0282148169546037
- ORCID: 0000-0002-3785-577X

Heloísa Stefany Neves Queiroz
Mestre e Doutora em Letras / Língua Portuguesa pela PUC Minas. Professora do Ensino Fundamental e Médio das redes particular e pública estadual de Minas Gerais. Contato: heloisasnqueiroz@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/3558342868688284
- ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9632-8590

Leandro Martins de Sousa
Doutorando bolsista da CAPES no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas e mestre bolsista da FAPEMIG no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Licenciado em Letras Português/Inglês e Bacharel em Letras pela PUC Minas. Contato: leandro.professorerevisor@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/1558038643572133
- ORCID: https://orcid.org/3-3405-902X

Lívia Kátia Gomes Silva
Graduada em Letras / Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora da Escola Tiradentes de Sete Lagoas – Rede Estadual de Ensino. Contato: liviakatia84@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/3819607526450251
- ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7651-967X

Luciana Carla das Graças Casagrande
Mestre em Letras / Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduada em Pedagogia (PUC Minas). Professora da Escola Pés no Chão (adepta dos princípios da Pedagogia Freinetiana). Contato: professoraluciana33@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/5541891512332751
- ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7135-9649

Mariana Queiroga Gomes
Mestre e Doutoranda em Letras / Língua PUC Minas. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Contato: marianaqueirogag@gmail.com.

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/8783043940239385
- ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0584-5390

Marilene Gonçalves Dias Machado
Mestre e Doutoranda em Letras / Língua Portuguesa, bolsista da FAPEMIG no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC

Minas. Contato: marilenegdias04@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/2435821061069845
- ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9943-9264

Marli Hermenegilda Pereira

Mestre e Doutora em Linguística pela UFRJ. Professora Associada de Língua Portuguesa na UFRRJ, atua na graduação em Letras e no Programa de Pós – Graduação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRRJ) e participa como líder do grupo de pesquisa ELMEP. Contato: hpmarli@ufrrj.br

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/5872540373589107
- ORCID: 0000-0002-6125-7542

Paulo Ricardo Sousa Ferreira

Mestre em Letras / Língua Portuguesa pela PUC Minas. Doutor em Linguística pela UFMG. Licenciado e bacharel em Letras pela PUC Minas. Pesquisador principal e bolsista de Desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação pela FAPEMIG com o projeto Neoteca de Palavras, um repositório virtual aberto de neologismos brasileiros. Contato: paulorferreira820@gmail.com

- Link para o lattes: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do
- ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0362-1844

Roberto Carlos Gonçalves de Souza

Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor da rede particular de ensino em Belo Horizonte. Bacharel e licenciado em Letras pela PUC Minas. Contato: souza.robertoc20@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/3076559053795141
- ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2517-5950

Sandra Maria Silva Cavalcante
Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, onde atua na linha de pesquisa Linguagem e atividade cognitiva humana. Doutora em Linguística pela UFMG. Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil e Literatura Brasileira pela PUC Minas. Contato: sandcavalcante@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/2827915523121305
- ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8433-1792

Selma Lúcia de Assis Pereira
Mestre em Educação pela UFES. Doutoranda em Letras / Língua Portuguesa pela PUC Minas. Docente do Departamento de Letras do IFES - *campus* Venda Nova do Imigrante. Contato: selmapereiraifes@gmail.com.

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/9105629417408178
- ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1853-8920

Thúllio Salgado Santos Vieira
Mestre e Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC SP. Letras Bacharelado / Licenciatura Português pela PUC Minas. E-mail: thulliosalgado97@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/1300112456543285
- ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3872-5122

Washington Gomes de Miranda
Mestre em Língua Portuguesa PUC Minas. Professor da Rede Municipal de Ensino de Contagem. Contato: washington.letras@gmail.com

- Link para o lattes: http://lattes.cnpq.br/2298617075637481
- ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0554-6283

Este livro foi composto, em agosto de 2026, em famílias tipográficas
Montserrat e Crimson Text, para a Editora PUC Minas.