



- GRAMÁTICA, FUNCIONALISMO E ENSINO DE LÍNGUA -

- GRAMMAR, FUNCTIONALISM AND LANGUAGE TEACHING -

Ediene Pena Ferreira* Leydiane Sousa Lima**

RESUMO

Com o objetivo de apresentar contribuições do paradigma funcionalista para o ensino de fatos gramaticais de língua portuguesa, propomos, neste trabalho, alguns modelos de exercícios como verbos parecer, acabar, pegar e querer, que possibilitam a reflexão sobre língua portuguesa por meio de usos reais dessa língua. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, discorremos sobre diferentes conceitos de gramática e esclarecemos que compreendemos gramática como regularidade que estrutura o funcionamento da língua e que ensinar gramática é fazer com que o aluno reflita sobre esse funcionamento e compreenda a língua que tem. Esse conceito de gramática nos é apresentado pela abordagem funcionalista de linguagem, eleita para subsidiar nossa discussão. Dentre os temas de interesse do funcionalismo, e que nos deu subsídios para propor as atividades com os verbos, destacamos o paradigma da gramaticalização, compreendido como o processo pelo qual itens lexicais tornam-se gramaticais ou itens e construções já gramaticais tornam-se ainda mais gramaticais. Em outras palavras, gramaticalização é o processo de mudança linguística responsável pelo fazer-se da gramática.

Palavras-chave: funcionalismo, gramática, ensino.

ABSTRACT

In order to present contributions of the functionalist paradigm to the teaching of Portuguese-language grammatical facts, we propose in this paper some exercise models with the verbs *parecer*, *acabar*, *pegar* and *querer*, which make possible the reflection on Portuguese language through its uses real ones of that language. In order to achieve this goal we discussed different grammar concepts and clarified that we understand grammar as regularity that structures the functioning of the language and that teaching grammar is to make the student reflect on this functioning and understand the language they have. This concept of grammar is presented to us by the functionalist approach to language, chosen to support our discussion. Among the topics of interest of functionalism, which gave us subsidies to propose the activities with the verbs, we highlight the grammaticalization paradigm, understood as the process by which lexical items become grammatical or already grammatical items and constructions become even more grammatical. In other words, grammaticalization is the process of linguistic change responsible for the making of grammar.

Keywords: functionalism, grammar, teaching.

*Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeeste do Pará.
<https://orcid.org/0000-0002-7088-4564>

**Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (2016). <https://orcid.org/0000-0002-9140-5542>

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, principalmente no que se refere ao ensino de gramática, vem sendo bastante discutido entre os linguistas brasileiros. Nossa experiência como pesquisadoras, professoras de língua portuguesa e como formadoras de professores de língua nos permite assumir que as discussões sobre o ensino passaram por três fases: a primeira na qual se ensinava a língua do certo e do errado, tendo na gramática normativa o foco de ensino; a segunda, que nasce com o advento da linguística nos cursos de graduação em Letras, na qual se apontou as incoerências e as fragilidades da gramática normativa e na qual se questionou o ensino de gramática e a metalinguagem; a terceira - que estamos atravessando agora - na qual se percebe que não é um problema ensinar gramática, desde que se compreenda o que, de fato, é gramática, e que esta é propulsora de significado na língua.

Chamamos atenção àquela que consideramos segunda fase. Nesta, de acordo com nossa percepção, o professor de português parecia ter vergonha de dizer que ensinava gramática e afirmava que sua preocupação era ensinar norma culta e gênero textual, mesmo sem segurança do que seria esse ensinamento e acabava ensinando gramática normativa sob o rótulo de norma culta, usando o texto como pretexto para práticas de exercícios meramente metalinguísticos, sem reflexão sobre a língua.

Felizmente, linguistas como Neves, Castilho e Antunes vêm propondo importantes discussões sobre a importância do ensino de gramática como objeto de reflexão e compreensão da língua. A este período estamos chamando de terceira fase, na qual não se nega a gramática, não se nega a metalinguagem, mas se concebe língua como atividade discursiva e se articula gramática com as práticas de linguagem. Ocorre que nem sempre o professor de língua portuguesa que enfrenta as salas de aula do ensino fundamental e médio tem essa compreensão. Para ele, na maioria das vezes, ensinar gramática é um mero exercício mecânico de ensinar regras e cobrar uma metalinguagem totalmente descontextualizada do uso da língua.

Foi pensando nesse público que elaboramos este artigo, cujo propósito é apresentar algumas contribuições do paradigma funcionalista para o ensino de fatos gramaticais da língua portuguesa, mostrando que ensinar gramática é ir além de frases decoradas, regras do certo e errado e exercícios classificatórios. Para isso nos valem do princípio de gramaticalização e propomos modelos de exercícios com os verbos *parecer*, *acabar*, *pegar* e *querer* que, de acordo com nossa compreensão, possibilitam a reflexão sobre língua portuguesa a partir de seus usos reais.

Para que nosso propósito fosse mais facilmente percebido, dividimos este artigo em quatro seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção esclarecemos o conceito de gramática que permeia este trabalho; na segunda, apresentamos a abordagem teórica que sustenta nossa noção de gramática e nossas atividades de ensino de língua; na terceira, apresentamos o paradigma de gramaticalização, um dos temas caros ao funcionalismo, e que nos dará embasamento para as atividades com os verbos; na quarta seção, apresentamos a proposta de exercícios.

1. DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS EM GRAMÁTICA

Podemos dizer que o termo *gramática* é polissêmico. Vários autores (NEVES, 2002, 2003; CASTILHO, 2010; FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 1996, 2003; ANTUNES, 2007) já apresentaram diversos conceitos de gramática. Para tentarmos esclarecer as diversas possibilidades de se entender o que é gramática, a partir das leituras feitas ao longo dos anos, passamos a considerar, didaticamente, gramática no sentido amplo e no sentido restrito.

1. **Gramática no sentido amplo:** consideramos gramática no sentido amplo a regularidade, a organização interna da língua, ou seja, as estruturas ou o conjunto de regras que organizam o sistema. Ou nas palavras de Martelotta (2008), conjunto e natureza dos elementos que compõem uma língua e as restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso. Essa é a gramática que todo falante da língua possui, independentemente do nível de escolaridade. Esse conceito corresponde ao que o Gerativismo chamou de Gramática Internalizada.

2. **Gramática no sentido restrito:** consideramos gramática no sentido restrito como as

diversas possibilidades de estudo da regularidade (gramática em sentido amplo). Sendo assim, gramática em sentido restrito se divide em: a) gênero textual; b) disciplina escolar.

a) gramática como gênero textual: trata-se de um compêndio, um modo de fazer, um modelo de estudo. É um caso de metalinguagem, visto que é a gramática (gênero) estudando a gramática (estrutura e funcionamento da língua). Neste caso, esses estudos podem ser de ordem descritiva ou prescritiva.

a.1) Estudos de ordem descritiva: gramática como estudo de ordem descritiva são todas as abordagens que visam a descrever a língua, sem buscar juízo de valor, independentemente de seu arcabouço teórico. Isso significa que uma gramática pode descrever a língua partindo de princípios teóricos formais, como a gramática estrutural e a gramática gerativa; uma gramática pode descrever a língua partindo de princípios funcionais, cognitivos, interacionais, como a gramática funcionalista e a gramática cognitiva, por exemplo. O que queremos dizer ao denominarmos de estudos de ordem descritiva é que, se concebemos gramática no sentido amplo como regras de funcionamento de língua, é possível estudar essas regras que fazem parte da engrenagem da língua de forma descritiva, conforme nosso acolhimento teórico.

a.2.) Estudos de ordem prescritiva: gramática como estudo de ordem prescritiva é o conjunto de normas que regulam a língua do ponto de vista do certo e do errado, ou seja, estabelecendo juízo de valor. Neste caso, gramática é vista como o estudo de uma parte da língua que, por razões sociais e não linguísticas, é considerada a própria língua. É socialmente aceita como correta, bonita em detrimento de outras manifestações da língua desprestigiadas socialmente e, por isso, consideradas erradas. Essa é a visão da chamada gramática normativa que se convencionou chamar de gramática tradicional.

b) gramática como disciplina escolar: talvez por influência de gramática como gênero textual de ordem prescritiva, tenha surgido e se consolidado o termo *gramática* como disciplina. Trata-se, neste caso, de um estudo de nomenclatura gramatical, de taxonomia e, na maioria das vezes, de aplicação descontextualizada de regras.

Situada a questão, é preciso ficar claro do que falamos quando falamos em gramática. Entendemos gramática como a regularidade que estrutura o funcionamento da língua e que ensinar gramática é fazer com que o aluno reflita sobre esse funcionamento e compreenda a língua que tem. Mais que ensinar metalinguagem, ensinar gramática é desenvolver a percepção que temos da língua, construir textos de forma a interagir com o outro, atuar nas relações do dia a dia e dizer (pensar e representar) o mundo e as coisas.

Infelizmente, não é essa a concepção de gramática que usualmente se tem na escola. Nesta, a gramática costuma ser percebida apenas como manual de regras que devem ser seguidas, sem nenhum tipo de questionamento ou reflexão. Neves (2006, p.85) retrata muito bem essa situação:

Na verdade, o que aí vemos é, aberradamente, uma “criatura” (a gramática disciplina) ficar distorcidamente maior do que seu “criador” (a gramática organização), e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto.

A gramática “criatura” passa a ser representada pelas chamadas gramáticas tradicionais, utilizadas sem reflexão em sala de aula. Tal prática é alvo de críticas sistemáticas de linguistas já há pelo menos 50 anos. E isso, evidentemente, repercutiu na própria ação intelectual e pedagógicas dos linguistas. O objetivo deste artigo é mostrar que é possível ensinar gramática de forma reflexiva, concebendo-a como organização da própria língua. Para isso, é importante que o professor escolha uma concepção de língua que lhe dê amparo teórico. Nossa escolha aqui volta-se para a abordagem funcionalista da linguagem.

2. ESCOLHENDO UMA ABORDAGEM TEÓRICA PARA FALAR DE GRAMÁTICA

Dentre as abordagens linguísticas que nos auxiliam a compreender gramática e, na medida do possível, ampliar a discussão teórica para o alcance da sala de aula, destacamos aqui o funcionalismo linguístico. Na verdade, o rótulo funcionalismo linguístico engloba um conjunto de modelos funcionalistas que concebem a língua como instrumento de interação social. Segundo Neves (2018, p. 15), o funcionalismo é “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que

procura integrar-se a uma teoria global de interação social."

Adiante a autora acrescenta, referendada em uma das obras de origem do funcionalismo, *Thèsis* (1929), que linguagem é um sistema de modos de expressão plena de propósitos. Por isso, a língua não pode ser um sistema autônomo, antes só pode ser compreendida em referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução. A gramática, como funcionamento desse instrumento de interação, emerge do discurso, sujeita, portanto, às pressões de uso.

Como já adiantamos, embora, por razões didáticas, essa seja a prática corrente, é uma imprecisão teórica falar em "funcionalismo", quando há na verdade "funcionalismos". Podemos afirmar que o primeiro modelo funcionalista bebe na fonte do estruturalismo, é o chamado funcionalismo estrutural com representantes da Escola de Praga. Destacam-se Trubetzkoy, Roman Jakobson, Mathesius e Jan Firbas.

Hoje temos três modelos funcionalistas muito bem definidos, também chamados de gramáticas funcionais: a Gramática Sistemico-Funcional, cujo representante é Michael Halliday; a Gramática Discursivo-Funcional, cujos representantes são Mackenzie e Hengeveld, decorrente da Gramática Funcional de Simon Dik; e a Linguística Funcional Centrada no Uso, cujos representantes são Hopper, Thompson, Bybee, Tomasello, Langacker e outros. Neves (2018) considera a Linguística Funcional Centrada no Uso como um tipo de gramática funcional de tipo cognitivo, ao lado da Teoria da Metáfora Conceptual; da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria das Construções Gramaticais.

Não é nosso objetivo discutir os diferentes modelos funcionalistas, mas, sim, deixar claro que a abordagem que sustenta nossa proposta de ensino de gramática é uma abordagem funcionalista, por esta entender que a língua é um sistema adaptável, devido a se acomodar às necessidades comunicativas e cognitivas dos usuários e as gramáticas refletem essa acomodação. Ensinar gramática, e portanto ensinar língua, é exatamente oportunizar ao aluno a reflexão sobre os usos da língua, mostrando que esses usos moldam a gramática (DUBOIS, 1993). A gramática não pode ser vista como um conjunto desconexo de regras alheias à utilização real da língua, mas, sim, deve ser vista como a responsável pela construção de sentidos, levando-se em conta as perspectivas discursiva e textual. Ensinar língua é refletir sobre seus usos, atentos às diferentes situações comunicativas, às adequações linguísticas e, principalmente, ao propósito comunicativo, pois, para a perspectiva funcionalista, linguagem é uma negociação entre os interlocutores.

Ensinar língua vai além da memorização de terminologias, classificação de termos e orações. Na verdade, esse é apenas um exercício artificial sem funcionalidade real no dia a dia de um falante. Aprende-se ou dever-se-ia aprender na escola o que não se aprende no cotidiano. Há dimensões histórico-culturais da língua que transcendem as relações de cotidianidade e as aprendizagens imediatas, tanto no que diz respeito aos usos da língua (são certos gêneros de escrita, certos processos de escrever, certas formas de compreender a língua), como do ponto de vista conceitual, o que implica considerar até mesmo do que é feita a língua e como ela funciona. Assim, à educação escolar, cabe levar o aluno a aprender mais sobre a língua – isto é, aprender sobre o que se produz socialmente em diversas e complexas dimensões da história e em que se manifesta o conhecimento, o que é a língua que não coincide com a língua aprendida no imediatismo do viver (BRITTO; PENA-FERREIRA, 2017).

Para isso, o professor precisa ter muita clareza de que concepção de língua e de gramática levará para sala de aula. Infelizmente, considerando nossa experiência como formador de professores de língua portuguesa, inclusive no nível de mestrado, muitos docentes ainda não têm essa percepção. Chegam à sala de aula, com muita vontade de fazer diferente, mas todas as vicissitudes da caminhada aliadas à falta de solidez teórica o levam a velhas práticas, tornando a aula de português um exercício de simples e esvaziada repetição, memorização de regras desconectadas do uso e um enfadonho jogo do certo e do errado. Isso tudo causa rejeição à gramática e, portanto, à própria língua. Nossa proposta é que o trabalho em sala de aula seja de reflexão sobre os usos da língua; para tanto, usaremos um dos temas caros ao funcionalismo: a gramaticalização.

3. O QUE É GRAMATICALIZAÇÃO

Ao lado de temas como: informatividade, iconicidade, marcação, transitividade e relevo discursivo, a gramaticalização é tema de interesse das diferentes

abordagens funcionalistas. Devido ao interesse deste trabalho, focaremos apenas na gramaticalização.

O termo *gramaticalização*, segundo Neves (1997), começou a ser usado na China, no século X, mas foi somente no século XX que Meillet definiu como “a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma”. A partir de então, vários linguistas ocuparam-se desse fenômeno, e Givón, na década de 70, ao estudar as formas verbais africanas e descobrir que os afixos de hoje remontam a arranjos de pronomes com verbos independentes, lançou o slogan “a morfologia de hoje é a sintaxe de ontem”, ou “a sintaxe de hoje é o discurso pragmático de ontem”, para mostrar que as línguas seguem um ciclo que pode ser assim descrito: discurso > sintaxe > morfologia (GIVON, 1971).

É no discurso, portanto, que ocorrem as mudanças. Isso elucida o princípio funcionalista de que é o uso da língua que molda a gramática. Dessa forma, podemos dizer que a gramaticalização é motivada tanto pelas necessidades comunicativas não satisfeitas pelas formas existentes quanto pelos conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas, ou então, pela ineficiência das que existem.

Segundo Lehmann (1982), a gramaticalização está essencialmente ligada à autonomia do signo. Quanto mais autônomo é o signo, menos gramaticalizado ou gramaticalizável é, quanto menos autônomo, mais gramaticalizável. A autonomia do signo pode ser medida por três fatores importantes: o peso semântico específico; o grau de coesão e a mobilidade.

Hopper e Traugott (1993) definem gramaticalização como o processo pelo qual itens e construções lexicais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Em outras palavras, tal fenômeno é o processo pelo qual um item sai do léxico para entrar na gramática.

Para se entender a migração de um item do léxico para a gramática, é necessário reconhecer dois importantes conjuntos de palavras que formam o sistema de qualquer língua: o conjunto das palavras lexicais e o das palavras gramaticais. O primeiro é constituído por palavras de significação externa, que relacionam o sistema de noções da língua com o mundo exterior. É o caso do substantivo, dos adjetivos e dos verbos. Esse conjunto forma um grupo aberto e, por isso, vulnerável a influências externas.

Já o conjunto das palavras gramaticais forma um lista fechada, é bem menor que o das palavras lexicais, porém, bem mais frequente, pois são as palavras gramaticais que estabelecem as relações intra e interdiscursivas (BORBA, 2003, p. 46). São as palavras gramaticais que traduzem quantificação e intensificação, as noções de tempo e espaço, a referência, a mostra, a identificação, a modalização etc. É o caso dos pronomes, das conjunções e preposições.

Como ocorre migração de um classe para outra – palavras lexicais movimentam-se para classes gramaticais – não se pode dizer que haja uma separação rígida entre essas classes. A gramática, então, não é uma categoria discreta.

A gramaticalização pode ser considerada como regularidade, convencionalidade, modo de rotinização. Com o processo de gramaticalização, uma construção deixa de ser um meio inovador e se transforma em uma estratégia comum.

No dizer de Castilho (1997, p.31), gramaticalização é:

o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (= recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema.

De acordo com Heine e Rech (1984), gramaticalização é uma evolução na qual as unidades linguísticas perdem em complexidade semântica, liberdade sintática e substância fonética. Para Traugott (1988), gramaticalização se refere ao estudo de mudanças linguísticas situadas no *continuum* que se estabelece entre unidades independentes, localizadas em construções menos ligadas, e unidades dependentes tais como clíticos, partículas auxiliares, construções aglutinativas e flexões.

É importante ressaltar que a gramaticalização é um processo de mudança lento e gradual, implicando, portanto, uma direção. Essa direção, para alguns linguistas, é única e específica, não havendo possibilidade de reversão. Assim, uma das características da gramaticalização é o princípio da unidirecionalidade.

Hopper (1991) acentua o caráter gradual da gramaticalização e arrola cinco princípios que identificam instâncias desse fenômeno. São eles:

- **Estratificação:** refere-se à coexistência de formas com função similar. Novas camadas emergem continuamente, dentro de um amplo domínio funcional, sem necessariamente descartar as camadas velhas;
- **Divergência:** é um caso de estratificação; refere-se à coexistência de formas: um item pode gramaticalizar-se e continuar a ser usado como elemento autônomo;
- **Especialização:** refere-se à possibilidade de um item tornar-se obrigatório, ou seja, especializar-se para expressar determinada função;
- **Persistência:** refere-se à permanência de traços do significado lexical original que podem estar refletidos no comportamento das formas gramaticalizadas.
- **Descategorização:** refere-se à mudança de estatuto categorial. Um item, ao passar por um processo de gramaticalização, perde suas propriedades lexicais, neutralizando seus marcadores morfológicos e características sintáticas.

Resumindo, a gramaticalização é um tipo produtivo de mudança linguística. É necessário frisar que essa mudança é gradual e segue uma escala que vai do discurso para a manifestação zero, passando pela sintaxe, pela morfologia e pela morfofonêmica. Como a direção é específica, acredita-se que não pode ser revertida. Essa unidirecionalidade, não sem críticas, é tida como a característica básica da gramaticalização.

Esse conhecimento é importante para o professor, pois o processo de gramaticalização explica o fazer-se da gramática; entender isso ajuda a refletir sobre a língua. Não se trata de ensinar ao aluno esse tipo de mudança linguística, mas desenvolver atividades que permitam a reflexão linguística. É o que propomos na seção seguinte.

4. PROPONDO ATIVIDADES

O funcionalismo tem muito a contribuir para o ensino, pois colabora para uma postura pedagógica mais comprometida com a teoria e a prática dentro da sala de aula com a finalidade de ser um facilitador durante o processo de aprendizagem.

Importante ressaltar mais uma vez que nosso objetivo não é ensinar a gramaticalização enquanto teoria para os alunos, mas, sim, reafirmar a importância do conhecimento desse estudo pelo professor visando à compreensão e à formação de um pensamento crítico nos alunos, pois é alcançar o êxito na competência comunicativa o alvo de nosso objetivo. Tal como bem dizem Casseb-Galvão e Lima-Hernandez (2007, p. 195):

A partir de uma metalinguagem adequada, esse conhecimento poderá desenvolver no aluno habilidades para reconhecer a funcionalidade de diversos elementos e para usá-los nos mais diversos gêneros textuais e situações comunicativas em que for solicitado, dentro ou fora do ambiente escolar.

As mudanças linguísticas estão sempre presentes na vida dos estudantes; acreditamos que a inserção dessas mudanças nas aulas de língua portuguesa possa ser tratada aos alunos por talvez se identificarem mais como a realidade linguística que os rodeia. Além disso, cremos que os alunos devem ser expostos a diversas situações linguísticas, para que, assim, possam construir seu poder reflexivo sobre a língua a fim de escolher as formas mais eficientes tendo em vista os variados contextos de interação linguística.

Quanto a isso, Perini (1985, p. 10) diz que:

...o estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode

levará descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada.

Por tudo isso, acreditamos ser de grande relevância que o professor ensine os verbos considerando os postulados da gramaticalização, pois essa teoria permite que o aluno interaja mais em sala, tornando, assim, as aulas mais reais e, conseqüentemente, mais proveitosas.

Abaixo, apresentamos algumas propostas de como abordar esse tema visando às concepções da teoria da gramaticalização. Para isso, foram utilizados textos de livros didáticos, ocorrências extraídas de narrativas orais, da linguagem do dia a dia, de letras de músicas e de diferentes textos disponíveis na internet. Metodologicamente, estabelecemos os seguintes passos: a) apresentação do texto a ser estudado; b) proposta de uma análise linguística do texto com base na concepção adotada neste trabalho.

1) VERBO PARECER



△ WALKER, Mort. Recruta Zero. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 31 dez. 1998.

(ABARRUE, 2008; p.445)

Nesta tirinha, seria possível trabalhar o verbo *parecer*, pois, ao mesmo tempo em que ele descreve uma situação, já agrega uma avaliação feita pelo narrador. Isso nos mostra que, através da função cognitiva¹, é possível construir observações acerca de estados de coisas no mundo, o que valoriza a ideia de modalizador epistêmico do verbo *parecer*, proposta por Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007, p.187), no que diz respeito ao “caráter polissêmico do verbo, desenvolvido via gramaticalização, das suas funções e efeitos de sentido que promovem no texto”.

De outra forma, o verbo *parecer* adquire novos sentidos, daí seu caráter polissêmico, pois, como foi empregado no exemplo, ganha a função de modalizador epistêmico e, neste caso, como efeito, expõe uma avaliação do personagem ao mesmo tempo que o exime da responsabilidade de opinião do enunciado.

Deve ser sugerido ao aluno que elabore ou busque nos textos do dia a dia, como em postagens do Facebook, Instagram, WhatsApp, usos do verbo *parecer*. Encontrados esses usos, os alunos podem identificar o significado, podem-se dividir os usos de acordo com a significação e se tentar elaborar um contínuo de significados partindo dos mais concretos para os mais abstratos. A seguir, propomos alguns exemplos, retirados de diversas fontes:

(01) Bebê tem mais chance de parecer com o pai ou com a mãe? Descubra.

(02) Macaco tomando banho, parece gente.

(03) “Parece cocaína/ mas é só tristeza/ talvez tua cidade/ muitos temores nascem/ do cansaço e da solidão/ Descompasso, desperdício/ Herdeiros são agora/ Da virtude que perdemos” (Há tempos, Legião Urbana).

(04) A situação de Bolsonaro é muito mais grave do que parece.

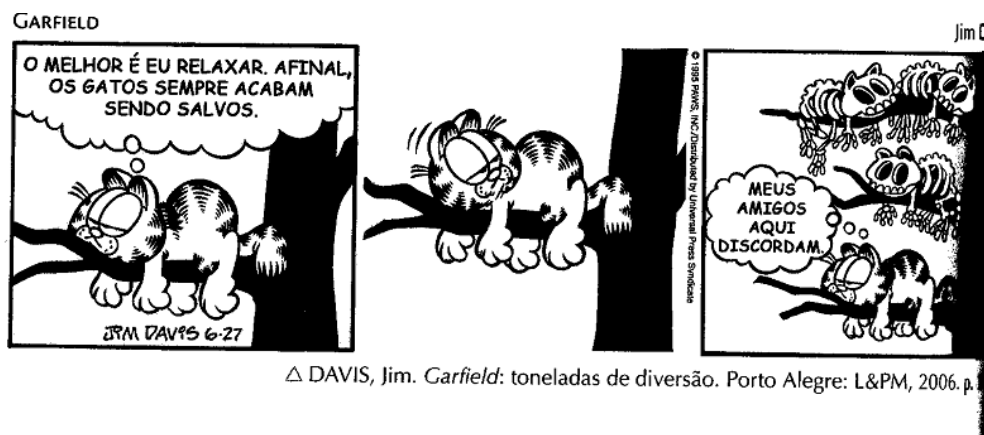
(05) Nesta terça-feira, 30 de abril, o líder da oposição venezuelana, Juan Guaidó, anunciou a "fase final" de sua tentativa de pôr fim ao governodopresidente Nicolás Maduro. Em um vídeo divulgado nas redes sociais, Guaidó aparece junto de outro líder da oposição, Leopoldo López, que cumpria prisão domiciliar, e de homens de uniforme, que seriam forças de segurança que teriam passado a apoiar a oposição. O vídeo parece ter sido gravado ao amanhecer na base aérea de La Carlota, na capital, Caracas. "Nossas Forças Armadas, hoje valentes soldados, valentes patriotas, valentes homens apegados à constituição, acudiram nosso chamado, nos encontramos nas ruas da Venezuela", disse Guaidó.

(06) "(...) Eu fui cantar carimbó/ Lá no Ver-o-Peso/ Urubu sobrevoando/Eu logo pude prever/Parece que vai chover/Parece que vai chover/Depois que a chuva passar/Vou cantar carimbó pra você (...)" (No meio do pituí, Dona Onete).

(07) "Até parece loucura/ Não sei explicar/É a verdade mais pura/Eu não consigo amar/Meu bem me desculpe/Não quise ferir/Mas dizer a verdade/É melhor que mentir (...)" (Insensível, Titãs).

A atividade pode ser feita solicitando aos alunos para que discutam em quais usos o verbo *parecer* significa: a) ter traços físicos ou comportamentais comuns, ser semelhante; b) ter características comuns (mais abstrato); c) indicar inferência ou probabilidade. Depois disso, pode-se solicitar que elaborem um contínuo que parte de usos mais concretos, lexicais (como em (01) e (02)) para usos menos concretos (como em (03), (04), (07)) até se chegar a usos mais abstratos (como nas letras (05) e (06)). Nestes últimos, *parecer* exerce, claramente, função modalizadora², o que demonstra ter passado por um processo de gramaticalização.

2) VERBO ACABAR



△ DAVIS, Jim. *Garfield*: toneladas de diversão. Porto Alegre: L&PM, 2006. p.

(ABARRUE, 2008, p. 416)

A tirinha do Garfield possibilita a exploração do tema relacionado ao aspecto verbal, pois traz o verbo *acabar* em sua forma flexionada, dentro de uma locução verbal, o que torna mais fácil a identificação do valor aspectual. O verbo *acabar* exerce função de auxiliar. Lembramos que verbos auxiliares não são verbos plenos, posto que não são núcleos da predicação; sua função é indicar aspecto, tempo, modo e voz dos valores unitários ao qual estão inseridos. Isso tudo pode ser apresentado e discutido com o aluno.

Neste caso, podemos trabalhar o valor aspectual que expressa a ideia de conclusão. Dessa

forma, trabalha-se a noção aspectual por meio de inferência contextualizada e de experiências obtidas pelo personagem Garfield, ativando, assim, a função cognitiva e reflexiva do aluno.

Novamente pode ser solicitado ao aluno que procure usos diferenciados do verbo *acabar*, para perceber diferentes significados, dos mais concretos para os mais abstratos, até seu uso como auxiliar. Interessante nesse contínuo de abstratização, que leva ao processo de gramaticalização, é que os argumentos contribuem para mudanças de usos nesse processo metafórico. Em “acabou o namoro” e “acabou o dinheiro” (referências às ocorrências 10 e 11 abaixo), embora o significado seja o mesmo (terminar), percebemos que o primeiro uso é mais abstrato que o segundo, devido aos traços semânticos dos argumentos que acompanham o verbo.

Foram extraídas de fontes diversas algumas ocorrências que podem servir de apoio ao professor, ao trabalhar os usos de *acabar*, mostrando que o processo de gramaticalização é o responsável pelas alterações de significado e de função do verbo em causa. Os alunos devem ser capazes de perceber que, nas ocorrências (08) e (12), o verbo *acabar* tem função auxiliar, expressando aspecto verbal.

(08) Quando o barato acaba saindo caro.

(09) Fernanda Souza e Thiaguinho acabaram? Casamento de fachada ou amor de verdade?

(10) Neymar acabou o namoro com Marquize por dois motivos, diz Leo Dias.

(11) Whindersson Nunes vai à falência e perde toda fortuna: "Meu dinheiro acabou também com o remédio".

(12) Relevâncias de um ano que mal acabou de começar.

Por meio de ocorrências como as apresentadas acima, o professor pode fazer uma interessante reflexão sobre forma e funções. Uma mesma forma apresenta várias funções de acordo com os propósitos comunicativos do falante e assim vai-se fazendo a gramática. Esses usos mostram que a língua é fluida e dinâmica.

3) Verbo pegar

O verbo *pegar* também pode ser usado como objeto de estudo, uma vez que sua escala de abstratização de usos sugere processo de gramaticalização. As ocorrências abaixo exemplificam como trabalhar esse verbo em sala de aula.

(13) Um amigo pegou a chave do meu carro sem eu autorizar e levou uma multa. Tenho a permissão. O que devo fazer? (CTOPS).³

(14) (...) como a moda é engraçada né? Não sei se vocês lembram quando vendiam umas revistinhas de colecionar figurinhas pra ganhar prêmios... pois é... na época essas revistinhas pegaram tanto... tanto e não era só criança que comprava... porque eu cheguei a ver até gente mais velha MESMO comprando... do... dis que pra ganhar o liquidificador... o ferro de passar... (risos). (CTOPS).

(15) (...) Olha... até agora ela não soube dizer lá em casa... como ela passou nesse concurso... a única coisa que ela diz... é que... antes de darem a prova... pra ela... e ela... abaixou a cabeça na carteira e se pegou com Deus... se pegou com Deus (risos) e não é que... acabou colando pra ela (risos). (CTOPS).

(16) (...) às vezes eu me pego pensando... será que... eu tô certa no que eu falo... eu falo sempre que não gosto de dar aula... pras... outras séries... porque meu negócio... o

que me envolve de verdade é trabalhar com a alfabetização.... sabe... a mágica de apresentar para as crianças o mundo das letras (17). (CTOPS).

(17)(...) Eu não gostava e até achava... mais pra quê ter um celular... daí::... como precisava pra me comunicar com a minha orientadora... que ela não tinha o fixo... então um dia me invoquei... poxa eu tava ali::: precisando e em Santarém... logo né... eu peguei fui lá na Yamada... e tirei um pra mim... aí... pronto... já era meu isolamento. (CTOPS).

(18) Eu já tava como o trabalho até digitado sabe? Mas me deu na telha de fazer uma tal revisão e credo... menina (risos)... como tinha erros... aí foi o jeito rever... ajeitar... dar uma melhorada e peguei o domingo todo só pra isso... e acabei entregando mesmo... só na segunda de manhã. (CTOPS).

(19) Como evito pegar gripe de alguém que fica perto de mim o tempo todo?

Essas ocorrências exemplificam como podem ser trabalhadas as acepções do verbo *pegar* partindo de seu sentido lexical. Novamente é possível introduzir a ideia de abstratização adquirida pelo verbo. O professor pode propor que o aluno, com base na função cognitiva, faça inferências buscando comparar os usos mais abstratos com formas mais concretas deste verbo, como em (13): “pegou a chave do meu carro”. Neste caso, temos um uso mais concreto pelo fato de o argumento interno (a chave) selecionado pelo verbo ser mais concreto em relação às demais ocorrências, como em (19), pois em “pegar gripe” há uma abstratização de uso maior, devido ao argumento (gripe) que acompanha o verbo.

O professor pode propor a discussão sobre os diferentes usos e sentidos de *pegar*, em que várias funções podem ser exercidas por uma mesma forma, mostrando o dinamismo da língua, o fazer-se da gramática. Sobre as funções de *pegar*, sugerimos a leitura de Tavares (2012).

4) VERBO QUERER

Além dos verbos *parecer*, *pegar* e *acabar*, também utilizamos como exemplo o verbo *querer*. Essa forma já foi estudada por Pena-Ferreira; Lima e Garcia (2015), ao apresentarem diferentes possibilidades de uso e enfatizarem o caráter aspectual desse verbo. Observe a ocorrência (20).

(20) “e aí eu não quero mais... eu não quero mais... nem contato com ele... porque... o que ele fez eu passar... tá certo que foi... ele me deu uma coisa boa né?...() a minha filha é um benção... mas... mas aí eu não quero mais contato com ele não... pra ele pra lá... e eu pra cá... se ele quiser falar com ela... e ver ela... isso eu não impeço não... mas... assim... que passe por mim... eu prefiro que não... que não passe por mim... (CTOPS).

Nesta ocorrência, é possível abordar as concepções adquiridas pelo verbo *querer* tanto como item lexical quanto gramatical, a mudança categorial sofrida pelo verbo (pleno e auxiliar), ou seja, a abstratização ocorrida pelo verbo. No primeiro uso, *querer* é núcleo da predicação, funcionando como verbo lexical, pois é o verbo principal da sentença; desta forma, ele traz seu sentido pleno de volição e a capacidade de selecionar argumentos. No segundo uso de *querer*, temos o verbo já na posição de auxiliar, mas seu sentido ganhou uma nova acepção, a saber: intenção de, o que pode refletir a abstratização ocorrida com o verbo devido a sua mudança de categoria, de pleno a auxiliar. No primeiro caso, seu sentido é mais concreto em relação ao segundo, pois, além da mudança categorial (pleno a auxiliar), houve a mudança de sentido (de desejo para intenção de).

Outros usos de *querer* podem e devem ser trabalhados, como os apresentados a seguir:

(21) O gás tá querendo deixar a gente na mão amor... (CNS - CE). 4

(22) Que isso professor... tá querendo cair? (CNS - DA).

(23) Eu gosto quando a gente tá trancado nesse apartamento/querendo chover, e você sente frio e me abraça pra se/aquecer te botopradormirsobre meu colo e fico te/olhando até você dormir nem acredito que você nem/mesmo possa esta aqui, parece um sonho mais isso é real/ não há no mundo um amor igual sou prisioneiro doteucoração/ por você eu aceito mais de cem mil anos de condenação (Só verdade, Wesley Safadão).

Fica claro que, nessas ocorrências, o verbo querer perde sua força volitiva e ganha novo estatuto categorial, pois assume função de verbo auxiliar marcador de aspecto inceptivo, o que indicia o processo de gramaticalização. Para levar essas ocorrências para sala de aula, é necessário que o professor tenha clareza desse processo de mudança linguística para que possa dirimir possíveis dúvidas que devem surgir no momento da discussão.

Acreditamos que esses exercícios são de grande relevância para o ensino de Língua portuguesa, uma vez que focalizam uma visão do funcionamento da língua que leva em conta a funcionalidade e a atualização dos elementos discursivos. Isso contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de ocorrências efetivamente reais da língua, umas das orientações de base funcionalista, propusemos, neste artigo, atividades com os verbos *parecer*, *acabar*, *pegar* e *querer*, que possibilitam a reflexão sobre a língua portuguesa. Nosso objetivo com esses exercícios é mostrar que é possível trabalhar gramática de forma a fazer o aluno refletir sobre a língua. Para isso, assumimos o termo gramática como regularidade que estrutura o funcionamento da língua e que ensinar gramática é fazer com que o aluno reflita sobre esse funcionamento e compreenda a língua que tem. Sustentamos essa concepção com as orientações do funcionalismo linguístico, abordagem teórica na qual a língua tem função tanto sociais quanto cognitivas que interferem diretamente na determinação das estruturas linguísticas.

Acreditamos que a escolha teórica contribui com o ensino de língua exatamente pelo fato de o funcionalismo dar ênfase ao discurso e às funções da língua no uso real. Além disso, para essa abordagem, a língua é aprendida porque serve a propósitos comunicativos. O ensino de língua, portanto, deve partir da compreensão de que as escolhas que fazemos das estruturas linguísticas deve-se à função a que servem ou, em outras palavras, fazemos essas escolhas para atingir objetivos na interação de social.

A tradição cultural ocidental privilegiou como seus objetos de ensino-aprendizagem a percepção da estrutura linguística (a gramática) e o domínio dos padrões convencionados, mas, assim como não faz sentido estudar um modelo ultrapassado de ciência – dos cosmos, por exemplo –, tampouco faz sentido estudar um modelo de descrição linguística apenas porque é tradicional, como simples saber de almanaque. Há que estabelecer os conteúdos relevantes e atuais e articulá-los numa prática pedagógica em que os sujeitos possam apropriar-se deles com crítica e com o conhecimento das metodologias e epistemologias que os compõem.

Esperamos que essas reflexões cheguem ao professor de língua portuguesa!

REFERÊNCIAS

ABARRUE, M.L. Português. Volume 3. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

ANTUNES, I. Muito além da gramática. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORBA, F. S. Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRITTO, P. L.; PENA-FERREIRA, E. Língua, gramática, variação e ensino. Projeto de Pesquisa cadastrado na Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Gramaticalização e ensino. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, MariaCélia;CASSEB-GALVÃO,Vânia Cristina (Orgs.). Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação.SãoPaulo: ParábolaEditorial, 2007.

CASTILHO, A. A gramaticalização. Revista de estudos lingüísticos e literários. Salvador: UFBA, 25-64. 1997.

_____. Nova Gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010.

DU BOIS, J. Discourse and the ecology of grammar: strategy, grammaticization, and the locus. Rice Symposium 1993. Santa Barbara: University of California,1993.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIVÓN, T. Historical syntax and synchronic morphology: an archaeologist 'field trip. Chicago Linguistic society 7: 394 –415, 1971.

HEINE, B.; RECH, M. Grammatical categories in African languages. Hamburgo: Helmut Buske, 1984.

HOPPER, P. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E & HEINE, B. A approaches to grammaticalization, v.1 Amsterdan: Benjamins, 17-37, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E.C. Grammaticalization. Cambridge University Press, 1993.

LEHMANN, C. Thoughts on grammaticalization: a programmatic sketch. Kölin, Arbeiten des Kölner Universalien Projekts, 1982, v.1 (mimeogr.)

MARTELOTTA. M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M.E et all (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008

NEVES, M.H.M. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A gramática: história, teoria, análise e ensino. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

_____. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Gramática funcional: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.

PENA-FERREIRA, E.; LIMA, L. S.; GARCIA, J.S. Quando "querer" não é "desejar": um estudo do valor aspectual do verbo "querer" no português da Amazônia Paraense. In: FERREIRA, A; BRASETE, M. F. (Orgs.). Pelos mares da língua portuguesa 2. 1ed. Aveiro - Portugal. UA Editora, 2015.

PERINI, M. Para uma nova gramática do português. 2a ed. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, M. A. Gramática emergente e gramaticalização: o caso da construção [PEGAR OD (E)]. In: SOUZA, Medianeira et al (Org.). Sintaxe em Foco. Recife: PPGEL/UFPE, 2012. p. 51-72.

TRAUGOTT, E. Pragmatics strengthening and grammaticalization. Berkeley Linguistics Society, v.14, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

NOTAS

- 1 Função cognitiva é a inferência mental feita pelo falante partindo de suas experiências reais para associar as experiências mais abstratas.
- 2 Cumpre lembrar que, no português popular de algumas regiões do Pará, o falante utiliza o termo *paresque*, para indicar a modalidade epistêmica, manifestando assim a probabilidade de um estado de coisas se realizar. Ex.: __ Tu vais sair amanhã? __ Paresque. (dado retirado de fala espontânea, *corpus* não sistematizado).
- 3 Corpus de Textos Oraís do Português Santareno.

4 Corpus Não Sistematizado