ORGANIZADORES

Mariangela Rios de Oliveira

Monclar Guimarães Lopes

FUNCIONALISMO NO SÉCULO XXI

legados e perspectivas

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

estudos de Linguagem
pós-graduação UFF

D&G
DISCURSO & GRAMÁTICA

pimenta cultural

ORGANIZADORES

Mariangela Rios de Oliveira

Monclar Guimarães Lopes

FUNCIONALISMO NO SÉCULO XXI

legados e perspectivas

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

estudos de Linguagem
pós-graduação UFF

D&G
DISCURSO & GRAMÁTICA

São Paulo | 2026 |

pimenta cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F979

Funcionalismo no Século XXI: legados e perspectivas / Organização Mariangela Rios de Oliveira, Monclar Guimarães Lopes. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-755-2
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2

1. Linguística Funcional Centrada no Uso. 2. Legados. 3. Perspectivas. 4. Abordagem construcional da gramática. 5. Variação e mudança linguística. I. Oliveira, Mariangela Rios de (Org.). II. Lopes, Monclar Guimarães (Org.). III. Título.

CDD: 410

Índice para catálogo sistemático:
I. Linguística
Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	bestbrk, Harryarts - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Coolvetica, RogueSerif, Gill Sans MT, Source Sans Variable
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Mariangela Rios de Oliveira Monclar Guimarães Lopes

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Mariangela Rios de Oliveira
Monclar Guimarães Lopes
Apresentação.....12

CAPÍTULO **1**

Ivo da Costa do Rosário
Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda
Diálogos entre Hopper (1991), Himmelmann (2004) e a linguística funcional centrada no uso.....17

CAPÍTULO **2**

Edvaldo Balduino Bispo
Mariangela Rios de Oliveira
Legados da linguística funcional (centrada no uso) para o ensino de língua no contexto brasileiro.....48

CAPÍTULO **3**

Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto
Érika Cristine Ilogti de Sá
O posicionamento do locutor no discurso:
uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa a partir de uma abordagem funcional.....**78**

CAPÍTULO **4**

Dennis Castanheira
Marcos Luiz Wiedemer
Sávio André de Souza Cavalcante
Cognição em perspectiva funcionalista:
trajetória, consolidação e proposta de avanço.....**111**

CAPÍTULO **5**

Monclar Guimarães Lopes
Maria Maura Cezario
Karen Sampaio Braga Alonso
Contribuições da análise colostrucional para o estudo da variação e da mudança **160**

CAPÍTULO **6**

Fernando da Silva Cordeiro
Criatividade e produtividade em construções morfológicas:
o caso da construção X-NTE **195**

CAPÍTULO **7**

Sebastião Josué Votre (Fundador do D&G)
De gramática de construções a construção de gramáticas **231**

Sobre o organizador e a organizadora **273**

Sobre os autores e as autoras **274**

Índice remissivo **278**

Dedicamos esta obra a Erotilde Goreti Pezatti e Maria Angélica Furtado da Cunha, duas referências na pesquisa funcionalista do Brasil que deixaram um legado de grande contribuição para a continuidade das investigações nessa área. A elas, nossa gratidão e homenagem.

APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação, apresentamos ao público leitor esta coletânea, que reúne sete capítulos de participantes convidados para o XV Seminário Internacional e XXVIII Seminário Nacional do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática*, sob o tema que também dá título a esta obra: "Funcionalismo no século XXI: legados e perspectivas". O referido evento foi realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, em novembro de 2025.

A proposta de tematização em torno das contribuições teórico-metodológicas funcionalistas sob olhar retrospectivo e prospectivo destaca a trajetória da agenda de pesquisa em Funcionalismo, seja em sua versão clássica, seja em sua versão aliada à abordagem construcional, no que nomeamos no Brasil como "Linguística Funcional Centrada no Uso" (LFCU), com base em Furtado da Cunha e Cezario (2013) e Rosário (2022), entre outros. Mais especificamente, esse tema também corresponde à trajetória de pesquisas do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática* (D&G), que, em suas três sedes nacionais (UFRJ, UFRN e UFF), há mais de três décadas vem investigando os usos linguísticos a partir de seus contextos de produção e de recepção, levando em conta pressões de ordem cognitiva, pragmático-discursiva e também estrutural.

No século XXI, à investigação clássica funcionalista de vertente norte-americana praticada pelo D&G é incorporada a perspectiva construcional da gramática, via Cognitivismo, na linha de Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001), entre outros. Trata-se de uma guinada que passa a destacar, ao lado de motivações funcionais, motivações formais, equilibrando, de certa forma, estes dois eixos, como destacam Rosário e Oliveira (2016). Tal reorientação tem na

obra seminal de Traugott e Trousdale (2013) um de seus pontos de referência. Consideramos, pois, ser o momento atual propício à reflexão e à revisão das linhas mestras da linguística funcional que praticamos: olhar para seu legado, para os resultados obtidos, e olhar para a frente, para o que se abre ou vislumbra como perspectiva, na consideração da construção gramatical como unidade básica da rede linguística.

Os quatro primeiros capítulos elegem como ponto de partida as contribuições funcionalistas clássicas e sua contribuição para a contemporaneidade. No primeiro texto, intitulado *Diálogos entre Hopper (1991), Himmelmann (2004) e a Linguística Funcional Centrada no Uso,* Ivo da Costa do Rosário e Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda investigam as interfaces teórico-analíticas entre os princípios de gramaticalização (Hopper, 1991) e os tipos de expansão (Himmelmann, 2004). Propõem a releitura desses modelos clássicos à luz de uma abordagem construcional da gramática, com foco na descrição de processos de mudança linguística em termos de redes de construções. Os autores defendem que a LFCU oferece um aparato teórico capaz de integrar e expandir o poder explicativo do Funcionalismo Clássico, ao modelar a mudança linguística como um processo multidimensional, orientado pelo uso e estruturado em redes construcionais.

No segundo capítulo, *Legados da Linguística Funcional (Centrada no Uso) para o ensino de língua no contexto brasileiro*, Edvaldo Balduino Bispo e Mariangela Rios de Oliveira apresentam um panorama das contribuições do Funcionalismo linguístico ao ensino de língua portuguesa no Brasil, com foco na Educação Básica (EB) ao longo das últimas décadas. A partir dos referenciais curriculares oficiais do Brasil, os autores revisam as incursões de pesquisas funcionalistas no campo educacional e apresentam propostas de intervenção em sala de aula, na demonstração de que é possível relacionar teoria e prática nessa interface. Por fim, advogam a favor de iniciativas que possam fomentar ações em prol do diálogo e

parcerias entre secretarias estaduais e municipais da EB, bem como incremento de pesquisas aplicadas no contexto do ProfLetras.

No terceiro capítulo, sob o título *O posicionamento do locutor no discurso: uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa a partir de uma abordagem funcional*, Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto e Érika Cristine Ilogti de Sá se dedicam à apresentação de proposta didática para a Educação Básica. As autoras partem dos princípios da Linguística Funcional de vertente norte-americana, tomando como eixo analítico o fenômeno da modalização. Assumem ainda que o ensino de língua portuguesa pode se beneficiar de abordagens que integrem forma e função, permitindo que os estudantes compreendam como os recursos linguísticos são mobilizados na construção de sentidos. Ao selecionarem como objeto a modalização, enfatizam seu papel central na construção da subjetividade e da argumentatividade nos textos.

Sob o título *Cognição em perspectiva funcionalista: trajetória, consolidação e proposta de avanço,* Dennis Castanheira, Marcos Luiz Wiedemer e Sávio André de Souza Cavalcante discutem o papel da cognição em perspectiva funcionalista, com base na trajetória que vai dos estudos clássicos às propostas contemporâneas no âmbito da LFCU. Os autores revisam conceitos centrais cognitivistas e, com base em diferentes autores, se voltam para como a cognição se configura em cada momento de desenvolvimento teórico, considerando diferentes contextos de uso, bem como a progressiva ampliação do escopo analítico, com a inclusão de dimensões sociocognitivas e intersubjetivas da linguagem. Por fim, destacam a incorporação sistemática da cognição social e distribuída como eixo analítico central.

Nos três capítulos seguintes, o foco é lançado em questões de ordem mais contemporânea, no âmbito da LFCU e da pós-modernidade. Assim, no texto *Contribuições da análise colostrucional para o estudo da variação e da mudança,* Monclar Guimarães Lopes, Maria Maura Cezario e Karen Sampaio Braga Alonso

demonstram e destacam a contribuição de uma metodologia de pesquisa quantitativa – a análise colostrucional – para dar conta da variação e da mudança linguística em perspectiva construcional. Os autores partem do pressuposto de que os métodos da análise colostrucional funcionam como lentes analíticas capazes de tornar visíveis as forças de atração e repulsão entre lexemas e construções, operacionalizando e mensurando as propriedades do *constructicon*, especificamente os links que conectam construções.

O sexto capítulo, escrito por Fernando da Silva Cordeiro, elege como tema *Criatividade e produtividade em construções morfológicas: o caso da construção X-NTE.* Nesse texto, o autor, no âmbito da morfologia construcional, dedica-se à inovação lexical cumpridora de três papéis: nomear novas experiências, expressar um ponto de vista e demarcar identificação com um determinado grupo social. Para tanto, analisa a relação entre produtividade e criatividade na formação de palavras licenciadas pelo esquema X-NTE, especificamente no caso de nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em uma potencial relação afetiva. Como justificativa relevante para essa pesquisa, o autor destaca que nem sempre são nítidos os limites entre produtividade e criatividade, o que enseja maior investigação deste binômio.

Fechando esta coletânea, Sebastião Josué Votre assina o texto *De gramática de construções a construção de gramáticas*. Assumindo ponto de vista autoral, na primeira pessoa do discurso, o fundador do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática* faz uma ampla revisão da agenda de pesquisa do D&G, chamando a atenção dos pesquisadores funcionalistas para as pautas da pós-modernidade, principalmente na perspectiva do decolonialismo e do ensino de língua em países como o Brasil. Assim orientado, o autor posiciona-se criticamente frente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e conclama a comunidade acadêmica a assumir o compromisso político e responsável daqueles que militam na pesquisa e no ensino da língua em uso. Trata-se, na verdade, da reflexão e

da apresentação de um conjunto de ações pelas quais se devem pautar os funcionalistas.

Esperamos que a leitura dos textos selecionados nesta coletânea possa oferecer ao público um amplo, diversificado e rico panorama da pesquisa funcionalista praticada nesses mais de 30 anos do D&G. A obra destaca os legados, com destaque das bases fundantes do Funcionalismo norte-americano, e mira nas perspectivas, a partir da dimensão construcionista da LFCU. Destacam-se as contribuições e os desafios do Funcionalismo como vertente linguística no século XXI.

Mariangela Rios de Oliveira
Monclar Guimarães Lopes
Organizadores

1

Ivo da Costa do Rosário
Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda

DIÁLOGOS ENTRE HOPPER (1991), HIMMELMANN (2004) E A LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.1

INTRODUÇÃO

A história da Linguística Funcional, assim como de outras correntes teóricas, é marcada por sobreposições que nem sempre são devidamente sistematizadas ou articuladas entre si. Essa falta de sistematização pode levar a um esmaecimento progressivo dos alicerces conceituais que deram origem às perspectivas hoje em voga. Revisitar os clássicos funcionalistas, portanto, não é um exercício de nostalgia acadêmica, mas uma necessidade epistemológica: somente a partir da compreensão precisa das bases conceituais de uma área de pesquisa é possível avaliar criticamente sua trajetória teórico-metodológica, identificar lacunas e potencializar inovações.

Este capítulo parte de uma premissa central: as contribuições de Paul J. Hopper (1991) e de Nikolaus P. Himmelmann (2004) continuam centrais para a pesquisa linguística contemporânea, especialmente para a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), conforme delineada por Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), Rosário e Oliveira (2016), Rosário (2022), entre outros. Contudo, essas contribuições frequentemente aparecem citadas de maneira oblíqua, sem que seu poder explicativo seja integralmente explorado dentro do quadro construcional.

Os cinco princípios heurísticos de Hopper – Estratificação (*Layering*), Divergência (*Divergence*), Especialização (*Specialization*), Persistência (*Persistence*) e Decategorização (*Decategorialization*) – foram concebidos originalmente como ferramentas para identificar instâncias potenciais de gramaticalização em estágios iniciais. Embora o próprio autor alertasse para o fato de que tais princípios não distinguem gramaticalização de outros tipos de mudança, sua atualidade e potência descritiva permanecem incontestáveis. Defendemos que a LFCU, ao adotar uma perspectiva construcional da gramática, pode ressignificar esses princípios em termos de redes esquemáticas, *entrenchment* e produtividade.

Por sua vez, Himmelmann (2004) propõe que a gramaticalização é fundamentalmente um processo de expansão de contexto. Com isso, o autor adota uma perspectiva que desloca o foco dos itens lexicais individuais para instâncias mais complexas como unidades de análise[1]. Essa mudança de foco, deve ser frisado desde já, é perfeitamente compatível com os pressupostos da LFCU, que toma as construções como nós simbólicos da rede gramatical.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: a seção 1 apresenta os fundamentos teóricos da LFCU e sua articulação com a Linguística Cognitiva e o Funcionalismo Clássico; a seção 2 analisa os cinco princípios de Hopper (1991) e sua reinterpretação construcional; a seção 3 discute os três tipos de expansão de Himmelmann (2004) e suas interfaces com os conceitos nucleares da LFCU; a seção 4 sistematiza as articulações entre os dois modelos; a seção 5 conclui com considerações sobre a complementaridade entre as tradições teóricas examinadas.

Para ilustrar as ocorrências da língua em uso, destacaremos, em maior medida, dados da pesquisa de Souza (2025), que se debruçou sobre o estudo de conectores de finalidade em português, à luz do arcabouço teórico que adotamos neste trabalho.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS:
UM PANORAMA GERAL DA LFCU

A descrição e a análise da gramática das línguas naturais têm se beneficiado, nas últimas décadas, de uma perspectiva teórica que une rigor empírico e pressupostos cognitivistas: a Linguística

[1] *"Strictly speaking, it is never just the grammaticizing element which undergoes grammaticization. Instead, it is the grammaticizing element in its syntagmatic context which is grammaticized. That is, the unit to which grammaticization properly applies are constructions, not isolated lexical items."* (Himmelmann, 2004, p. 31)

Funcional Centrada no Uso (LFCU). Resultante da confluência entre o Funcionalismo Clássico norte-americano, representado por Givón (1979), Hopper e Thompson (1980), Traugott e Heine (1991) e Du Bois (1987), e a Linguística Cognitiva, com destaque para Langacker (1987, 2008), Goldberg (1995, 2006), Lakoff (1987) e Fillmore (1988), a LFCU parte de um pressuposto central: o conhecimento gramatical é indissociável do uso concreto da língua. Nessa visão, a gramática não constitui um sistema autônomo, inato e separado do léxico e da cognição geral, mas emerge das regularidades observadas nos eventos de uso, ou seja, de unidades concretas de interação comunicativa entre falantes situados em contextos específicos (Bybee, 2010; Tomasello, 2003).

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) constitui, nas últimas décadas, uma das perspectivas mais produtivas para a descrição e análise da gramática das línguas naturais. Rosário (2022) afirma que a LFCU é uma abordagem que busca descrever os padrões gramaticais das línguas a partir de dados reais de uso, combinando as contribuições do Funcionalismo Clássico com os progressos metodológicos e conceituais da Linguística Cognitiva e da Gramática de Construções.

Em linhas gerais, a LFCU parte do pressuposto de que o conhecimento gramatical é indissociável do uso concreto da língua (Hoffmann; Trousdale, 2013). A gramática não é um sistema autônomo e inato, separado do léxico e da cognição geral, mas emerge das regularidades observadas nos eventos de uso, configuradas como unidades concretas de interação comunicativa entre falantes situados em contextos específicos (Bybee, 2010; Tomasello, 2003). Essa premissa tem consequências metodológicas diretas: a análise linguística deve necessariamente ser baseada em dados reais de uso, obtidos em *corpora* representativos e bem controlados.

O modelo proposto por Traugott e Trousdale (2013) é particularmente relevante para a nossa discussão. Em *Constructionalization*

and Constructional Changes, os autores propõem que há três dimensões mais relevantes na análise das construções de uma língua. São elas: (i) a esquematicidade, que diz respeito ao nível de abstração de uma construção; (ii) a produtividade, que se refere à frequência *type*, ou seja, à gama de elementos que instanciam uma construção; e (iii) a composicionalidade, que mede o grau de transparência entre as partes e o todo. Esses três parâmetros dialogam diretamente com os princípios de Hopper (1991) e com os tipos de expansão de Himmelmann (2004), como se demonstrará nas seções seguintes.

Outro ponto deve ser evocado. Um dos conceitos mais centrais do Funcionalismo Clássico é o de gramática emergente, proposto por Hopper (1987). Para o autor, a gramática não é uma estrutura prévia à fala, mas uma tendência de regularização que emerge continuamente do uso. Na visão do pesquisador, não há uma gramática *a priori* que os falantes seguem; ao contrário, há padrões que se estabilizam gradualmente a partir da repetição de estruturas funcionalmente motivadas em contextos comunicativos recorrentes.

Defendemos que essa noção é plenamente compatível com a perspectiva construcional adotada pela LFCU. As redes de construções postuladas por autores como Goldberg (2006) e Croft (2001) não são estruturas cristalizadas e imutáveis, mas organizações dinâmicas que se reconfiguram em função dos padrões de uso. O *entrenchment*, caracterizado como a fixação cognitiva de padrões em função de sua frequência de uso, é justamente o mecanismo cognitivo que viabiliza a emergência gramatical descrita por Hopper (1991). Schmid (2020) reforça esse ponto de vista ao postular que o *entrenchment* é a reorganização contínua do conhecimento linguístico na mente dos falantes, impulsionada por atividades de uso repetidas em eventos de uso e sujeita às exigências dos processos de convencionalização que ocorrem nas comunidades de fala.

Feitas essas considerações iniciais, que servem como enquadre geral para a discussão a ser travada, vejamos como Hopper (1991) pode ser reinterpretado modernamente, na perspectiva construcional da gramática.

OS PRINCÍPIOS DE HOPPER (1991) E SUA REINTERPRETAÇÃO CONSTRUCIONAL

O artigo seminal de Hopper (1991), *On some principles of grammaticization*, publicado no primeiro volume da coletânea organizada por Traugott e Heine, estabeleceu um conjunto de cinco princípios descritivos da gramaticalização que se tornaram referência nos estudos sobre mudança gramatical. É importante, contudo, compreender o estatuto epistemológico desses princípios desde o início, já que o próprio pesquisador foi enfático ao esclarecer que eles foram concebidos como heurísticas, ou seja, breves reflexões para identificar instâncias potenciais de gramaticalização em estágios iniciais, e não como critérios diagnósticos definitivos.

Nas palavras do autor, estratificação, divergência, especialização, persistência e decategorização não pertencem ao domínio exclusivo da gramaticalização, mas são comuns à mudança em geral (Hopper, 1991). Além disso, ele também acrescenta: "uma vez que a gramaticalização é sempre uma questão de grau, e não algo absoluto, os critérios que controlam essa gradação não estão restritos à gramaticalização, mas são simplesmente critérios gerais de mudança[2]" (Hopper, 1991, p. 33).

2 *"[...] that since grammaticization is always a question of degree, not an absolute, the criteria which control this gradation are not restricted to grammaticization, but are simply general criteria of change."* (Hopper, 1991, p. 33)

Essa posição epistemológica é fundamental para a compreensão da relevância contemporânea desses princípios. Como não são critérios exclusivos da gramaticalização, eles podem ser transpostos para um quadro mais amplo de descrição da mudança gramatical em geral, incluindo, portanto, os processos de construcionalização e mudança construcional descritos pela LFCU. Vejamos cada um dos princípios.

ESTRATIFICAÇÃO (*LAYERING*)

O princípio da estratificação é enunciado por Hopper da seguinte maneira: "dentro de um domínio funcional amplo, novas camadas estão continuamente emergindo. À medida que isso acontece, as camadas mais antigas não são necessariamente descartadas, mas podem permanecer para coexistir e interagir com as camadas mais novas"[3] (Hopper, 1991, p. 22).

Em termos construcionais, a estratificação corresponde ao aumento de esquematicidade e à expansão do *constructicon*. O convívio de camadas dentro de um mesmo domínio funcional implica a coexistência de construções com diferentes graus de abstração e diferentes perfis de frequência. No português, observa-se claramente esse fenômeno no domínio das construções de finalidade, em que convivem construções mais lexicalizadas e composicionais (como "com o propósito de + INF") ao lado de construções mais convencionalizadas e menos composicionais (como "para + INF"). Vejamos a tabela a seguir, extraída de Souza (2025, p. 133):

3 *"Within a broad functional domain, new layers are continually emerging. As this happens, the older layers are not necessarily discarded, but may remain to coexist with and interact with the newer layers."* (HOPPER, 1991, p. 22)

Tabela 1 – Conectores de finalidade em perspectiva diacrônica

Século	Type	Nº de dados
Século XVII	*Com o fim de*	07
	Com o/no propósito de	01
	TOTAL:	***08 dados***
Século XVIII	*Com o fim de*	02
	Com o/no fito de	04
	TOTAL:	***06 dados***
Século XIX	*Com o fim de*	96
	Com o/no propósito de	67
	Com o/no fito de	07
	Com o/no intuito de	89
	TOTAL:	***259 dados***
Século XX	*Com o fim de*	39
	Com o/no propósito de	100
	Com o/no fito de	16
	Com o/no intuito de	100
	Com o/no objetivo de	100
	Com a/na finalidade de	82
	TOTAL:	***437 dados***
Século XXI	*Com o fim de*	100
	Com o/no propósito de	100
	Com o/no fito de	100
	Com o/no intuito de	100
	Com o/no objetivo de	100
	Com a/na finalidade de	100
	TOTAL:	***600 dados***

Fonte: Souza (2025, p. 133).

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam, de forma bastante clara, a operação do princípio da estratificação (*layering*) no domínio das construções de finalidade do português. Como postula Hopper (1991), novas camadas surgem continuamente dentro de um domínio funcional sem que as mais antigas sejam necessariamente descartadas. É exatamente isso que os números revelam: no século XVII, "com o fim de" figura como representante quase exclusiva do subesquema [Prep (det) N de]^{conect} com 7 ocorrências, ao passo que "com o/no propósito de" aparece de forma incipiente, com apenas 1 dado. Nos séculos seguintes, novas microconstruções vão emergindo progressivamente: "com o/no fito de" aparece no século XVIII, "com o/no intuito de" no XIX, e "com o/no objetivo de" e "com a/na finalidade de" apenas no século XX. Cada século acrescenta, portanto, uma nova camada ao *constructicon*, sem suprimir as anteriores.

O crescimento expressivo do número total de dados - de 8 ocorrências no século XVII para centenas no século XXI - acompanha esse processo de estratificação e aponta diretamente para o aumento da produtividade do subesquema, compreendida, nos termos de Traugott e Trousdale (2013), como expansão da frequência *type*. A estratificação implica justamente a ampliação dessa frequência, pois a coexistência de camadas robustece a rede dos conectores. A Tabela 1 torna visível esse processo: quanto mais camadas se acumulam, maior a diversidade de microconstruções que instanciam o subesquema de finalidade, e maior a frequência total de uso do padrão.

Por fim, a distribuição dos dados no século XXI demonstra que nenhuma das formas mais antigas, como "com o fim de", desaparece; ao contrário, ela permanece ativa ao lado das mais recentes. Isso confirma, empiricamente, a premissa central do princípio de *layering*: as camadas mais antigas não são eliminadas pela emergência das novas, mas coexistem e interagem com elas, configurando um domínio funcional cada vez mais rico e estratificado.

A estratificação também se manifesta nas ligações horizontais na rede de microconstruções. Traugott e Trousdale (2013) assinalam que a expansão da classe hospedeira, discutida mais adiante a partir de Himmelmann (2004), é diretamente relacionada à estratificação, pois a emergência de novas camadas implica necessariamente a ampliação da frequência *type*.

DIVERGÊNCIA (*DIVERGENCE*)

O princípio da divergência estabelece que "quando uma forma lexical sofre gramaticalização para se tornar um clítico ou afixo, a forma lexical original pode permanecer como um elemento autônomo e sofrer as mesmas mudanças que os itens lexicais comuns[4]". (Hopper, 1991, p. 22).

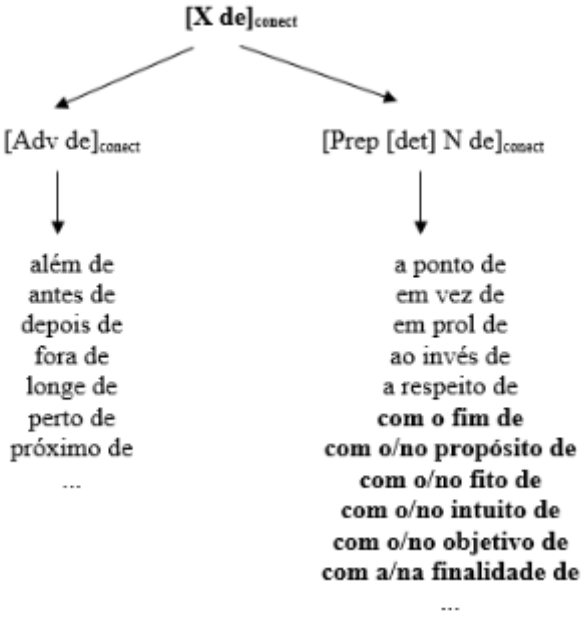
A divergência implica que a mudança linguística de um item não elimina seu uso anterior, ou seja, uma camada mais antiga na língua. A polissemia resultante é motivada contextualmente, e as pequenas diferenças funcionais entre as formas derivadas e as formas-fonte levam à emergência de construções distintas na rede. Em termos construcionais, a divergência corresponde à reconfiguração de *links* da rede e à ligação a subesquemas distintos.

No português, a divergência pode ser observada, por exemplo, na trajetória do item "enquanto", que mantém usos temporais (semântica mais básica) simultaneamente a usos concessivos (semântica mais abstrata). As duas formas partem do mesmo étimo, mas instanciam construções distintas na rede: a construção temporal [enquanto + oração] e a construção concessiva [enquanto (que) + oração], com perfis de frequência e contextos de uso diferenciados.

4 *"When a lexical form undergoes grammaticization to a clitic or affix, the original lexical form may remain as an autonomous element and undergo the same changes as ordinary lexical items."* (HOPPER, 1991, p. 22)

Vejamos mais um exemplo:

Esquema 1 – Microconstruções conectoras finais na rede [X de]^{conect}



Fonte: Souza (2025, p. 94).

De modo muito direto, o princípio da divergência diz respeito à situação em que uma forma sofre mudança gramatical, mas a forma-fonte permanece como elemento autônomo, seguindo seu próprio percurso de mudança independentemente da forma gramaticalizada. Ou seja, a mesma forma de origem gera dois elementos distintos: um que se gramaticalizou e outro que permanece com seu estatuto original.

Para compreendermos bem esse princípio, à luz do Esquema 1, seria necessário identificar, na rede, casos em que um item lexical de origem deu lugar simultaneamente a uma microconstrução conectora e manteve seu uso como forma livre com sentido original.

Por exemplo, o substantivo "fim" (propósito, término) preserva seu uso lexical autônomo no português ao mesmo tempo em que integra a microconstrução "com o fim de", já gramaticalizada como conector de finalidade. O mesmo raciocínio se aplica a "propósito", "intuito", "objetivo" e "finalidade". Todos esses itens ainda funcionam como nomes livres na língua, com seus sentidos lexicais plenos, enquanto simultaneamente integram microconstruções conectoras na rede.

Sendo assim, a imagem ilustra a divergência na "dupla vida" de cada item nominal que compõe essas microconstruções: de um lado, o item lexical autônomo; de outro, o mesmo item integrado a uma construção gramaticalizada. Essa coexistência sem apagamento da forma-fonte é precisamente o que define o princípio da divergência.

O conceito de divergência é particularmente relevante para a análise de processos de construcionalização, pois indica que a criação de novos nós na rede não implica o desaparecimento dos nós originais.

ESPECIALIZAÇÃO (*SPECIALIZATION*)

O princípio da especialização descreve o estreitamento de opções formais em um domínio funcional: "dentro de um domínio funcional, em um determinado estágio, uma variedade de formas com diferentes nuances semânticas pode ser possível; à medida que a gramaticalização ocorre, essa variedade de escolhas formais se estreita, e o número menor de formas selecionadas assume significados gramaticais mais gerais[5]" (Hopper, 1991, p. 22).

Em termos construcionais, a especialização corresponde ao processo de *entrenchment* (fixação cognitiva de padrões em função da frequência de uso) e ao fenômeno do *chunking*, em que

5 *"Within a functional domain, at one stage a variety of forms with different semantic nuances may be possible; as grammaticization takes place, this variety of formal choices narrows and the smaller number of forms selected assume more general grammatical meanings."* (HOPPER, 1991, p. 22)

sequências de elementos passam a ser processadas como unidades holísticas de forma e sentido. A perda de composicionalidade e o fortalecimento de subesquemas são consequências diretas da especialização. Vejamos esses dados extraídos de dados de língua em uso:

(1) A história mais antiga começa no princípio do Mundo; a mais estendida e continuada acaba nos tempos em que foi escrita. Esta nossa começa no tempo em que se escreve, continua por toda a duração do Mundo e acaba **com o fim dele**. Mede os tempos vindouros antes de virem, conta os sucessos futuros antes de sucederem, e descreve feitos heróicos e famosos, antes de a fama os publicar e de serem feitos *(Corpus Vercial, séc. XVII / id="História_do_Futuro_IProsa:ensaio AV 1659 masc"*).

(2) Durante o voo, Audrey Spitz conhece o charmoso Charles Cavendish que convida o casal, **em prol de** aborrecer os noivos, para o casamento de o tio Malcolm Quince a realizar-se em um iate (*Corpus do Português*, séc. XXI).

Esses dois dados ilustram com precisão o princípio da especialização (*specialization*), que descreve o estreitamento de opções formais em um domínio funcional, com algumas formas assumindo significados mais gerais e gramaticais em detrimento de outras.

Em (1), "com o fim dele" não funciona como conector de finalidade. Ao contrário, trata-se de um sintagma nominal pleno e composicional, em que "fim" preserva seu sentido lexical de término ou acabamento. A construção é inteiramente transparente: "com o fim dele" equivale a "com o término dele", referindo-se ao fim do mundo. Não há uso gramaticalizado; a forma ainda pertence ao léxico, com alta composicionalidade e sem fixação como unidade conectora.

Por outro lado, em (2), "em prol de" já funciona como uma microconstrução conectora gramaticalizada, com sentido de finalidade/benefício. O item "prol", que originalmente significava proveito,

benefício, praticamente não circula mais de forma autônoma no português contemporâneo. A construção perdeu composicionalidade e, consequentemente, o seu uso ficou "especializado" na função conectora.

Esses dois dados, portanto, ilustram momentos distintos do processo de especialização: enquanto (1) registra uma forma ainda lexical e composicional, (2) registra uma construção que já passou pelo estreitamento funcional descrito por Hopper, uma vez que o leque de sentidos se reduziu, e a forma se fixou em uma função gramatical específica, perdendo a transparência composicional original. É justamente esse estreitamento (de forma livre a unidade especializada) que define o princípio em questão.

PERSISTÊNCIA (*PERSISTENCE*) E DECATEGORIZAÇÃO (*DECATEGORIALIZATION*)

O princípio da persistência indica que "quando uma forma sofre gramaticalização de uma função lexical para uma função gramatical, enquanto for gramaticalmente viável, alguns traços de seus significados lexicais originais tendem a aderir a ela, e detalhes de sua história lexical podem ser refletidos em restrições sobre sua distribuição gramatical[6]" (Hopper, 1991, p. 22).

Em termos construcionais, a persistência corresponde à preservação de aspectos da composicionalidade construcional. Mesmo quando uma construção se torna mais esquemática e holística, traços semânticos da construção-fonte podem permanecer ativos, determinando restrições de uso e de distribuição.

6 *"When a form undergoes grammaticization from a lexical to a grammatical function, so long as it is grammatically viable some traces of its original lexical meanings tend to adhere to it, and details of its lexical history may be reflected in constraints on its grammatical distribution."* (Hopper, 1991, p. 22)

Já o princípio da decategorização estabelece que "formas em processo de gramaticalização tendem a perder ou neutralizar os marcadores morfológicos e os privilégios sintáticos característicos das categorias plenas substantivo e verbo, e a assumir atributos característicos de categorias secundárias como adjetivo, particípio, preposição etc.[7]" (Hopper, 1991, p. 22).

Vejamos mais dois dados de língua em uso:

(3) O jogo ficou condicionado logo à partida pelo gol do Sanjoanense, aos quatro minutos, marcado por Carlos Ferreira. Esta equipa entrou em campo **com um propósito** claro **de** jogar rápido em contra-ataque *para* tentar surpreender a Desportiva (*Corpus do Português – Gênero Histórico; séc. XX)*

(4) Enquanto isso, Anfião e Zeto, que haviam sido resgatados e criados por pastores, tomaram conhecimento de sua verdadeira origem e da triste sorte que sua mãe havia tido. Rumaram pois, para Tebas, **com o** firme **propósito de** libertar Antíopa e vingá-la (*Corpus do Português – Gênero Histórico; séc. XX)*

Como já afirmado, o princípio da persistência estabelece que traços do significado lexical original de uma forma tendem a permanecer ativos mesmo quando ela avança em direção a usos mais gramaticais. Nos dados (3) e (4), "propósito" preserva nitidamente seu sentido lexical de intenção ou desígnio consciente, e isso é reforçado pelos modificadores adjetivais presentes em cada ocorrência. Em (3), "um propósito **claro**" e em (4), "o **firme** propósito", ambos os adjetivos modificam diretamente o substantivo, atestando que, na palavra "propósito", ainda "persistem" (daí "persistência") traços de sua categoria de origem, que é a de núcleo nominal pleno, com seu conteúdo semântico bastante preservado.

7 *"Forms undergoing grammaticization tend to lose or neutralize the morphological markers and syntactic privileges characteristic of the full categories Noun and Verb, and to assume attributes characteristic of secondary categories such as Adjective, Participle, Preposition, etc."* (HOPPER, 1991, p. 22)

Ao mesmo tempo, os dois dados também permitem observar indícios de decategorização, ainda que em grau incipiente. Em ambos os casos, "com o/um propósito de + INF" começa a se aproximar funcionalmente de um conector de finalidade, haja vista seu papel análogo ao de um conector hipotático de finalidade. Em (3), "com um propósito claro de jogar rápido", e em (4), "com o firme propósito de libertar Antíopa", poderiam ser parafraseados por "para jogar rápido" e "para libertar Antíopa", respectivamente, sem grande alteração de sentido. Isso indica que "propósito", embora ainda nominal e modificável por adjetivo, o que atesta sua composicionalidade, começa a perder parte dos privilégios sintáticos típicos de um substantivo pleno, ensaiando uma redistribuição funcional em direção à categoria de conector.

O que torna esse par especialmente interessante é justamente a tensão entre os dois princípios: a persistência retém o conteúdo semântico e a estrutura nominal de "propósito", ao mesmo tempo em que a decategorização já pressiona a construção na direção de um uso mais gramatical e menos composicional. Esses dados do século XX capturam, portanto, um momento intermediário desse percurso, em que a forma ainda não se fixou como conector, mas já exibe comportamento funcional compatível com essa trajetória. Defendemos que a descrição desse tipo de fenômeno fica bastante enriquecida com a evocação desses princípios de Hopper.

TIPOS DE EXPANSÃO DE HIMMELMANN (2004) E SUAS INTERFACES COM A LFCU

Himmelmann (2004) propõe uma revisão fundamental do conceito de gramaticalização: em vez de entendê-la como processo que afeta itens lexicais isolados, o autor argumenta que a unidade de análise da gramaticalização deve ser a construção como um todo.

Segundo o autor, "estritamente falando, nunca é apenas o elemento que sofre gramaticalização. Em vez disso, é o elemento em seu contexto sintagmático que é gramaticalizado. Ou seja, a unidade à qual a gramaticalização se aplica propriamente são as construções, e não os itens lexicais isolados[8]." (Himmelmann, 2004, p. 31).

Essa reorientação analítica é de profundo impacto teórico. É verdade que o autor, àquela altura, ainda não adotava o conceito teórico de construção. Contudo, ao olhar para o fenômeno linguístico para além do item, de alguma forma, Himmelmann (2004) antecipa e legitima a abordagem construcional da gramática, que se tornaria dominante na LFCU ao longo das décadas seguintes. De modo ainda mais incisivo, o autor propõe que, "de um ponto de vista baseado na construção, a gramaticalização é essencialmente um processo de expansão de contexto[9]." (Himmelmann, 2004, p. 32).

Essa formulação oferece uma caracterização operacional da gramaticalização em termos construcionais: "gramaticalizar" é expandir os contextos em que uma construção pode ocorrer. Os três tipos de expansão propostos por Himmelmann (2004) (de classe hospedeira, de contexto sintático e de contexto semântico-pragmático) descrevem as dimensões desse processo. Vejamos uma a uma.

EXPANSÃO DE CLASSE HOSPEDEIRA

A expansão de classe hospedeira (*host-class expansion*) refere-se ao fato de que a classe de elementos com os quais o elemento gramatical está em construção pode ser expandida. Himmelmann (2004, p. 32) exemplifica: "quando os demonstrativos

8 *"Strictly speaking, it is never just the element that undergoes grammaticalization. Rather, it is the element in its syntagmatic context that is grammaticalized. That is, the unit to which grammaticalization properly applies is constructions, not isolated lexical items"* (Himmelmann, 2004, p. 31).

9 *"From a construction-based perspective, grammaticalization is essentially a process of context expansion" (*Himmelmann, 2004, p. 32).

são gramaticalizados para artigos, eles podem começar a coocorrer regularmente com nomes próprios ou substantivos que designam entidades únicas (como sol, céu, rainha, etc.), ou seja, substantivos com os quais eles tipicamente não coocorriam antes[10]." (Himmelmann, 2004, p. 32).

Em termos construcionais, a expansão de classe hospedeira corresponde ao aumento de produtividade (frequência *type*) e à expansão dos esquemas e subesquemas da rede. Traugott e Trousdale (2013, p. 16) denominam esse fenômeno de "expansão colocacional", que é o processo pelo qual uma construção passa a ser compatível com um número crescente de elementos da classe hospedeira.

O Esquema 1 anteriormente apresentado foi evocado neste trabalho para ilustrar o princípio da divergência. A questão é que essa mesma rede de microconstruções conectoras organizadas sob o esquema [X de]$_{conect}$ também ilustra com precisão o conceito de expansão da classe hospedeira (*host-class expansion*), tal como formulado por Himmelmann (2004). Esse tipo de expansão refere-se ao alargamento da classe de elementos que podem ocupar a posição hospedeira de uma construção, ou seja, diz respeito à ampliação dos itens que passam a integrar um mesmo padrão construcional.

No Esquema 1, isso se manifesta na diversidade de microconstruções que instanciam o subesquema [Prep (det) N de]$_{conect}$: "com o fim de", "com o/no propósito de", "com o/no fito de", "com o/no intuito de", "com o/no objetivo de" e "com a/na finalidade de" são todas formas distintas que passam a ocupar a posição do núcleo nominal (N) dentro do mesmo padrão estrutural. Cada novo item nominal que ingressa nessa posição colabora para uma expansão da classe hospedeira do subesquema.

10 *"When demonstratives are grammaticalized into articles, they may begin to occur regularly with proper nouns or nouns denoting unique entities (such as the sun, the sky, the queen, etc.), that is, nouns with which they typically did not co-occur before"* (Himmelmann, 2004, p. 32).

Essa expansão conecta-se diretamente ao princípio de *layering*: o crescimento progressivo do número de microconstruções ao longo dos séculos (de "com o fim de" no XVII até "com a/na finalidade de" no XX) é precisamente a manifestação diacrônica da expansão da classe hospedeira. Como Traugott e Trousdale (2013) assinalam, esse fenômeno corresponde ao aumento da frequência *type*, ou seja, ao crescimento da diversidade de itens que instanciam uma construção. Cada novo nome que ingressa no subesquema [Prep (det) N de]^{conect} amplia o inventário linguístico, aumentando a produtividade do esquema como um todo. A rede que a imagem representa é, portanto, o retrato sincronizado desse processo acumulativo.

Vale notar ainda que a expansão da classe hospedeira não ocorre de forma aleatória: os itens nominais que ingressam no subesquema — "fim", "propósito", "fito", "intuito", "objetivo", "finalidade" — compartilham um traço semântico comum ligado à noção de intencionalidade e meta, o que explica sua compatibilidade com a função conectora de finalidade. Isso se liga ao que foi discutido sobre o princípio da persistência: esses itens só conseguem integrar o subesquema porque preservam, em alguma medida, seu conteúdo semântico original, e é justamente esse conteúdo que motiva e orienta a expansão da classe hospedeira. A rede, assim, não se expande de modo irrestrito, mas segue as trilhas semânticas abertas pelos itens que já a integram, por relações analógicas.

EXPANSÃO DE CONTEXTO SINTÁTICO

A expansão de contexto sintático diz respeito ao fato de que "o contexto sintático mais amplo no qual a construção em questão é usada pode mudar[11]" (Himmelmann, 2004, p. 32). Trata-se, em termos construcionais, do processo de *entrenchment* e fixação de

11 *"The broader syntactic context in which the construction in question is used may change."* (Himmelmann, 2004, p. 32).

microconstruções mais específicas, acompanhado da perda de composicionalidade sintática e da neoanálise sintática.

Traugott e Trousdale (2013, p. 107) descrevem esse processo como o "aumento dos usos sintáticos disponíveis": uma construção que originalmente aparecia apenas em determinados contextos sintáticos passa a ser usada em contextos sintaticamente mais variados, ampliando, assim, sua distribuição na gramática.

Para discutirmos um pouco mais esse conceito, retomemos a leitura e a análise dos dados (1) e (2) apresentados neste texto anteriormente, quando tratamos do princípio da especialização. Em (1), "com o fim dele" ocorre em um contexto sintático típico de sintagma nominal preposicionado, funcionando como adjunto adverbial de uma oração principal: "acaba com o fim dele". A construção é bastante composicional: "fim" é núcleo nominal modificado pelo pronome "dele", e a preposição "com" estabelece uma relação circunstancial com o verbo "acabar". O contexto sintático, portanto, é o de um SP argumental ou adjunto, preso à estrutura oracional de forma dependente do verbo que o seleciona. Não há qualquer indício de que a sequência funcione como conector interoracional, pois ela não articula duas orações, não introduz uma oração infinitiva de finalidade e nem pode ser deslocado para posição de conector. Seu contexto sintático de ocorrência é restrito e fortemente determinado pela estrutura argumental do verbo "acabar".

Já em (2), "em prol de" opera em um contexto sintático radicalmente diferente: ele introduz diretamente uma oração infinitiva ("em prol de aborrecer os noivos"), articulando-a à oração matriz como adjunto de finalidade. Essa é precisamente a expansão de contexto sintático descrita por Himmelmann (2004): a construção, que em estágios anteriores poderia ocorrer apenas em contextos nominais mais restritos, passa a ocorrer em contextos sintaticamente mais variados, neste caso introduzindo orações infinitivas com função conectora. A mobilidade sintática aumenta, a dependência do verbo

hospedeiro desaparece, e a construção passa a funcionar de forma mais autônoma na arquitetura da sentença.

Esse percurso conecta-se diretamente ao que foi discutido sobre a especialização: enquanto a especialização descreve o estreitamento semântico-funcional ou o afunilamento de "fim"/"prol" em direção a um único valor gramatical, a expansão de contexto sintático descreve a contrapartida distribucional desse processo, ou seja, a ampliação dos ambientes sintáticos em que a construção especializada passa a ocorrer. Os dois fenômenos são, portanto, complementares: à medida que a forma perde composicionalidade e se fixa em uma função gramatical específica (especialização), ela ganha mobilidade e autonomia sintática (expansão de contexto sintático), podendo aparecer em posições e estruturas que antes lhe eram inacessíveis. O dado (2) representa esse estágio mais avançado, em que a construção já circula livremente como conector interoracional de finalidade.

EXPANSÃO DE CONTEXTO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO

A expansão de contexto semântico-pragmático, considerada por Himmelmann (2004) a principal dimensão da gramaticalização, refere-se ao alargamento dos ambientes de uso de uma construção, possibilitando sua ocorrência em diferentes contextos semânticos e pragmáticos. Em termos construcionais, essa expansão corresponde à neoanálise semântica, ou seja, à reinterpretação do significado de uma construção em função de novos contextos de uso.

Traugott e Trousdale (2013, p. 107) assinalam que "alguma expansão semântico-pragmática geralmente precede a construcionalização gramatical", o que indica que essa dimensão tem papel central no desencadeamento do processo de mudança. A expansão semântico-pragmática cria os contextos propícios para a neoanálise e, consequentemente, para a emergência de novos nós na rede.

Para ampliarmos essa discussão, voltemos aos dados (1) e (2) mais uma vez. Em (1), "com o fim dele" opera em um contexto semântico-pragmático em que o significado é inteiramente literal e referencial: "fim" denota término ou acabamento físico de uma entidade concreta, no caso, o mundo. A construção não veicula qualquer leitura de finalidade ou intencionalidade; ela descreve simplesmente o momento em que algo cessa de existir. O contexto semântico-pragmático é o de um texto de natureza profética e ensaística, mas mesmo nesse ambiente discursivo mais elaborado, a construção não ultrapassa os limites de seu significado composicional. Não há inferência de propósito nem agentividade implícita nem orientação para uma meta futura. Todos os traços semântico-pragmáticos que caracterizariam um conector de finalidade estão ausentes. O contexto semântico-pragmático de (1), portanto, é ainda inteiramente compatível com o estatuto lexical e nominal de "fim".

Em (2), "em prol de aborrecer os noivos" opera em um contexto semântico-pragmático completamente distinto. A construção veicula uma leitura de finalidade ou motivação, introduzindo a razão pela qual Charles Cavendish convida o casal. O traço de intencionalidade, que está presente originalmente no significado lexical de "prol" (proveito, benefício), foi reinterpretado pragmaticamente: já não se trata de um benefício concreto atribuível a um referente específico, mas de uma função discursiva de ancoragem da meta de um agente. Essa reinterpretação é precisamente o que Himmelmann (2004) chama de expansão de contexto semântico-pragmático: a construção passa a ser usada em contextos em que seu significado original não daria conta sozinho. Agora ocorre uma neoanálise semântica que a desloca em direção a um valor mais gramatical e abstrato.

Esse movimento completa o quadro que vínhamos construindo a partir da especialização e da expansão sintática. Se a especialização descreveu o estreitamento funcional da forma em direção a um único valor gramatical, e a expansão sintática descreveu a consequente ampliação dos ambientes distribucionais em que

a construção passou a ocorrer, a expansão semântico-pragmática revela o mecanismo desencadeador de todo esse processo: é a pressão dos novos contextos de uso que força a reinterpretação e abre caminho para a neoanálise.

Segundo Traugott e Trousdale (2013), a expansão semântico-pragmática geralmente precede a construcionalização gramatical, funcionando como gatilho das demais mudanças. Os dados (1) e (2) capturam, assim, os dois extremos desse percurso: o ponto de partida lexical e o ponto de chegada gramatical.

ARTICULAÇÕES ENTRE HOPPER (1991), HIMMELMANN (2004) E A ABORDAGEM CONSTRUCIONAL

As seções precedentes demonstraram que os princípios de Hopper (1991) e os tipos de expansão de Himmelmann (2004) não são perspectivas concorrentes, mas complementares, e que ambas se articulam produtivamente com os pressupostos teórico-metodológicos da LFCU. É possível sistematizar essas articulações em termos de alguns paralelos analíticos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Articulações entre Hopper (1991) e Himmelmann (2004)

Hopper (1991)	Himmelmann (2004)	Articulações
Camadas ou Estratificação	Expansão de classe hospedeira	Expansão da rede esquemática; formação de novos *links* horizontais; convivência + ampliação da rede
Divergência	Expansão semântico-pragmática	Reconfiguração de *links* e múltiplas trajetórias semânticas

Decategorização	Expansão sintática	*Entrenchment;* perda de composicionalidade; mudança formal envolvendo redistribuição sintática
Especialização [plano sintático]	-	Perda de composicionalidade; *chunking*
Persistência [plano semântico]	-	Preservação de composicionalidade

Fonte: elaboração própria.

Camadas ou estratificação (Hopper, 1991) e expansão de classe hospedeira (Himmelmann, 2004) convergem para a descrição de um mesmo fenômeno: a coexistência de múltiplas formas em um domínio funcional e a ampliação progressiva do *constructicon*. Em termos construcionais, esse processo se manifesta na expansão da rede e na formação de novos *links* horizontais entre microconstruções.

Divergência (Hopper, 1991) e expansão semântico-pragmática (Himmelmann, 2004) descrevem processos de diversificação funcional e semântica. A divergência focaliza o fato de que formas de uma mesma origem se especializam em funções distintas; a expansão semântico-pragmática, por sua vez, descreve a ampliação dos contextos de uso que possibilita essa diversificação. Em termos construcionais, ambos os processos implicam a reconfiguração de *links* da rede e o surgimento de múltiplas trajetórias semânticas.

Decategorização (Hopper, 1991) e expansão de contexto sintático (Himmelmann, 2004) descrevem aspectos complementares da mudança formal: enquanto a decategorização focaliza a perda de características da categoria de origem, a expansão sintática focaliza a ampliação dos contextos distribucionais possíveis. Em termos construcionais, ambos os processos envolvem *entrenchment*, perda de composicionalidade e mudança formal com redistribuição sintática.

Finalmente, os princípios de Especialização e Persistência (Hopper, 1991) descrevem fenômenos opostos e, ao mesmo tempo, complementares: enquanto a especialização corresponde à perda

de composicionalidade e ao *chunking* (plano sintático), a persistência corresponde à preservação de traços semânticos da construção-fonte (plano semântico).

Traugott e Trousdale (2013, p. 107) sintetizam essa articulação ao afirmar que "os tipos de expansão identificados por Himmelmann (2004), que são fundamentais para uma perspectiva da gramática emergente sobre a mudança gramatical, são precisamente os tipos de mudança que encontramos na construcionalização gramatical". Essa constatação valida a hipótese central deste estudo, qual seja, a do diálogo entre o Funcionalismo Clássico e a LFCU, como um movimento não apenas possível, mas teoricamente necessário.

Essa convergência entre os princípios de Hopper (1991) e os tipos de expansão de Himmelmann (2004), quando reinterpretada à luz da LFCU, na verdade, permite avançar de uma leitura meramente comparativa para uma compreensão mais integrada da mudança linguística. Mais do que correspondências pontuais entre categorias analíticas, o que se observa é a descrição, por vias distintas, de um mesmo processo subjacente: a reorganização progressiva das redes construcionais em função dos padrões de uso. Nessa perspectiva, os princípios de Hopper (1991) podem ser entendidos como descrições de estados emergentes da gramática, isto é, como regularidades observáveis nos diferentes estágios de estabilização das construções, enquanto os tipos de expansão de Himmelmann (2004) capturam os movimentos dinâmicos que impulsionam essa reorganização. A LFCU, ao incorporar a noção de rede construcional e ao enfatizar o papel do uso na constituição da gramática, oferece o aparato teórico que permite articular essas duas dimensões em um modelo unificado.

Um ponto particularmente relevante dessa integração diz respeito ao papel da produtividade e da analogia na expansão da rede. A ampliação da classe hospedeira, discutida por Himmelmann (2004), não ocorre de maneira aleatória, mas segue padrões de

similaridade semântica e funcional, o que indica a atuação de mecanismos analógicos na formação de novas microconstruções. Esse processo, por sua vez, está diretamente relacionado ao princípio de estratificação, uma vez que cada nova forma incorporada ao domínio funcional contribui para o adensamento da rede e para o aumento de sua frequência *type*, conforme discutido por Traugott e Trousdale (2013). Do mesmo modo, a relação entre divergência e expansão semântico-pragmática evidencia o papel central da neoanálise na mudança linguística. A ampliação dos contextos de uso possibilita a emergência de novas interpretações, que, ao se estabilizarem, dão origem a construções distintas na rede. Esse processo resulta na bifurcação de trajetórias semânticas, em que formas originalmente associadas passam a desempenhar funções diferenciadas, reforçando a natureza dinâmica e não linear da mudança.

No plano formal, a articulação entre decategorização e expansão sintática revela que a mudança não se restringe à perda de propriedades morfossintáticas, mas envolve uma redistribuição funcional das construções no interior da rede. À medida que uma construção se torna mais esquemática e menos composicional, ela amplia seus contextos de ocorrência e passa a ocupar novas posições na arquitetura sintática, o que evidencia a interdependência entre forma e função na gramática emergente.

Por fim, a tensão entre especialização e persistência destaca um aspecto fundamental da mudança linguística: seu caráter simultaneamente inovador e conservador. Enquanto a especialização promove a fixação de padrões mais abstratos e menos composicionais, a persistência assegura a continuidade semântica, mantendo traços da construção-fonte ativos na rede. Essa tensão é central para a LFCU, pois evidencia que a mudança não implica ruptura, mas reconfiguração gradual de padrões já existentes.

Dessa forma, a articulação entre Hopper (1991) e Himmelmann (2004), mediada pela LFCU, permite compreender a mudança

linguística como um processo multidimensional, no qual diferentes mecanismos — formais, semânticos, pragmáticos e cognitivos — atuam de maneira integrada. Mais do que descrever fenômenos isolados, essa perspectiva possibilita modelar a gramática como um sistema dinâmico, continuamente reestruturado pelo uso, no qual as construções se organizam em redes hierarquicamente estruturadas e permanentemente abertas à expansão.

Essa reinterpretação integrada tem ainda uma consequência teórica importante: ela desloca o foco da análise de unidades isoladas para os padrões de relação que estruturam as redes construcionais na língua. Nesse sentido, os princípios de Hopper (1991) e os tipos de expansão de Himmelmann (2004) deixam de ser vistos como ferramentas descritivas independentes e passam a funcionar como dimensões complementares de um mesmo processo de organização da gramática. A mudança linguística, assim, não pode ser plenamente compreendida sem que se considerem simultaneamente os efeitos estruturais estabilizados e os movimentos de expansão contextual que os produzem.

É precisamente nesse ponto que a LFCU se revela particularmente produtiva, visto que oferece um modelo capaz de integrar essas diferentes dimensões em uma arquitetura teórica coerente. Ao conceber a gramática como rede e ao atribuir centralidade aos eventos de uso, a abordagem centrada no uso permite formalizar, em termos mais precisos, as intuições já presentes no Funcionalismo Clássico, ampliando seu alcance explicativo e fornecendo instrumentos analíticos mais refinados para a descrição da mudança.

Nesse sentido, o diálogo entre Hopper (1991) e Himmelmann (2004), tal como aqui desenvolvido, não se limita a uma aproximação entre autores ou modelos, mas aponta para a possibilidade de uma síntese teórica mais ampla, na qual os diferentes aspectos da mudança linguística são compreendidos como manifestações de um mesmo princípio organizador: a emergência de padrões a partir

do uso. A partir dessas considerações, torna-se possível, portanto, avançar para uma sistematização mais geral dessas relações, com o objetivo de explicitar, de forma ainda mais clara, os pontos de convergência e as contribuições específicas de cada modelo para a compreensão da mudança linguística. É esse movimento de síntese e formalização que orienta a seção seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou demonstrar a viabilidade do diálogo entre o Funcionalismo Clássico, representado pelos princípios de Hopper (1991) e pelos tipos de expansão de Himmelmann (2004), e a Linguística Funcional Centrada no Uso. Procuramos demonstrar que essa aproximação não apenas é possível, mas teoricamente necessária e metodologicamente produtiva.

O Funcionalismo Clássico fornece à LFCU: (i) a centralidade do uso e da pesquisa baseada em dados como fundamento epistemológico; (ii) a direcionalidade geral das mudanças gramaticais (pragmática → semântica → sintaxe) como hipótese orientadora; (iii) a noção de gradualidade e de gradiência como princípio analítico; e (iv) o reconhecimento da polissemia motivada contextualmente como dado fundamental.

A LFCU, por sua vez, oferece ao Funcionalismo Clássico: (i) um modelo formalizado da arquitetura cognitiva das mudanças gramaticais, em termos de redes construcionais hierarquicamente organizadas; (ii) a noção de rede como estrutura unificadora, capaz de integrar léxico e gramática em um contínuo; (iii) um maior equilíbrio analítico entre fatores de forma e de significado; e (iv) conceitos operacionais como *entrenchment*, esquematicidade, produtividade e composicionalidade, que permitem uma descrição mais precisa dos processos de mudança.

Os dados do português analisados neste trabalho demonstram a operação simultânea dos princípios de Hopper (1991) e dos tipos de expansão de Himmelmann (2004) em processos de mudança gramatical em curso no português. Essa simultaneidade não é uma coincidência: ela reflete a natureza multidimensional da mudança linguística, que opera ao mesmo tempo nas esferas formal, semântica e pragmática.

Concordamos com Rosário e Oliveira (2016) quando afirmam que a LFCU representa um movimento de continuação do programa funcionalista clássico, pois consegue formalizar a arquitetura cognitiva das mudanças gramaticais em termos de redes construcionais, mantendo a ênfase nos dados de uso e na dimensão comunicativa da língua. Vale destacar que essa continuidade não implica ruptura: ela concretiza, antes, uma ampliação e um refinamento do programa funcionalista clássico, que permanece como fundamento incontornável da pesquisa linguística baseada no uso.

Por fim, é importante ressaltar que os princípios de Hopper (1991) e os tipos de expansão de Himmelmann (2004) não são ferramentas analíticas do passado, que devem ser preservadas simplesmente por razões de identidade teórica. São instrumentos heurísticos de primeira ordem, cuja riqueza descritiva continua sendo explorada e amplificada pela LFCU. Em síntese, o diálogo entre tradição e inovação, entre o Funcionalismo Clássico e a abordagem construcional da gramática, é uma condição necessária para o avanço da pesquisa linguística no século XXI. Este trabalho, sem dúvida, é uma pequena contribuição nesse campo, mas, ao mesmo tempo, é um convite potente para essa reflexão. Afinal, como defendem Rosário e Oliveira (2021), é importante pensarmos continuamente para "onde vai" a Linguística Funcional.

REFERÊNCIAS

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

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

DU BOIS, J. W. Towards a discourse basis of ergativity. **Language**, v. 63, n. 4, p. 805–855, 1987.

FILLMORE, C. J. **The mechanisms of Construction Grammar**. Berkeley Linguistics Society, v. 14, p. 35–55, 1988.

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

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

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

GOLDBERG, A. **Constructions at Work**: The Nature of Generalization in Language. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HIMMELMANN, N. P. Lexicalization and grammaticalization: opposite or orthogonal? In: BISANG, W.; HIMMELMANN, N. P.; WIEMER, B. (Org.). **What makes grammaticalization?** Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 21–42.

HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Org.). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

HOPPER, P. J. **Emergent grammar**. BLS 13, 1987.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Org.). **Approaches to grammaticalization**. Vol. I. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 17–35.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and discourse. **Language**, v. 56, n. 2, p. 251–299, 1980.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. W. **Cognitive Grammar**: A Basic Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ROSÁRIO, I. C. do (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso**: teoria, método e aplicação. Niterói: EdUFF, 2022.

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

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. de. Linguística Funcional no século XXI: Quo Vadis? *In*: BISPO, E. B.; SILVA, J. R.; SOUZA, M. M. (Org.). **Pesquisas Funcionalistas**: da Versão Clássica à Perspectiva Centrada no Uso. Natal: Edufrn, 2021. p. 384–429.

SCHMID, H-J. **The dynamics of the linguistic system**: usage, conventionalization, and entrenchment. Oxford: Oxford University Press, 2020.

SOUZA, B. da S. **Conectores de finalidade instanciados pelo subesquema [Prep (det) N de]$_{conect}$**: uma análise funcional centrada no uso. Tese de Doutorado — Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Posling), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025.

TOMASELLO, M. **Constructing a Language**: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Org.). **Approaches to grammaticalization**. 2 vols. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

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

2

Edvaldo Balduino Bispo
Mariangela Rios de Oliveira

LEGADOS DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL (CENTRADA NO USO) PARA O ENSINO DE LÍNGUA NO CONTEXTO BRASILEIRO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.2

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos um panorama das contribuições do Funcionalismo linguístico, em termos mais específicos, daquele praticado inicialmente em solo americano, ao ensino de língua portuguesa no Brasil, com foco na Educação Básica (EB). Estamos nos referindo a um viés teórico originado na Costa Oeste dos Estados Unidos, a partir de 1970, que tem em Talmy Givón, Paul Hopper, Elizabeth Traugott, Sandra Thompson e Wallace Chafe, entre outros, sua referência fundante. Trata-se de arcabouço teórico trazido para o Brasil por Sebastião Votre, fundador do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática*[1] nos anos de 1990 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que passa a empreender pesquisas funcionalistas e a divulgar essa vertente no Brasil.

A premissa básica do Funcionalismo está fundada no pressuposto de que a estrutura gramatical, tomada como a regularidade das formas linguísticas, é motivada pelos contextos de uso, pelo ambiente pragmático-discursivo que molda os rituais interativos, como destaca Furtado da Cunha (2008). Segundo tal perspectiva, interessa aos funcionalistas investigar padrões comunitários de dizer que se convencionalizam no trato social cotidiano, principalmente via frequência, com foco na regularidade que manifestam bem como nas etapas da mudança gramatical que podem revelar. Assim posto, a gramática é tomada como padrão motivado por fatores de ordem discursiva; os propósitos comunicativos, ou as funções, moldam o formato da língua, no destaque da iconicidade como um dos princípios básicos dessa vertente linguística. Destaca-se no Funcionalismo o traço emergente da gramática, como assumido por Hopper (1998) e retomado mais tarde por Bybee (2010), quando esta autora passa a associar a estrutura linguística à imagem das dunas de areia,

1 Informações no site: https://discursoegramaticablog.wordpress.com/.

que revelam contorno delineado e, ao mesmo tempo, apresentam maleabilidade constante.

Essa tendência de estudos funcionalistas, no século XXI, passa a incorporar em suas investigações a abordagem construcionista da gramática, via Cognitivismo, tal como se apresenta seminalmente em Traugott e Trousdale (2013). Assim, o rótulo *Linguística Funcional Centrada no Uso*[2] (LFCU) nomeia hoje o Funcionalismo que assume também a perspectiva construcionista, como proposta em Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001), por exemplo. No cenário internacional, conforme Furtado da Cunha e Bispo (2023), a LFCU aproxima-se, em termos teórico-metodológicos, da *Usage-Based Linguistics/Theory* (Bybee, 2010) e da Linguística cognitivo-funcional (Tomasello, 1998).

Em princípio, a LFCU parece um rótulo pleonástico, dado que toda vertente funcionalista se volta para a pesquisa dos usos linguísticos. De outra parte, esse rótulo visa a destacar a primazia e a prevalência dos usos linguísticos, das pressões pragmático-discursivas e também do contexto extralinguístico como foco investigativo da língua. Segundo essa concepção teórica, os padrões de uso linguístico resultam da combinação de três motivações distintas, como destacado por Martelotta e Alonso (2012): a) as cognitivas, referentes aos processos de domínio geral, como categorização, analogização e *chunking* (Bybee, 2010); b) as pragmático-discursivas, atinentes aos fatores contextuais e cotextuais que moldam as práticas interacionais; c) as formais, correspondentes à estrutura dos constituintes da gramática.

O ponto distintivo da LFCU em relação ao Funcionalismo clássico, conforme destacado por Rosário e Oliveira (2016), é o olhar mais equilibrado entre o eixo funcional e o formal da gramática. Nesse sentido, da proposta inicial de uma iconicidade mais radical,

2 Rótulo cunhado no Brasil pelo Grupo de Estudos Discurso & Gramática e hoje adotado por várias comunidades de pesquisa do país, na referência à investigação funcional-construcionista.

que parte do caminho unidirecional da função para a forma ou do léxico para a gramática, passa-se agora à investigação do binômio função x forma de modo mais holístico e integrador. Com tal guinada, privilegia-se o foco (uni)direcional da mudança linguística, de modo que se volta para rotas de construcionalização[3] tanto em relação a pareamentos lexicais quanto procedurais, nos termos de Traugott e Trousdale (2013). A contribuição construcionista à LFCU também redimensiona os mecanismos de analogização à agenda de pesquisa, bem como lança luz ao mecanismo de metonimização, que passa a ser mais correlacionado ao de metaforização, confirmando a vinculação dos eixos funcional e formal dos constituintes linguísticos.

Por outro lado, a perspectiva construcionista assumida pela LFCU não tira de cena o aspecto que é mais caro ao olhar funcionalista: o foco nos efetivos contextos de uso, de acordo com Rosário e Oliveira (2021, p. 425). Os referidos autores defendem que "o dado real, extraído de *corpus*, bem como seus contextos efetivos de ocorrência, em análise qualitativa, mantenham a devida centralidade." Assim, privilegiam-se os *construtos*, ou seja, as reais ocorrências interativas como o ponto precípuo de pesquisa em LFCU, mantendo-se ainda o destaque do caráter social e contingencial dos usos linguísticos, do impacto da frequência desses usos e sua relevância para a convencionalidade da gramática, entre outros aspectos.

Assim posto, consideramos que a Linguística Funcional (Centrada no Uso) pode contribuir, a partir de sua base teórica, para a tarefa de ensino de língua no contexto brasileiro, notadamente em termos da Educação Básica (EB). Tal consideração é atestada a partir do que está posto em fontes documentais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2018) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC (Brasil, 1998), entre outras.

3 De acordo com Traugott (2022), concebemos construcionalização como ponto de chegada de um processo de mudanças que resulta numa nova e inédita associação simbólica de função e forma.

Para tanto, distribuímos este capítulo em mais três seções, além desta introdução. Na próxima seção, dedicamo-nos ao que está posto para o ensino de língua portuguesa na EB nos referenciais curriculares oficiais, com destaque para os objetivos aí estabelecidos. Na terceira seção, concentramo-nos na apresentação de algumas das recentes pesquisas funcionalistas voltadas ao ensino de língua no Brasil e nos pontos centrais que destacam. A quarta seção traz nossa proposta ao ensino de língua, como contribuição funcionalista-construcionista para este empreendimento. Por fim, tecemos nossas considerações, levando em conta também os desafios dessa agenda investigativa e as perspectivas que se apresentam em termos de alternativas para a tarefa de análise, reflexão e produção/recepção linguística na sala de aula da EB do Brasil.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES OFICIAIS

Para tratar de como o ensino de língua na EB do Brasil é proposto nas fontes documentais do país, partimos do que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/1996. Segundo esse documento, em seu artigo 22, o objetivo maior das aulas de Língua Portuguesa é "desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores". Mais especificamente, a referida lei é tratada nesta seção com base nos PCN para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e para o Ensino Médio (Brasil, 2000), bem como na BNCC (Brasil, 2018). Trata-se de fontes que apresentam os desdobramentos do que foi firmado na LDB em 1996.

A publicação dos PCN (Brasil, 1998) constitui um marco, em termos da contribuição e da relevância dos estudos linguísticos como base teórica a partir da qual deve ser pautada a atividade de ensino de língua na EB. Ainda que não apresente sugestões metodológicas ou propostas de distribuição de conteúdos curriculares ao longo dos anos de ensino, essa publicação causa grande impacto não somente entre docentes e técnicos da EB, como também no meio acadêmico, mais especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras do país. Como objetivo geral de Língua Portuguesa nesse documento (Brasil, 1998, p. 19), aponta-se:

> o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Esse impacto, como destacam Oliveira e Wilson (2015), está na concepção de linguagem e de língua que deveria nortear a atividade em sala de aula, que é sintetizada no destaque da tarefa de "análise e reflexão sobre a língua" (Brasil, 1998, p. 78). Assim, o foco passa a ser o texto como produção linguística concebida a partir de pressões do discurso, sujeito ao ambiente contextual em que é forjado. Trata-se do maior vínculo entre discurso e gramática, tal como se postula no Funcionalismo. Nessa vertente teórica, assume-se que pressões de natureza pragmático-discursiva impactam a representação linguística, que a estrutura da gramática emerge a partir do modo como é usada continuamente, de acordo com o declarado por Furtado da Cunha e Tavares (2007). Para essas autoras, e em conformidade com o que emana dos PCN (Brasil, 1998), a língua é concebida como "atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada" (Furtado da Cunha; Tavares, 2007, p. 14).

De acordo com esse viés, os PCN (Brasil, 1998) enfatizam a frequência de uso como algo a ser levado em conta no ensino de língua, que é também o que preconiza a vertente funcionalista. Conforme defende Bybee (2007, 2010), a produtividade de itens

linguísticos impacta sua representação. Assim, em termos de ensino de língua, Oliveira e Wilson (2015, p. 82) pontuam que "o trabalho analítico e reflexivo sobre a língua tem como ponto básico e inicial a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discursivo." A frequência de uso, tal como destacada no documento oficial, tem correspondência com alguns processos cognitivos de domínio geral referidos por Bybee (2010), entre os quais destacamos dois: 1) categorização, uma vez que termos recorrentes tendem a ser melhores exemplares de paradigmas e, portanto, mais rapidamente identificados como membros de classe; 2) de memorização enriquecida, dado que termos frequentes impactam sua representação na mente, reforçando-a. Nesse sentido, o ensino de categorias linguísticas e seus membros deve levar em conta a recorrência ou não no uso: quanto mais recorrentes, mais acessíveis e identificáveis, quanto menos frequentes, menos acessibilidade e identificação. Tal condição aponta para a necessidade de que se leve em conta a faixa etária e o nível de experiência dos alunos na abordagem dos constituintes linguísticos em sala de aula.

Em termos do Ensino Médio, como apontam os PCN deste segmento (Brasil, 2000, p. 9), espera-se que a Língua Portuguesa, como componente da grande área de Linguagens e Tecnologias, atue como "geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade do aluno". Seguindo a mesma orientação teórica do documento correspondente ao Ensino Fundamental, no nível Médio o ensino de língua deverá ser caracterizado por três propriedades básicas, na demonstração da complexidade e da diversidade de que se reveste esta prática. Trata-se de propriedades que vão ao encontro da perspectiva teórica funcionalista também. Estamos nos referindo a: 1) pluralidade, no destaque à diversidade de manifestações de linguagem no mundo pós-moderno; 2) contingencialidade, com base nos fatores de impacto dos usos linguísticos, sensíveis à ordem espacial, temporal, política, social, cultural, histórica entre outros; 3) contextualidade, atinente às pressões de

ordem pragmático-discursiva que impactam mais especificamente as interações cotidianas.

Como podemos observar até aqui, os PCN dos níveis Fundamental e Médio (Brasil, 1998, 2000) ratificam os usos linguísticos como o lócus das atividades de análise e reflexão sobre a língua. Destaca-se a dimensão social e contingencial desses usos, sua distinta produtividade e consequente impacto em termos de representação. Trata-se de uma proposta que vai ao encontro de vários pressupostos funcionalistas, o que enseja que a pesquisa nesta área considere contribuir para o ensino de língua na EB do país.

No século XXI, a BNCC (Brasil, 2018) é publicada sob a definição de que consiste em:

> um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A par da proposta básica desse documento, concernente à distribuição dos conteúdos curriculares aos anos de escolarização da EB, está mantido o viés sociointeracionista/funcionalista que marca os objetivos educacionais na sala de aula de Língua Portuguesa desde os PCN (Brasil, 1998). Nesse sentido, mantêm-se o destaque dos contextos de uso linguístico, a relação entre pressões pragmático-discursivas e padrões gramaticais, em termos de seleção e frequência, entre outros focos analíticos.

Um viés acrescido aos eixos em que se processa a análise linguística e que se destaca nesse mais recente documento é lugar da semiótica:

> (...) os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 69).

Atribuímos esse destaque do componente semiótico também aos avanços da pesquisa linguística atual, que leva em conta as mais recentes semioses, muitas da quais referentes a contextos de uso mais específicos, como blogues, podcasts e redes sociais, entre outros. Esse mundo digital, dinâmico e amplamente interativo, tem modos de dizer que são incorporados ao repertório de grande e expressiva parcela da comunidade linguística, notadamente jovens, e deve, portanto, ser considerado na sala de aula da EB.

A BNCC (Brasil, 2018) ratifica a centralidade do texto na sala de aula, na mesma linha de orientação dos documentos aqui já referidos, na ênfase de que a análise gramatical deve levar em conta os contextos de uso. Ademais, ratifica-se também que aspectos de ordem teórica ou metalinguística devem ser destacados em termos de sua contribuição para a atividade de reflexão, a fim de que possam contribuir para o aprimoramento da competência linguístico-discursiva dos alunos:

> Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 69).

Tendo em conta que grande parte da pesquisa funcionalista elege a morfossintaxe como nível preferencial de análise linguística, listamos a seguir os objetivos gerais apontados pela BNCC (Brasil, 2018, p. 83) para o ensino de língua neste nível gramatical:

> Morfossintaxe:
>
> - Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
> - Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).
> - Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
>
> Sintaxe:
>
> - Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
> - Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).
> - Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

Nesse documento, preconiza-se que tais habilidades devem ser trabalhadas a partir de atividades que envolvam práticas de leitura, escuta e produção textual, ou seja, que o nível gramatical deve ser tratado em termos de sua utilização contextual. Por outro lado, como assevera Vieira (2022, p. 49-50):

> em termos metodológicos, a vinculação de alguns temas, se olhados em detalhe, a determinados efeitos de sentido no plano da interpretação textual mais ampla não é efetivamente possível ou é, no mínimo, improdutiva. Por vezes, as sugestões de abordagens metodológicas na BNCC assemelham-se a uma espécie de "camisa de força" para se reafirmar o princípio geral da transversalidade dos conhecimentos linguísticos, quando, na verdade, ao que tudo indica, a natureza do fenômeno gramatical em questão não permite que a vinculação ao plano textual-discursivo seja produtiva.

Nas palavras da autora, nem todos os componentes gramaticais são passíveis de uma análise mais acurada com base em efeitos de sentido contextual que motivem ou a que sejam motivados. Trata-se de uma condição que destaca a distinção entre níveis da gramática e seus efeitos de sentido (ou não) no nível textual. No caso da pesquisa funcionalista que praticamos, situada basicamente no nível morfossintático da gramática, é possível, em muitos casos, proceder a essa vinculação entre fenômeno gramatical e plano textual-discursivo, ainda que consideremos a pertinência da observação de Vieira (2022).

Como comentário final desta seção, ratificamos a possibilidade efetiva de que os fundamentos da pesquisa funcionalista e de seus resultados possam contribuir como subsídios relevantes ao ensino de língua na EB do país. Os objetivos gerais aqui destacados vão ao encontro do que preconiza a LFCU em termos do que é a língua, da emergência e da contingência dos usos linguísticos, da relação entre o nível pragmático-discursivo e o gramatical, da importância das relações contextuais como motivadoras de efeitos de sentido, do papel da frequência de uso para a convencionalização da gramática, entre outros.

INCURSÕES DE PESQUISAS FUNCIONALISTAS (CENTRADAS NO USO) NO CAMPO DO ENSINO DE LÍNGUA

Ainda que a perspectiva funcional de vertente norte-americana não tenha em seu escopo inicial o ensino de língua(s), há, no contexto brasileiro, várias iniciativas nessa direção. É o que discutimos nesta seção com base no que se tem produzido em termos da relação entre Linguística Funcional (LF) e ensino de língua e de encaminhamentos para a prática docente, particularmente no âmbito do grupo de pesquisa Discurso & Gramática.

Com foco nos usos linguísticos efetivos e nos aspectos que os motivam, pesquisadores dessa comunidade acadêmica têm investido na articulação entre a LF e o ensino de língua, explorando possibilidades e alternativas para o tratamento de fenômenos linguísticos em sala de aula, especialmente na proposta de atividades desenvolvidas na EB. Nesse sentido, desde 1996, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN), foram defendidas dissertações e teses que buscavam articular a teoria funcionalista e o ensino de português. Alguns desses trabalhos foram reunidos no livro *Funcionalismo e ensino de gramática* (Furtado da Cunha; Tavares, 2007).

Em capítulo intitulado "Linguística funcional aplicada ao ensino de português", de 2003, Oliveira e Coelho discutem a aplicação do aparato teórico funcionalista de inspiração givoniana ao ensino de língua portuguesa, nos níveis Fundamental e Médio. As autoras examinam, inicialmente, objetivos para esse ensino registrados tanto na LDB (Brasil, 1996) quanto nos documentos parametrizadores de então (Brasil, 1998, 2000) e explicitam pontos de convergência com postulados funcionalistas para a descrição e a análise de línguas. Em seguida, formulam uma proposta de aplicação, na qual focalizam a

análise e a reflexão sobre a língua, tomando por referência o exame de quatro fragmentos textuais em versão oral e contraparte escrita, componentes do *Corpus* Discurso & Gramática.[4]

Na mesma linha de raciocínio, outra publicação relevante na interface LF e ensino de língua é o artigo "PCN à luz do funcionalismo linguístico", de Oliveira e Cezario (2007). As linguistas tratam de aproximações entre propostas emanadas dos objetivos de ensino de língua portuguesas na Educação Básica e postulados e princípios básicos funcionalistas, a exemplo de iconicidade, relevância discursiva, frequência de uso e gramaticalização. Apresentam exemplos de aplicabilidade de princípios funcionalistas às atividades de análise e reflexão sobre a língua, prevista nos PCN (Brasil, 1998, 2000).

Em 2007, Furtado da Cunha e Tavares organizam a coletânea *Funcionalismo e ensino de gramática*. No capítulo introdutório, as organizadoras apresentam os pressupostos, princípios e categorias de análise da LF que sustentam teoricamente os trabalhos reunidos na obra. Além disso, discutem questões atinentes ao ensino de língua materna, cotejando a abordagem normativista tradicional com uma perspectiva funcional centrada na língua em uso. Na sequência, as autoras analisam como princípios e categorias funcionalistas, a exemplo de marcação, iconicidade, gramaticalização e plano discursivo, podem ser mobilizados como recursos de caráter pedagógico. Apresentam proposta de aplicação de conceitos funcionalistas ao ensino de língua materna, por meio de diferentes fenômenos gramaticais: concordância verbal, multifuncionalidade do item 'onde', recursos de superlativização e classes de palavras. Os demais capítulos da obra examinam fenômenos linguísticos específicos à luz da LF e discutem possibilidades de abordagem de tais fenômenos na EB: gramaticalização do verbo *ir*; conectores *e*, *aí*, *então*; categorização do gênero gramatical e orações adjetivas copiadoras.

4 Disponível no site https://deg.uff.br/corpus-dg/.

Outros trabalhos têm se voltado à discussão de possibilidades metodológicas, em sala de aula, para o estudo de tópicos gramaticais específicos à luz da LF, mas sem, efetivamente, levá-las a cabo. É o caso de Bispo (2007; 2009), quanto às estratégias de relativização (canônicas, cortadoras e copiadoras); Silva (2008), relativamente aos mecanismos de intensificação; Furtado da Cunha e Bispo (2012), com respeito à transitividade.

Bispo, Cordeiro e Lucena (2022) propõem a organização dos trabalhos na interface LF e ensino de língua no contexto brasileiro em três fases. A primeira delas corresponde às pesquisas que se voltam à identificação de aproximações, em termos de postulados, objetivos e procedimentos de investigação, de que são exemplo Oliveira e Coelho (2003) e Oliveira e Cezario (2007), já comentados anteriormente. A segunda diz respeito à indicação de desdobramentos teórico-metodológicos para a sala de aula, mas sem intervenção direta, conforme elencados no parágrafo precedente. A terceira fase envolve a elaboração e o desenvolvimento de proposta intervencionista, segundo ilustrado em Amurim (2018), que focaliza o papel do pronome relativo na articulação de porções textuais; Silva (2020), relativamente ao estudo das orações adjetivas para os níveis Fundamental e Médio; e Ferreira (2024), quanto ao trabalho de conectores de causalidade e contraste para o Ensino Fundamental.

Mais recentemente, algumas publicações têm delineado, por meio de orientações metodológicas, uma proposta de ensino de gramática na perspectiva funcionalista para a Educação Básica. É o caso de Bispo e Cordeiro (2023), Bispo, Caian e Mafra (2023) e Bispo, Lucena e Cordeiro (2025). Na primeira delas, os autores examinam a interface morfologia e sintaxe de elementos circunstanciais (advérbio, locução adverbial e adjunto adverbial), destacando seu funcionamento em texto noticioso. Na segunda, contempla-se o estudo da categoria grau, em termos funcionais e de modos de manifestação linguística em textos representativos de três gêneros distintos com temática afim. A última apresenta proposta de tratamento das

orações substantivas em turma do Ensino Médio, considerando o funcionamento textual dessa categoria.

Há também iniciativas para o tratamento de fenômenos gramaticais no contexto escolar, conjugando a LF norte-americana com a Gramática de Construções (GC), como é o caso de Bispo e Furtado da Cunha (2022). Os autores propõem encaminhamentos metodológicos para o estudo, em turma do EF, dos verbos leves *dar*, *fazer* e *tomar*, seguidos de sintagma nominal (SN) na posição de complemento, a exemplo de *dar bobeira*, *fazer parte*, *tomar partido* por meio da discussão de um texto opinativo. Mostram em que medida os blocos formados contribuem para a construção de sentido do texto e para os objetivos comunicativos em jogo.

Em coletânea organizada por Cezario, Marques e Castanheira (2024), são reunidos trabalhos que discutem possibilidades de aplicação de pesquisas funcionalistas ao Ensino Superior, quer na perspectiva da LF apenas, quer sob a ótica de sua conjugação com a GC. São contemplados temas diversos. Elencamos alguns: construções de estrutura argumental (transitiva, medial, de movimento causado e ditransitiva); ordenação de elementos adverbiais e suas implicações semântico-pragmáticas; construções adverbiais de modificação verbal: com adjetivo adverbializado (falar *correto*) e com advérbio em -mente (falar *corretamente*); locução adverbial temporal; estratégias de conexão no português, com destaque a *sem contar*, *sem falar* e *fora isso*; construções oracionais hipotáticas iniciadas por *ainda que, mesmo que, posto que, dado que* e *visto que*; construções epistêmicas com *vai que* e *de repente*. Os capítulos seguem a mesma estrutura: apresentam a temática, suas tendências de uso e, ao final, trazem proposta de exercício a ser aplicada em turma de graduação em cursos de Letras e/ou Linguística.

A recente obra *Funcionalismo linguístico e ensino* (Castanheira; Cezario, 2025) contempla propostas para o ensino de língua portuguesa sob o olhar do Funcionalismo norte-americano e

de sua interface com a Linguística Cognitiva, com a Sociolinguística Variacionista e com a Linguística de Texto. Há encaminhamentos didáticos relativos a diversos fenômenos linguísticos, com foco em seus contextos de uso e em suas funções semânticas, textuais e discursivo-interacionais. Assim, são abordados, entre outros temas, marcadores discursivos, modalizadores, conectores e hipotaxe circunstancial e sua relação com estratégias de negociação de sentido e argumentação; formação de compostos e elementos prefixais e motivações semânticas, textuais e discursivas a eles relacionados.

O levantamento não exaustivo aqui feito revela a existência de um amplo conjunto de trabalhos funcionalistas que, em alguma medida, dialogam com o ensino de língua. Essas iniciativas envolvem não apenas reflexões sobre a potencial contribuição das investigações linguísticas sob o viés funcionalista para a sala de aula, como também encaminhamentos didáticos para a prática docente e a elaboração e o desenvolvimento de intervenções pedagógicas. Nesse cenário, discutimos, na próxima seção, as características do ensino de língua e, mais particularmente, de gramática em perspectiva funcional.

CARACTERÍSTICAS DE UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

O Funcionalismo linguístico caracteriza-se, em linhas gerais, por assumir uma relação estreita entre a estrutura linguística e os usos efetivos da língua em práticas interacionais. Defende que as funções a que a língua serve quando posta em uso contingenciam sua forma. Resulta daí que o texto, o *lócus* de atualização dos usos linguísticos, deve ser tomado como referência. É o texto o ponto de

partida para a observação, a descrição e a análise da realidade linguística. Transpondo para o ensino de língua, o texto constitui tanto o ponto de partida quanto o de chegada para o trabalho com fatos gramaticais em sala de aula (Neves, 2003, 2013; Oliveira; Wilson, 2015; Bispo, 2025). Por meio de textos efetivamente produzidos nas mais diversas práticas sociais situadas, mobilizamos diferentes recursos linguísticos para a produção de sentidos vários e para o alcance de determinados objetivos comunicativos.

O trabalho com o texto em sala de aula demanda levar em conta vários fatores que estão implicados em qualquer ato de produção de linguagem. Assim, devem ser considerados, entre outros aspectos, conteúdo temático, propósitos comunicativos em jogo, estrutura composicional, parceiros da interação e todo tipo de relação entre eles, contexto sócio-histórico e cultural da produção e da circulação, semioses utilizadas.

Segundo destacam Bispo e Cordeiro (2023) e Bispo (2025), o tratamento de fatos gramaticais no contexto escolar sob o viés funcionalista não deve ocorrer de modo isolado. Ao contrário, precisa integrar um conjunto amplo de atividades que objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. A ideia é que esse trabalho contribua para que o discente adquira autonomia para (inter)agir, com proficiência, nas mais variadas situações comunicativas de que venha participar, adaptando seu comportamento linguístico a cada uma delas. Nessa direção, por exemplo, uma proposta funcionalista para o estudo de tópicos gramaticais pode envolver o exame de uma determinada temática ou de um gênero textual específico, um projeto interdisciplinar ou mesmo um trabalho com toda a escola. É o caso, por exemplo, da intervenção pedagógica elaborada e aplicada por Ferreira (2024), que explorou a temática das consequências do uso de redes sociais por crianças e adolescentes para o estudo do gênero artigo de opinião e dos elementos coesivos de causalidade e contraste.

Assim, conforme Bispo (2025), a abordagem do conteúdo gramatical no ambiente escolar em perspectiva funcionalista implica, inicialmente, a seleção de texto(s) de referência. Essa escolha precisa estar estreitamente relacionada ao planejamento escolar e à previsibilidade nos documentos de referência curricular para a etapa de escolaridade em questão. Deve ainda levar em conta a pertinência da temática abordada (atualidade, relevância social, o interesse/necessidade coletivo/a, o projeto do componente curricular ou o projeto interdisciplinar ou mesmo da escola como um todo etc.); a diversidade de textos, em termos de gêneros representados e/ou sequências tipológicas; o nível de complexidade e a realidade da turma. A consideração desses quesitos, por exemplo, foi feita por Bispo e Cordeiro (2023), ao propor atividades para o estudo da categoria adjunto adverbial. Os autores tomam como ponto de partida um texto que trata do aumento do uso de celulares por crianças e adolescentes em período de férias escolares. Conforme justificam Bispo e Cordeiro (2023, p. 310),

> a escolha por um texto noticioso, particularmente a reportagem, se deve ao fato de ele estar previsto para estudo nos anos finais do EF (Brasil, 2018, p. 141), além de provocar o interesse das pessoas em geral. Em termos das práticas de linguagem, situa-se no campo jornalístico-midiático e compreende os eixos da leitura e da produção de textos. Outra motivação diz respeito à temática abordada (o aumento no uso do celular por jovens, ainda que com ênfase em um período específico: o das férias escolares). Trata-se de assunto atual, de interesse de ampla coletividade e que afeta a vida de muitas pessoas.

A etapa seguinte consiste no escrutínio, juntamente com os alunos, do(s) texto(s) selecionados em seus aspectos linguísticos, semânticos e discursivo-pragmáticos. Essa etapa pode incluir, a depender do planejamento docente, a produção (escrita, falada, multissemiótica) relativamente à temática e/ou ao gênero explorados. Foi o que se deu com a intervenção pedagógica reportada em Ferreira (2024), por meio da qual foi desenvolvido o estudo de mecanismos

coesivos de causalidade e contraste em artigos de opinião com uma turma do 9º ano do EF. Após o exame dos textos de referência, voltados à temática sobre o impacto do uso das redes sociais por crianças e adolescentes e depois da exibição de um filme sobre o tema e posterior discussão a respeito, foi proposta à turma a produção de um artigo de opinião, gênero textual objeto da sequência didática desenvolvida. Seguem as orientações para essa produção:

> - O filme "A rede social" traz à baila reflexões acerca de como a humanidade foi evoluindo com o avanço das tecnologias, fazendo com que as barreiras territoriais sejam ultrapassadas. Porém, esse avanço tecnológico trouxe fatores prejudiciais à vida humana, como ambições, baixa autoestima, amizades fictícias, traições, entre outros.
> - Reflita sobre o que você viu no filme e se apoie nas ideias socializadas por seus colegas no momento da discussão em sala de aula para escrever um artigo de opinião, apresentando seu ponto de vista acerca da seguinte questão: "As redes sociais na atualidade são benéficas ou prejudiciais?"
> - Obs.: Seu texto deve ter no mínimo 20 e no máximo 30 linhas e obedecer à estrutura característica do gênero.
>
> (Ferreira, 2024, p. 96).

A discussão de aspectos atinentes ao conteúdo do(s) texto(s) e a seus objetivos comunicativos, inevitavelmente, poderá levar à etapa posterior: a exploração da categoria gramatical focalizada. Nela, devem-se considerar, primeiramente, suas propriedades funcionais, relacionando-as ao conteúdo do(s) texto(s) selecionado(s) e a seus fins comunicativos. A ideia é observar com os discentes o funcionamento textual da categoria sob estudo, explicitando em que medida ela contribui para a construção do sentido e para os propósitos pragmáticos implicados. Conforme indica Bispo (2025), o docente deve promover um conjunto de atividades que instiguem os alunos a indicar os diferentes valores semânticos associados à

categoria, a observar sua contribuição para a organização textual e/ou para os objetivos comunicativos envolvidos, a explicitar diferentes usos dessa categoria e a elencar nuances semânticas e/ou pragmáticas relacionadas a tais usos. Exemplos desse procedimento podem ser vistos em Bispo e Cordeiro (2023) e Bispo, Caian e Mafra (2023), que mostram o funcionamento textual de elementos circunstanciais e da categoria grau, respectivamente, para o desenvolvimento da temática explorada nos textos de referência e para a perspectiva sob a qual essa temática é explorada. Assim, para o primeiro caso, o uso de expressões circunstanciais, desde o título do texto tomado como ponto de partida, concorre para circunscrever, no tempo e em termos de finalidade, o aumento no uso de celulares. Para o segundo, diferentes formas de expressão do grau são mobilizadas para a caracterização de propriedades avantajadas de uma árvore, referência turística potiguar (o Cajueiro de Pirangi), e para o alcance dos propósitos comunicativos implicados nos textos examinados. Vejamos estes encaminhamentos acerca da exploração das propriedades funcionais:

> Identificadas as expressões graduadoras referidas e as nuances semânticas a elas associadas, é oportuno ao docente explorar o papel que desempenham para o sentido dos textos e para seu(s) propósito(s) comunicativo(s). A ideia é que a turma seja convidada a pensar a respeito, de modo a perceber que, ao serem utilizadas, tais expressões contribuem para a caracterização do ponto turístico destacado em termos de uma referência marcante do Rio Grande do Norte. Essa caracterização está diretamente relacionada aos propósitos comunicativos implicados e já mencionados anteriormente, os quais envolvem a valorização do Cajueiro de Pirangi e o estímulo à sua visitação (Bispo; Caian; Mafra, 2023, p. 126-127).

A etapa posterior consiste no exame das propriedades formais, associadas às funcionais, tomando-as também em seu funcionamento nas peças de interação. Para tanto, devem ser explorados, de forma indutiva, aspectos fonético-fonológicos e/ou morfológicos

e/ou sintáticos, conforme a natureza do fenômeno estudado. É oportuno, também, discutir, junto aos discentes, as diferentes possibilidades de codificação (quando aplicável) da categoria sob estudo, o que inclui usos não abonados pela tradição normativa. Cabe explorar, portanto, modos de expressão emergentes, os quais, ao lado de formas canônicas, são utilizados em diferentes práticas interacionais. Esse procedimento também pode ser verificado nos trabalhos mencionados no parágrafo anterior: são apresentados encaminhamentos ao professor de Língua Portuguesa atinentes às diferentes formas de expressão de elementos circunstanciais (Bispo; Cordeiro, 2023) e de manifestação do grau (Bispo; Caian; Mafra, 2023). Assim se apresentam estas orientações relativamente ao grau:

> É igualmente oportuno ao professor explorar com os alunos mais possibilidades de aplicação do grau a determinados conteúdos. No caso em tela, cabe discutir, por exemplo, que outras formas linguísticas poderiam ser utilizadas em lugar de *senhor* (em *um senhor cajueiro*), *maior* (na expressão *a maior árvore do suculento fruto*) e *planeta* (no sintagma *um planeta potiguar*) ou mesmo que outras expressões poderiam substituir as que foram empregadas nos três textos. Sugerimos que o docente incite a turma a indicar diferentes modos de veicular o conteúdo gradual nesses casos e a cotejá-los com as formas empregadas nos textos analisados, identificando diferenças semânticas e pragmáticas. Nessa direção, podem ser mencionados termos como *grande*, *grandioso(a)*, *grandiosíssimo(a)*, *enorme*, *imenso*, *gigante(sco)*, *monstro*, *mega*, *super*, *mundo*, entre outros. Também podem ser citadas estratégias de natureza fonético-fonológica, como o alongamento de vogais (graaaande, imeeeenso, enooooorme), a ênfase silábica (seNHOR, eNORme, SUper) e a silabação (GRAN-DE, E-NOR-ME, PLA-NE-TA). Podem ainda ser referidas expressões do tipo *um/a cajueiro/árvore/planta de milhões*, *um/a cajueiro/árvore/planta pra lá de grande*, *um/a cajueiro/árvore/planta grande de assustar* etc., e até mesmo formas com palavras tabu, a exemplo de *um/a cajueiro/árvore/planta* (grande) *da/pra porra/caralho* (Bispo; Caian; Mafra, 2023, p. 127-128).

Concluída a exploração das características funcionais e formais, é momento de proceder à sistematização de tais características. Nessa etapa, devem ser organizados os achados decorrentes da observação e análise do fenômeno examinado, fazendo uso da metalinguagem técnica corrente nos estudos de descrição e de análise linguísticas. É momento de conceituar o objeto de conhecimento, de apresentar sua classificação e/ou subclassificação, com ilustração de seus usos em contextos vários. Vejamos o que dizem Bispo e Cordeiro (2023, p. 315), para essa etapa, em relação ao estudo do adjunto adverbial:

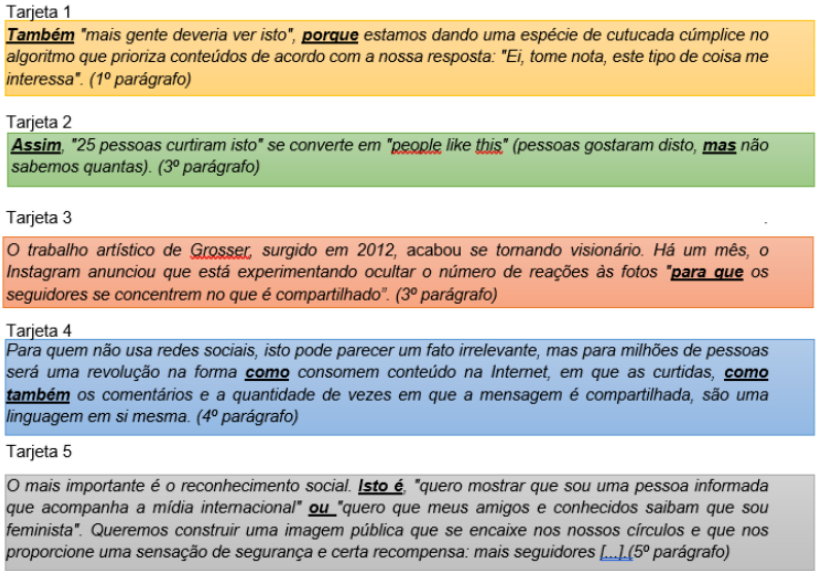
> Após explorar o uso de vários elementos de natureza adverbial, seus valores semânticos e sua funcionalidade no texto, julgamos pertinente ao professor apresentar aos alunos a denominação que esses elementos recebem na estrutura sintática. É momento de usar a metalinguagem técnica e caracterizar o adjunto adverbial. Trata-se do momento de sistematização do que foi estudado e de trabalhar a categoria sob o rótulo que ela tem nos estudos de descrição e de análise linguística. Nessa direção, cabe assinalar que, na abordagem aqui proposta, o adjunto adverbial não representa termo acessório, no sentido de ser dispensável. Conforme discutimos anteriormente, esse elemento desempenha papel relevante para o conteúdo temático da reportagem analisada e para seu propósito comunicativo.

Acompanhando Bispo, Cordeiro e Ferreira (2025), acrescentamos a fase de consolidação da aprendizagem do objeto de conhecimento focalizado. Para tanto, sugerem-se atividades diversas para fixação das características desse objeto e de sua relação com outros tópicos já estudados pelos alunos. Essas atividades, vale lembrar, devem considerar usos efetivos da língua.

Em sequência didática aplicada no EF, Ferreira (2024), por exemplo, realizou uma dinâmica com a turma, que foi dividida em seis grupos. Tomando por base um dos artigos de opinião discutidos em sala, a professora-pesquisadora selecionou seis trechos, nos

quais assinalou elementos coesivos (ver Figura 1). Os alunos deveriam atender a comandos enunciados pela docente. Tais comandos diziam respeito à: (i) identificação de relações semânticas associadas aos elementos destacados; (ii) reescrita dos trechos, substituindo os conectivos assinalados por outros, de modo a manter o sentido; (iii) explicitação da contribuição textual-discursiva dos elementos focalizados; (iv) motivação para a recorrência desses conectivos em textos argumentativos; (v) expressão do ponto de vista do grupo acerca da temática do texto, fazendo uso adequado de um dos elementos coesivos presentes nos trechos distribuídos.

Figura 1 – Material utilizado em dinâmica de Sequência Didática



Fonte: Ferreira (2024, p. 111).

Como etapa final, recomenda-se uma atividade de produção textual relacionada à temática do(s) texto(s) inicial(is) e/ou ao gênero. Essa produção pode ser a versão final de uma escrita inicial realizada nas etapas precedentes, como se deu nas intervenções

pedagógicas empreendidas por Amurim (2018) e Ferreira (2024). No Quadro 1, resumimos as fases de uma proposta de trabalho com tópicos gramaticais na perspectiva funcionalista, aqui delineada.

Quadro 1 – Etapas de uma proposta funcionalista de ensino de gramática

Etapas	Descrição	Aspectos a considerar
1ª	Seleção de texto(s) de referência	Relevância social, interesse coletivo, pertinência da temática, planejamento escolar, previsibilidade nos referenciais curriculares, realidade da turma etc.
2ª	Exploração do(s) texto(s) com ou sem produção escrita/ multissemiótica inicial	Conteúdo proposicional, propósitos comunicativos em jogo, estrutura composicional, parceiros da interação, contexto sócio-histórico e cultural da produção e da circulação, semioses utilizadas.
3ª	Exame de propriedades funcionais da categoria gramatical focalizada	Valores semânticos associados à categoria, sua contribuição para a construção de sentidos, para a organização textual e/ou para os objetivos comunicativos envolvidos; diferentes usos dessa categoria e nuances semânticas e/ou pragmáticas relacionadas a tais usos.
4ª	Exame das propriedades formais da categoria estudada, incluindo modos de expressão não canônicos	Propriedades fonético-fonológicas e/ou morfológicas e/ou sintáticas, conforme a natureza do fenômeno estudado; relação com as propriedades funcionais; diferentes possibilidades de codificação (quando aplicável) da categoria sob estudo e associação a sentidos pretendidos e a objetivos comunicativos em jogo.
5ª	Sistematização das características associadas ao fenômeno gramatical em estudo	Achados resultantes da observação e análise do fenômeno examinado, com uso da metalinguagem técnica corrente nos estudos de descrição e de análise linguísticas; classificação e subclassificação da categoria examinada, conforme o caso.
6ª	Consolidação da aprendizagem	Diversidade de atividades para fixação das propriedades do fenômeno estudado; instâncias de uso efetivo da categoria.
7ª	Culminância do trabalho com uma produção textual	Uso da categoria gramatical estudada na produção textual dos alunos; características do texto produzido em termos das propriedades do gênero focalizado.

Fonte: elaboração própria.

Destacamos que a aplicação dessa proposta envolve saberes de outras vertentes da Linguística e de outras áreas do conhecimento, como a Educação e a Psicologia. Além disso, está sujeita a

ajustes devido às contingências decorrentes do contexto de aplicação, em termos de condições infraestruturais, da realidade da turma, do tempo disponível etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compatibilidade entre pressupostos funcionalistas e orientações curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa na EB brasileira revela que essa perspectiva teórica tem forte potencial para fornecer significativa contribuição nesse campo. Essa contribuição não se limita ao subsídio teórico-reflexivo para a formação e atuação docente, mas envolve encaminhamentos didáticos para a prática pedagógica em sala de aula, conforme atestam vários trabalhos aqui resenhados.

Considerando a premissa de que a língua é moldada pelos usos que dela é feito nos mais diversos eventos comunicativos, Bispo (2025) pontua que o trabalho com tópicos gramaticais no ambiente escolar em perspectiva funcional deve levar em conta seu funcionamento em textos efetivamente produzidos em práticas interacionais situadas. Propõe priorizar aspectos semânticos e pragmáticos de qualquer fenômeno linguístico sob exame e a diversidade de seus modos de expressão, contemplando a fluidez e a gradiência categorial que permeiam as entidades da língua.

A ampliação de pesquisas funcionalistas no campo do ensino de língua constitui uma agenda de trabalho oportuna na atual conjuntura educacional. Representa seara promissora, considerando o percurso já trilhado por pesquisadores brasileiros, sobretudo no âmbito do Discurso & Gramática, nas duas últimas décadas. Essa ampliação pode oportunizar mais espaço ou dar (mais) visibilidade a modos diversos de expressão linguística, além dos já consolidados

pela tradição normativa, no sentido de contemplar e referendar, efetivamente, a diversidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala. Essa prática pode contribuir para uma educação emancipatória, que respeite, de fato, a pluralidade de usos da língua e concorra para evitar o silenciamento de vozes na escola e, por extensão, em toda a sociedade.

Um dos desafios a serem superados diz respeito às estratégias para que essas iniciativas cheguem às escolas dos níveis Fundamental e Médio e, assim, tenham a possibilidade de ganhar a adesão de professores. Nessa direção, alguns passos têm sido dados no âmbito do PROFLETRAS, por meio da elaboração e desenvolvimento de intervenções pedagógicas.

Outro desafio consiste em reunir as várias incursões na interface LF e ensino de língua em um todo coeso e coerente, de modo a demonstrar as características de uma proposta funcionalista para esse ensino, na esteira do que encontramos em Bispo (2025). A maioria das iniciativas, conforme descrito neste capítulo, volta-se a explorar possibilidades de fenômenos linguísticos particulares, os quais constituem objetos de estudo de cada pesquisador(a). A reunião dessas iniciativas pode contribuir sobremaneira para superar o desafio referido no parágrafo precedente.

REFERÊNCIAS

AMURIM, M. E. L. da C. **Pronome relativo**: articulação oracional e produção escrita. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2018.

BISPO, E. B. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. **Linguagem & Ensino**, UCPel, v. 10, p. 163-186, 2007. DOI: https://doi.org/10.15210/rle.v10i1.15654. Acesso em: 15 abr. 2026.

BISPO, E. B. **Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino**: o caso das cortadoras. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal: UFRN, 2009.

BISPO, E. B. Ensino de língua em perspectiva funcionalista. *In*: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia (Org.). **Dicionário do ensino de Língua Portuguesa**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2025. p. 117-125.

BISPO, E. B.; FURTADO DA CUNHA, M. A. "Não tomar partido é tomar partido": *chunks* e ensino de língua portuguesa. *In*: OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. (Orgs.). **Discurso e gramática**: entrelaces e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022. p. 137-158.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. da S.; LUCENA, N. L. de. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, v. 24, n. 1, p. 192-207, 2022. DOI: https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n1ID29367. Acesso em: 13 abr. 2026.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. da S. Morfossintaxe na sala de aula sob o viés funcionalista: elementos circunstanciais em foco. *In*: OLIVEIRA; M. R; LOPES, M. G. (Orgs.). **Funcionalismo linguístico**: interfaces. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 291-326.

BISPO, E. B.; CAIAN, T.; MAFRA, R. F. S. A categoria grau na sala de aula: do livro didático à abordagem funcionalista. **Pensares em Revista**, v. 29, p. 106-135, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/pr.2023.79177. Acesso em: 12 abr. 2026.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. da S.; FERREIRA, A. C. de S. Causalidade e contraste em sala de aula: uma proposta funcional-textual. **Revista Entrepalavras**, v. 15, p. e96366-26, 2025. DOI: https://doi.org/10.36517/ep15.96366. Acesso em: 15 abr. 2026.

BISPO, E. B.; LUCENA, N. L.; CORDEIRO, F. da S. Orações substantivas na sala de aula: uma proposta funcionalista. *In*: CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). **Funcionalismo linguístico e ensino**. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2025. p. 25-48.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** Ensino Médio. Brasília; MEC, 2000.

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

BYBEE, J. **Frequency of Use and the Organization of Language**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). **Funcionalismo linguístico e ensino**. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2025.

CEZARIO, M. M.; MARQUES, P. M.; CASTANHEIRA, D. (Orgs.). **Pesquisas funcionalistas e aplicações ao ensino superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

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

FERREIRA, A. C. de S. **Causalidade e contraste em artigo de opinião**: uma intervenção pedagógica funcionalista no ensino fundamental. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2024.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática.** Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 13-52.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Relações sintático-semânticas da oração. *In*: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. (Orgs.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 143-164.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Linguística Funcional Centrada no Uso: caracterização teórico-metodológica e aplicação prática. *In*: ROSÁRIO, I. C. (Org.). **Metodologia da pesquisa funcionalista**. Porto Velho: EDUFRO, 2023. p. 15-36.

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

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

HOPPER, P. Emergent Grammar. *In*: TOMASELLO, M. (Org.). **The New Psychology of Language**: cognitive and functional approaches to language structure. New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-175.

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

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, M. R.; COELHO, V. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003. p. 89-121.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. Os PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 87-108, 2007.

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

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa,** v. 2, n. 60, p. 233-259, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5794-1608-1. Acesso em: 10 abr. 2026.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Linguística funcional no século XXI: quo vadis? *In*: BISPO, E. B.; SILVA, J. R.; SOUZA, M. M. (Orgs.). **Pesquisas funcionalistas**: da versão clássica à perspectiva centrada no uso. Natal: Editora da UFRN, 2021. p. 384-429.

SILVA, J. R. **Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação**. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2008.

SILVA, L. M. **Abordagem funcionalista da oração adjetiva**: descrição e ensino. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2020.

TOMASELLO, M. **The New Psychology of Language**: cognitive and functional approaches to language structure. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRAUGOTT, E. C. **Discourse Structuring Markers in English**: A Historical Constructionalist Perspective on Pragmatics. Lancaster: John Benjamins Publishing Company, 2022.

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

VIEIRA, S. R. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. *In*: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica**. São Paulo: Pontes, 2022. p. 33-66.

3

Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto
Érika Cristine Ilogti de Sá

O POSICIONAMENTO DO LOCUTOR NO DISCURSO:

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM FUNCIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.3

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos linguísticos têm progressivamente deslocado o foco da língua concebida como um sistema autônomo e abstrato para uma compreensão que a toma como uma prática social, dinâmica e situada. Esse movimento, fortemente impulsionado por perspectivas funcionalistas, tem produzido impactos significativos não apenas no campo teórico, mas também nas reflexões sobre o ensino de língua, sobretudo no que diz respeito à articulação entre gramática, discurso e uso.

Nesse cenário, ganha destaque a necessidade de repensar o ensino de gramática na Educação Básica, historicamente marcado por abordagens normativas (e, consequentemente, classificatórias), frequentemente dissociadas das práticas efetivas de linguagem. Em contraposição a esse modelo, documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, têm enfatizado a centralidade do texto, a consideração das condições de produção e a análise dos efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas. Tal perspectiva demanda que o ensino de língua portuguesa ultrapasse a identificação e a rotulação de categorias gramaticais, passando a contemplar a investigação dos usos da língua em contextos reais de interação.

É nesse âmbito que se insere este capítulo, que tem como objetivo apresentar uma proposta didática fundamentada nos princípios da Linguística Funcional de vertente norte-americana, tomando como eixo analítico o fenômeno da modalização. Parte-se do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa pode se beneficiar de abordagens que integrem forma e função, permitindo que os estudantes compreendam como os recursos linguísticos são mobilizados na construção de sentidos.

A escolha do fenômeno da modalização justifica-se por seu papel central na construção da subjetividade e da argumentatividade nos textos. Por meio de diferentes estratégias linguísticas, o locutor manifesta graus variados de certeza, obrigação, possibilidade e avaliação, orientando a interpretação do interlocutor e configurando sua própria posição enunciativa. Assim, trabalhar com a modalização em sala de aula implica oferecer aos estudantes ferramentas para reconhecer e produzir discursos mais conscientes e eficazes em diferentes situações comunicativas.

Logo, o presente capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se os fundamentos teóricos da Linguística Funcional, destacando seus principais pressupostos e categorias analíticas, discutindo o conceito de posicionamento do locutor no discurso, com ênfase no papel da modalização, e articulando essa perspectiva às orientações dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa; na sequência, descreve-se uma proposta didática voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes; por fim, são apresentadas considerações acerca das contribuições dessa abordagem para o ensino de língua portuguesa no contexto contemporâneo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS:
A LINGUÍSTICA FUNCIONAL E O ENSINO

O funcionalismo clássico, ou também denominado Linguística Funcional de vertente norte-americana (doravante, também, LF), concebe a linguagem como um fenômeno emergente da interação entre fatores linguísticos, cognitivos, comunicativos, sociais e históricos (Givón, 1995; Hopper, 1987; Hopper; Thompson, 1980; Hopper; Traugott, 1993). Em oposição a modelos formalistas, que tendem a

privilegiar a autonomia da gramática e sua organização interna, a LF parte do princípio de que a estrutura linguística é moldada no e pelo uso e, portanto, só pode ser plenamente compreendida quando considerada em contextos reais de produção e interpretação.

Um dos pressupostos centrais dessa perspectiva é o de que a gramática não constitui um sistema estático de regras, mas um conjunto dinâmico de regularidades que se organizam a partir da experiência linguística dos falantes (Bybee, 2010). Outro aspecto relevante da LF diz respeito à rejeição de fronteiras rígidas entre os níveis de análise linguística. Nessa abordagem, não se estabelece uma separação estanque entre sintaxe, semântica e pragmática; ao contrário, esses estratos da língua são concebidos como dimensões interdependentes do funcionamento da linguagem (Furtado da Cunha *et al.*, 2013). Dessa forma, a análise de qualquer fenômeno linguístico deve levar em conta não apenas sua configuração formal, mas também suas funções discursivas e os efeitos de sentido que produz em contextos específicos de interação.

Essa perspectiva integrada permite compreender, por exemplo, que escolhas gramaticais não são neutras, mas estão diretamente relacionadas aos objetivos comunicativos dos falantes. Ao selecionar determinadas construções, o locutor não apenas organiza seu enunciado do ponto de vista estrutural, mas também orienta a interpretação do interlocutor, expressa atitudes, avalia conteúdos e posiciona-se em relação ao que diz. É justamente nesse ponto que a LF se mostra particularmente produtiva para o ensino de língua portuguesa, uma vez que oferece instrumentos teóricos para articular a análise linguística à construção de sentidos no discurso.

Nesse quadro, a adoção de uma abordagem funcional no ensino de língua portuguesa implica deslocar o foco da descrição de estruturas isoladas para uma análise que integre gramática e discurso, sistema e uso – movimento essencial para a compreensão do posicionamento do locutor no discurso.

A compreensão do funcionamento da linguagem, sob uma perspectiva funcional, implica reconhecer que todo enunciado é produzido por um locutor que se posiciona em relação ao conteúdo que enuncia, ao interlocutor a quem se dirige e às condições de produção em que se insere. Nesse sentido, o posicionamento do locutor no discurso constitui um interessante fenômeno de investigação, uma vez que evidencia o caráter não neutro das escolhas linguísticas e sua estreita relação com a construção de sentidos.

O conceito de posicionamento pode ser entendido como o conjunto de marcas linguísticas por meio das quais o locutor expressa sua atitude, seu grau de comprometimento e sua avaliação em relação ao conteúdo proposicional do enunciado. Tal noção articula-se diretamente com o conceito de subjetividade (Traugott, 2010; Traugott; Dasher, 2005; Cuyckens *et al.,* 2010). A subjetividade refere-se à presença do locutor no discurso, manifestada por meio de recursos que indicam crenças, opiniões, dúvidas ou certezas; já a intersubjetividade diz respeito à forma como o locutor orienta seu dizer em função do interlocutor, antecipando possíveis interpretações, negociando sentidos e buscando adesão.

Essa dimensão interacional do discurso aproxima o posicionamento do locutor do campo da argumentação, na medida em que todo dizer, em maior ou menor grau, orienta o interlocutor para determinadas interpretações. Assim, ao produzir um enunciado, o locutor não apenas transmite informações, mas também constrói uma perspectiva sobre o mundo, selecionando e organizando recursos linguísticos que contribuem para sustentar seu ponto de vista. É nesse processo que se evidenciam os mecanismos de modalização, entendidos como estratégias fundamentais para a expressão do posicionamento discursivo.

A modalização (Koch, 1987; Neves, 2000, 2013; Palmer, 2001) pode ser compreendida como o processo por meio do qual o locutor marca, no enunciado, sua atitude em relação ao que é dito,

influenciando a interpretação do interlocutor. Trata-se, portanto, de um fenômeno que ultrapassa a dimensão estritamente gramatical, envolvendo aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos. Ao modalizar seu discurso, o locutor pode, por exemplo, atenuar ou reforçar uma afirmação, expressar dúvida ou certeza, indicar obrigação ou possibilidade, entre outras atitudes.

Nessa perspectiva, a modalização desempenha um papel central na orientação argumentativa dos textos. Ao escolher determinadas formas linguísticas, o locutor sinaliza o grau de adesão ao conteúdo proposicional e, ao mesmo tempo, orienta o interlocutor quanto às possíveis interpretações desse conteúdo. Assim, diferentes estratégias modalizadoras podem produzir efeitos distintos: uma afirmação categórica tende a conferir maior grau de certeza e autoridade ao enunciado, enquanto o uso de marcas de dúvida ou possibilidade pode atenuar o compromisso do locutor, abrindo espaço para outras interpretações.

No âmbito do funcionalismo clássico, distinguem-se diferentes tipos de modalização (Neves, 2000, 2013), a partir das relações que modalizadores estabelecem entre o locutor, o conteúdo do enunciado e o mundo representado. Entre esses tipos, destacam-se as modalizações deôntica, a epistêmica e a habilitativa, as quais se mostram particularmente produtivas para a análise do posicionamento do locutor em contextos de ensino.

A modalização deôntica (Neves, 2000, 2013) está relacionada à expressão de obrigação, necessidade, permissão ou proibição, frequentemente associada a normas sociais, regras institucionais ou expectativas externas ao locutor. Nesse caso, o enunciado tende a indicar que determinada ação deve ou não ser realizada, como em construções com verbos como *poder* e *ter* (e também *dever* e *precisar*). Do ponto de vista do posicionamento, a modalização deôntica pode tanto expressar um engajamento direto do locutor quanto

funcionar como uma forma de deslocamento da responsabilidade para instâncias externas, como regras ou autoridades.

Já a modalização epistêmica (Neves, 2000, 2013) diz respeito ao grau de certeza ou possibilidade atribuído pelo locutor ao conteúdo proposicional. Trata-se, portanto, de uma forma de posicionamento que incide sobre o valor de verdade do enunciado. Recursos como *talvez*, *provavelmente*, *certamente* e os próprios verbos *poder* e *ter*, em determinados contextos, são exemplos de estratégias que realizam esse tipo de modalização.

Por sua vez, a modalização habilitativa (Neves, 2000, 2013) refere-se à expressão da capacidade ou possibilidade intrínseca de realização de uma ação, geralmente associada às condições do sujeito ou às circunstâncias envolvidas. Em construções desse tipo, o verbo *poder* assume papel central, indicando que algo é possível em função de determinadas capacidades ou condições. Embora esse tipo de modalização seja menos subjetivo, ele também contribui para o posicionamento do locutor, na medida em que delimita o campo de possibilidades de interpretação do enunciado.

É importante destacar que os tipos de modalização não constituem categorias estanques, mas organizam-se em um *continuum*, em que diferentes valores podem se sobrepor ou se deslocar em função do contexto de uso. Essa característica evidencia o caráter gradiente das categorias linguísticas (Traugott; Trousdale, 2010), conforme postulado pela LF, e reforça a necessidade de analisar os fenômenos linguísticos em situações concretas de interação.

Nesse sentido, a relação entre escolhas linguísticas, graus de engajamento do locutor e efeitos de sentido no texto torna-se particularmente relevante. Ao selecionar determinadas estruturas modalizadoras, o locutor ajusta seu nível de comprometimento com o que diz, podendo assumir uma posição mais assertiva, mais cautelosa ou mais distanciada. Essas escolhas, por sua vez, impactam diretamente

a interpretação do interlocutor, contribuindo para a construção de sentidos e para a orientação argumentativa do discurso.

Assim, compreender o posicionamento do locutor no discurso implica reconhecer que a linguagem não é um instrumento neutro de representação da realidade, mas uma prática social por meio da qual os sujeitos constroem, negociam e disputam sentidos. Sob essa perspectiva, a análise da modalização revela-se um caminho privilegiado para investigar como os recursos linguísticos são mobilizados na expressão de atitudes, avaliações e posicionamentos, constituindo-se, portanto, em um eixo fundamental tanto para a descrição linguística quanto para o ensino de língua portuguesa.

Historicamente, o ensino de língua materna no contexto escolar brasileiro esteve fortemente ancorado em obras de tradição gramatical, inspiradas na herança helenística, cuja ênfase recai sobre a descrição normativa e a classificação de formas linguísticas (Neves, 2012). Estudos mais recentes (Possenti, 1996; Travaglia, 2002; Neves, 2010) têm problematizado essa tradição e suas implicações para o ensino, destacando suas limitações no que se refere à formação de usuários competentes no uso da linguagem e defendendo a necessidade de uma abordagem que considere a língua em funcionamento, em suas dimensões discursivas e interacionais.

É nesse cenário de críticas e reformulações que se inscrevem as orientações dos documentos curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), os quais propõem uma mudança de foco da gramática como fim em si mesma para a análise linguística como prática reflexiva orientada para a construção de sentidos (Geraldi, 1984; Bezerra; Reinaldo, 2013).

Os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) representam um marco na reorientação do ensino, ao deslocarem o foco de uma abordagem centrada na norma e na classificação para uma

perspectiva que privilegia a linguagem como prática social. Nessa concepção, a língua é entendida como prática interindividual orientada por finalidades comunicativas específicas, cuja compreensão depende da consideração das condições concretas de produção dos enunciados. Tal posicionamento implica reconhecer que o sentido não está dado previamente nas estruturas linguísticas, mas se constrói na interação entre os sujeitos, em contextos situados. Nesse contexto, os PCN atribuem centralidade ao texto como unidade básica de ensino, defendendo que as práticas de leitura, produção e análise linguística devem partir de textos efetivamente utilizados nas diferentes esferas sociais. Logo, a análise da língua passa a ser entendida como um processo de reflexão sobre os usos linguísticos, com vistas ao desenvolvimento de uma competência comunicativa que permita aos estudantes atuar de maneira eficaz em diferentes situações comunicativas.

A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, reafirma e aprofunda as diretrizes dos PCN, ao organizar o ensino de língua portuguesa em torno de quatro eixos integrados: leitura/escuta, produção textual (oral e escrita), oralidade e análise linguística/semiótica. Essa organização evidencia a compreensão de que o ensino da língua deve articular práticas de uso e reflexão, considerando tanto a dimensão discursiva quanto os recursos linguísticos mobilizados na construção dos textos. No que se refere ao eixo da análise linguística, a BNCC reforça seu caráter articulador, ao indicar que essa prática deve atravessar os eixos de leitura/escuta e de produção oral, escrita e multissemiótica (Brasil, 2018, p. 80), além de enfatizar a necessidade de investigar os efeitos de sentido decorrentes das escolhas lexicais, gramaticais e semióticas, destacando o papel dessas escolhas na construção de significados e na orientação argumentativa dos enunciados. Essa perspectiva implica uma redefinição do lugar da gramática no ensino. Longe de ser concebida como um conjunto rígido de regras normativas, a gramática passa a ser entendida como um repertório de possibilidades expressivas que os falantes

mobilizam na produção de sentidos. Trata-se, portanto, de uma ferramenta que permite agir discursivamente, ajustando o dizer às diferentes situações de interação, aos objetivos comunicativos e aos interlocutores envolvidos.

É nesse ponto que se evidenciam as convergências entre as orientações dos documentos oficiais e os pressupostos da LF (cf. Castanheira; Ilogti de Sá, 2024). Ainda que não se filiem explicitamente a uma corrente teórica específica, os PCN e a BNCC incorporam princípios que dialogam de maneira significativa com pressupostos da Linguística Funcional de vertente norte-americana, sobretudo no que se refere à concepção de língua como interação, à rejeição à distinção entre competência e uso; à não autonomia da gramática, à existência de estratos da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e discurso) e à multifuncionalidade dos elementos linguísticos.

Do mesmo modo, embora a Linguística Funcional de vertente norte-americana não se configure, em sua origem, como uma teoria especificamente voltada ao ensino de línguas, observa-se, no contexto brasileiro, um movimento consistente de aproximação entre seus pressupostos e as práticas de análise linguística na Educação Básica (Alonso; Fumaux, 2025; Bispo; Furtado da Cunha, 2022; Castanheira; Ilogti de Sá, 2024; Bispo; Lucena; Cordeiro, 2025; Castanheira; Vianna, 2025; Cezario; Ely; Votre, 2025; Marchon; Silva, 2025; Martins Dall'Orto; Cunha Lacerda, 2025; Neto; Santos; Lima, 2025; Oliveira, 2025; Rosário; Lopes, 2025; Castanheira; Ilogti de Sá, 2026). Essa convergência manifesta-se, sobretudo, na centralidade do texto, na valorização da língua em uso e na ênfase nos efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas. Ao conceber a língua como um sistema dinâmico, moldado no e pelo uso e intrinsecamente ligado às práticas discursivas, a LF oferece um aparato teórico capaz de sustentar e aprofundar as diretrizes propostas pelos PCN e pela BNCC. A ênfase na integração entre níveis linguísticos e na análise da língua em contextos reais de interação encontra ressonância

direta nas orientações que defendem um ensino centrado no texto e nos efeitos de sentido.

É nesse quadro de convergência entre teoria linguística e prática de ensino que se insere a proposta didática apresentada na seção seguinte, que tem como foco o fenômeno da modalização.

DA TEORIA À PRÁTICA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A partir das discussões teóricas desenvolvidas na seção anterior, apresenta-se, nesta seção, a transposição dos princípios da LF para o contexto do ensino de língua portuguesa, por meio da elaboração de uma proposta didática voltada ao trabalho com o posicionamento do locutor no discurso. Trata-se de um movimento que busca evidenciar como conceitos como modalização e subjetividade podem ser operacionalizados em sala de aula de maneira significativa e contextualizada.

Cabe destacar que a proposta didática aqui apresentada não contempla a totalidade de uma sequência didática, tal como concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas se configura como um recorte intencional, com foco na etapa de análise linguística. Embora reconheçamos que o trabalho com a língua em uso deve ter como ponto de partida e de chegada o texto, neste capítulo, privilegia-se a análise linguística como espaço de desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes. Tal recorte justifica-se pelo interesse em aprofundar o papel da análise linguística como prática reflexiva, em consonância com as orientações da BNCC, especialmente no que se refere à habilidade EF08LP16: "Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos,

expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)" (Brasil, 2018, p. 191).

No que se refere ao público-alvo, a proposta foi concebida para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, ser adaptada para outros níveis de ensino, mediante ajustes na complexidade dos textos e nas demandas analíticas propostas.

A escolha de trabalhar com o fenômeno da modalização no contexto escolar fundamenta-se em sua relevância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Conforme discutido anteriormente, a modalização constitui um dos principais mecanismos por meio dos quais o locutor expressa seu posicionamento, indicando graus de certeza, possibilidade, obrigação ou avaliação. Ao reconhecer e analisar esses recursos, os alunos passam a compreender que a linguagem não se limita à transmissão de informações, mas envolve a construção de perspectivas, a negociação de sentidos e a orientação argumentativa do discurso. Além disso, o trabalho com a modalização contribui para a formação de leitores mais críticos, capazes de identificar as estratégias utilizadas pelos enunciadores na construção de seus textos e de compreender os efeitos de sentido delas decorrentes. Em um contexto social fortemente marcado pela circulação intensa de informações e pela diversidade de discursos, essa competência mostra-se fundamental para a participação ativa e crítica dos sujeitos nas práticas sociais de linguagem.

No que concerne aos objetivos de aprendizagem, a proposta didática aqui delineada busca promover o desenvolvimento de habilidades como identificar recursos linguísticos que expressam o posicionamento do locutor, reconhecer estratégias de modalização em textos e analisar os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas. Trata-se, portanto, de favorecer a construção de uma consciência linguística que permita aos estudantes compreender e interpretar de forma mais crítica os textos com os quais interagem.

A etapa inicial tem como objetivo inserir os alunos no universo temático e discursivo que orienta o desenvolvimento de uma sequência didática mais ampla. Para tanto, propõe-se a leitura da reportagem "Inteligência artificial já é realidade na vida de muitos estudantes brasileiros" (JORNAL NACIONAL, G1, 2023)[1] – em anexo. A escolha do gênero reportagem justifica-se por seu potencial em articular informação e argumentação, frequentemente incorporando múltiplas vozes, o que favorece a análise do posicionamento discursivo. Além disso, trata-se de um gênero com o qual os alunos têm contato, ainda que de forma não sistematizada, em seu cotidiano. Ademais, a escolha do trabalho com textos do campo jornalístico-midiático encontra respaldo nas orientações da BNCC, que prevê a exploração de gêneros como a reportagem tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Segundo o documento, o contato com esse campo de atuação social visa a, entre outros objetivos, "[...] propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas..." (Brasil, 2018, p. 140). Nesse sentido, o trabalho com reportagens favorece não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e análise, mas também a formação de sujeitos mais atentos e críticos em relação às questões sociais contemporâneas.

A atividade inicia-se com a ativação de conhecimentos prévios, seguida da leitura e de uma discussão orientada sobre temática, propósito comunicativo e construção de perspectivas. Algumas perguntas disparadoras podem ser as seguintes: O que vocês sabem sobre inteligência artificial? Em que situações ela aparece no dia a dia? Vocês confiam nas informações produzidas por esse tipo de tecnologia? Essas questões visam não apenas a mobilizar o repertório dos alunos, mas também a introduzir a dimensão

1 Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/04/03/inteligencia-artificial-ja-e-realidade-na-vida-de-muitos-estudantes-brasileiros.ghtml. Acesso em: 24 abril 2026.

argumentativa do tema, preparando o terreno para a análise do posicionamento do locutor.

Em seguida, realiza-se a leitura do texto, que pode ocorrer de forma compartilhada (leitura coletiva, em voz alta) ou individual, seguida de uma discussão inicial sobre o conteúdo, o propósito comunicativo, o público-alvo e a organização do texto. Nesse momento, é importante que o professor conduza os alunos a perceberem que o texto não apenas informa, mas também constrói determinadas perspectivas sobre o tema abordado.

Em consonância com a perspectiva defendida por Bispo, Lucena e Cordeiro (2025), pontua-se que o trabalho pedagógico com textos autênticos, produzidos em práticas sociais situadas, demanda a consideração de múltiplos fatores envolvidos em sua produção, circulação e recepção. Nessa direção, a análise não se restringe aos aspectos estritamente linguísticos, mas abrange um conjunto de dimensões que contribuem para a construção de sentidos, como: (i) o gênero discursivo em que o texto se configura, com suas propriedades formais, semântico-pragmáticas e discursivas; (ii) os participantes da interação e suas características; (iii) o contexto espaço-temporal de produção e circulação; (iv) os recursos linguísticos mobilizados; e (v) o diálogo estabelecido com outros textos.

Tal enquadramento implica compreender que o trabalho com fenômenos gramaticais, como a modalização, não deve ocorrer de forma isolada, mas integrado a um conjunto mais amplo de práticas que visem ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Como destacam Bispo, Lucena e Cordeiro (2025), o ensino de gramática, nessa perspectiva, deve contribuir para que o estudante desenvolva autonomia no uso da linguagem, sendo capaz de ajustar suas escolhas linguísticas às diferentes situações comunicativas em que se insere.

Essa etapa de exploração inicial do texto pode ser realizada por meio de discussões orais e, posteriormente, sistematizada em atividades escritas. Tais práticas situam-se no âmbito das atividades linguísticas, que, conforme a distinção proposta por Franchi (1987), se articulam às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, compondo um *continuum* de reflexão sobre a linguagem. A delimitação dessas diferentes dimensões contribui para uma abordagem mais consciente e progressiva do trabalho analítico em sala de aula.

Na sequência, orienta-se que o professor ou a professora conduza os alunos à identificação e ao exame de trechos do texto em que se manifestam ou se atribuem pontos de vista. Esse movimento implica a mobilização de um conjunto de ações de natureza epilinguística (Franchi, 1987), na medida em que instiga os estudantes a refletirem, de forma situada, sobre o funcionamento da linguagem no próprio material textual em análise, sem recorrer, nesse primeiro momento, a categorias ou terminologias gramaticais previamente sistematizadas. A partir dessa identificação, os alunos podem ser convidados a observar os recursos linguísticos mobilizados na construção desses posicionamentos, sendo levados a refletir sobre questões como: que palavras ou expressões indicam opinião, possibilidade, obrigação ou avaliação? Que efeitos de sentido esses elementos produzem? Em que medida contribuem para tornar o posicionamento mais forte, mais cauteloso ou mais impessoal?

Esse percurso analítico evidencia que os encaminhamentos propostos convergem para uma exploração do texto em seus aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, privilegiando a construção de sentidos em contexto. Nessa perspectiva, a reflexão metalinguística – isto é, a nomeação e a sistematização dos fenômenos gramaticais – deve ocorrer em um momento posterior, como desdobramento das observações realizadas.

Somente após esse movimento é que se recomenda explicitar as estruturas gramaticais que materializam os efeitos de sentido

identificados, com destaque, no caso desta proposta, para as construções com *pode + verbo no infinitivo (V2)* e com *ter que + verbo no infinitivo (V2)*. Tal organização didática permite que os alunos compreendam a gramática como um instrumento de construção de sentidos, e não como um conjunto de categorias abstratas desvinculadas do uso.

A segunda etapa consiste na análise de recursos linguísticos responsáveis pela construção do posicionamento do locutor no texto. Partindo de trechos selecionados da reportagem, os estudantes são convidados a identificar estruturas gramaticais que materializam a modalização, com destaque, no caso desta proposta didática, para as construções com *pode + verbo no infinitivo (V2)* e com *ter que + verbo no infinitivo (V2)*.

A análise das construções *poder+V2* e *ter que+V2* permite evidenciar, de modo bastante produtivo, como forma linguística, valor semântico e posicionamento do locutor se articulam na construção de sentidos. Em uma perspectiva funcional, tais construções não são tomadas como categorias fixas, mas como recursos que assumem diferentes valores conforme o contexto discursivo, contribuindo para a expressão de graus variados de comprometimento, avaliação e orientação argumentativa.

A identificação desses elementos deve ser orientada por questões que levem os estudantes a refletir sobre seu funcionamento no texto, tais como: O que o uso de *pode+V2* indica nesse trecho? Exprime certeza ou possibilidade? Quem estabelece a obrigação expressa por *tem que + V2*? O autor do texto concorda com essa ideia ou apenas a apresenta?

Mais do que localizar os elementos linguísticos, o objetivo é promover a discussão dos efeitos de sentido que eles produzem. Nesse sentido, o professor pode explorar contrastes entre enunciados, mostrando, por exemplo, como a substituição de um verbo

modal por outro altera o grau de comprometimento do locutor ou a força argumentativa do texto. Essa abordagem contribui para que os alunos compreendam que as escolhas linguísticas não são neutras, mas orientam a interpretação do leitor.

Além disso, essa etapa permite evidenciar a presença de múltiplas vozes no texto, característica recorrente no gênero reportagem, favorecendo a análise de como diferentes enunciadores se posicionam em relação ao tema e como esses posicionamentos são construídos linguisticamente.

A análise pode ser conduzida a partir de excertos do texto, como:

(1) "Funciona como uma mente que funciona por si só. Foi criada artificialmente, uma coisa que se *pode pensar* por si só, que não é de origem natural", conta o estudante João Peixoto.

No excerto (1), proferido pelo estudante João Peixoto, observa-se a construção de um efeito de sentido centrado na noção de capacidade, associado à modalização habilitativa (Neves, 2000, 2013). Tal valor não se realiza apenas por meio do verbo modal *poder*, mas emerge da articulação entre diferentes elementos linguísticos presentes no enunciado. Inicialmente, o verbo *funcionar*, empregado na forma "*Funciona* como uma mente" e retomado em "*funciona* por si só", contribui para a construção de uma representação da inteligência artificial como entidade dotada de autonomia operacional. Ao atribuir à tecnologia a capacidade de "funcionar por si só", o enunciador ativa um traço semântico de autossuficiência, que prepara o terreno para a interpretação habilitativa posteriormente explicitada pelo uso de *poder*. De modo semelhante, o verbo *pensar*, presente na construção "se pode *pensar* por si só", reforça essa projeção de capacidade ao aproximar o funcionamento da inteligência artificial de uma atividade tipicamente humana. Nesse caso, *pensar* não apenas designa uma ação cognitiva, mas participa da construção de um efeito discursivo que atribui à tecnologia uma competência

interpretativa e reflexiva. A ocorrência de *poder* na estrutura "se *pode* pensar", associada ao índice de indeterminação do sujeito *se*, amplia esse efeito ao conferir ao enunciado um caráter generalizante e menos marcado subjetivamente. Assim, o valor habilitativo não se restringe à indicação de possibilidade abstrata, mas é ancorado em uma rede de significados construída pelos verbos *funcionar* e *pensar*, que colaboram para representar a inteligência artificial como capaz de operar e "pensar" de maneira autônoma. Desse modo, a análise evidencia que a modalização habilitativa, nesse contexto, resulta da interação entre o verbo modal e os predicadores lexicais, o que reforça a perspectiva funcional de que os efeitos de sentido decorrem da articulação entre diferentes níveis da estrutura linguística. Ao considerar esses elementos em conjunto, torna-se possível compreender de forma mais precisa como o texto constrói o posicionamento do locutor e orienta a interpretação do leitor.

(2, 3, 4) "Os professores cada vez mais tentam fazer com que a gente não copie e cole, então eles têm formas de ver se a gente plagiou de algum lugar, então *tem que ser* algo nosso. Você não *pode ser* dependente dele, você *tem que saber* fazer as suas coisas, mas usar ele como auxílio", afirma a estudante Manuela Sá.

Nas ocorrências (2), (3) e (4) – "tem que ser algo nosso", "você não pode ser dependente dele" e "você tem que saber fazer as suas coisas" –, proferidas pela estudante Manuela Sá, predominam construções com *poder* + *V2* em contexto negativo e *ter que* + *V2*. Do ponto de vista formal, destacam-se o uso de sujeito genérico *você*, que amplia o alcance dos enunciados, e a presença de negação em *não pode*, que intensifica o valor restritivo da construção. Sob o ponto de vista funcional, tais estruturas indexam modalização deôntica (Neves, 2000, 2013), expressando obrigação (*tem que*) e proibição (*não pode*). Esses valores não se apresentam como decorrentes de uma avaliação individual da locutora, mas como ancorados

em normas externas, associadas ao contexto escolar. Nesse sentido, a fonte da modalização remete a uma instância de autoridade – os professores –, responsáveis por estabelecer e legitimar tais regras no interior da prática pedagógica. Essa ancoragem evidencia a dimensão hierárquica que organiza a interação: o professor ocupa uma posição social que lhe confere o "poder" de regular comportamentos e práticas, inclusive por meio de prescrições linguísticas que orientam o que deve ou não ser feito. Assim, a estudante, ao enunciar essas construções, não se coloca como origem da obrigação ou da proibição, mas como mediadora de um discurso normativo já instituído, reproduzindo e reafirmando essa relação de autoridade. Como efeito de sentido, essas escolhas linguísticas constroem um discurso de caráter regulador, no qual se articulam prescrição e generalização. O uso do sujeito genérico contribui para a universalização das normas, enquanto a referência implícita à autoridade docente reforça sua legitimidade. Desse modo, observa-se decréscimo de subjetividade individual da locutora, concomitante ao fortalecimento de uma ordem discursiva marcada pela hierarquia e pela institucionalização das práticas.

(5, 6) "O recurso ético, a formação, a percepção, a identificação, a análise daquilo que ele está vendo. O trabalho vai continuar. A inteligência artificial veio para ficar, só que a escola *tem que mudar* alguns procedimentos metodológicos, algumas coisas não *podem ser* mais pedidas para serem feitas, e trabalhar muito mais a formação do indivíduo, para como ele usar aquilo", conta Fernando Ferreira, pesquisador NetLab/UFRJ.

Nos excertos (5) e (6), observam-se construções com *poder + V2* em contexto negativo e *ter que + V2* que, embora frequentemente associadas à modalização deôntica, configuram, neste contexto, um valor epistêmico-asseverativo (Neves, 2000, 2013), na medida em que veiculam o posicionamento do locutor, o pesquisador Fernando Ferreira, acerca da realidade educacional. Do ponto de vista formal, destacam-se as expressões "alguns procedimentos

metodológicos" e "algumas coisas", que operam como mecanismos de indeterminação referencial. Essas escolhas lexicais evitam a especificação de práticas concretas, produzindo um efeito de generalização e, ao mesmo tempo, de distanciamento. Enquanto "procedimentos metodológicos" ancora o enunciado em um campo técnico, conferindo-lhe certa legitimidade, "algumas coisas" amplia a vagueza, diluindo a referência e tornando a proposição menos categórica em termos de aplicação direta. Sob o ponto de vista funcional, o uso de "tem que mudar" não deve ser interpretado como imposição de uma norma efetiva, mas como uma forma de asserção avaliativa forte, por meio da qual o locutor projeta uma necessidade inferida a partir de seu conhecimento sobre o tema. Nesse sentido, a construção aproxima-se de valores epistêmicos, ao expressar uma leitura da realidade – isto é, aquilo que, na perspectiva do falante, se apresenta como inevitável ou necessário diante das transformações trazidas pela inteligência artificial. Essa interpretação é reforçada pelo papel social do enunciador. Embora o pesquisador ocupe uma posição de autoridade no campo do conhecimento, ele não detém poder institucional para regular diretamente as práticas escolares. Sua fala, portanto, não institui regras, mas formula avaliações fundamentadas, ancoradas em um saber especializado. O efeito de sentido produzido é o de uma recomendação ou projeção interpretativa, e não o de uma imposição normativa. Adicionalmente, as expressões vagas ("alguns procedimentos metodológicos", "algumas coisas") contribuem para esse enquadramento epistêmico ao atenuar a especificidade das proposições e reforçar o caráter não prescritivo do enunciado. Em vez de determinar ações concretas, o locutor sugere a necessidade de mudanças de forma mais difusa, o que amplia o alcance interpretativo do discurso e evidencia seu caráter reflexivo. Desse modo, a combinação entre modalização, indeterminação lexical e posição enunciativa constrói um discurso no qual o locutor se apresenta como intérprete qualificado da realidade, e não como agente regulador direto. O posicionamento discursivo resulta, assim, da articulação entre conhecimento especializado e avaliação, evidenciando

como recursos linguísticos contribuem para a construção de uma voz que orienta, mas não impõe.

(7) "A tecnologia está chegando num ponto que simplesmente num primeiro olhar é impossível você detectar se aquilo é verdade ou não. Então é mais importante do que nunca que se procure informação em fontes confiáveis e que se treine as pessoas a entender que é um processo e não qualquer informação disponibilizada é verdadeira. Então eles *têm que aprender* a utilizar a ferramenta e entender que essa ferramenta não é uma resposta para tudo, é simplesmente mais um recurso disponível", conta o pesquisador da NetLab UFRJ Fernando Ferreira.

No excerto (7), observa-se a continuidade do movimento argumentativo do pesquisador Fernando Ferreira, por meio de uma articulação entre diferentes recursos linguísticos que constroem o posicionamento do locutor. Destacam-se, inicialmente, os complexos oracionais subjetivos "é impossível você detectar se aquilo é verdade ou não" e "é mais importante do que nunca que se procure informação em fontes confiáveis", nos quais os adjetivos avaliativos *impossível* e *importante* funcionam como núcleos predicativos responsáveis por qualificar a situação descrita. Essas construções não apenas descrevem estados de coisas, mas expressam avaliações do locutor sobre a realidade, cooperando para o enquadramento epistêmico-asseverativo (Neves, 2000, 2013). Do ponto de vista formal, tais estruturas apresentam-se com sujeito oracional ("que se procure informação em fontes confiáveis e que se treine as pessoas a entender que é um processo" e "você detectar se aquilo é verdade ou não"), o que contribui para um efeito de generalização e despersonalização da avaliação. O uso do índice de indeterminação *se* e do sujeito genérico *você* amplia o alcance dos enunciados, projetando-os como válidos para um conjunto amplo de interlocutores, e não apenas para um indivíduo específico. Nesse contexto, a construção "eles *têm que aprender* a utilizar a ferramenta"

insere-se em um quadro mais amplo de avaliação sobre a realidade, assumindo, portanto, valor epistêmico-asseverativo. A necessidade expressa por *têm que aprender* não decorre de uma imposição normativa externa claramente delimitada, mas é apresentada como consequência lógica do cenário previamente construído – marcado pela dificuldade de verificação da veracidade das informações e pela complexidade do uso da tecnologia. Funcionalmente, observa-se que o enunciador constrói a seguinte cadeia argumentativa: uma constatação que estabelece um diagnóstico ("é impossível que"); uma avaliação que hierarquiza ações ("é mais importante do que nunca"); e a projeção que aponta para um desdobramento necessário ("têm que aprender"). Esse encadeamento reforça o caráter epistêmico do discurso, na medida em que as proposições são apresentadas como interpretações fundamentadas da realidade, e não como imposições externas. Em termos de efeitos de sentido, essa configuração linguística produz um discurso de orientação e urgência, no qual o locutor assume o papel de intérprete qualificado do fenômeno em questão. O enunciador conduz a interpretação do leitor, indicando práticas consideradas adequadas diante das transformações associadas à inteligência artificial. Trata-se, portanto, de um posicionamento que combina avaliação, generalização e direcionamento, evidenciando como diferentes recursos linguísticos convergem para a construção de uma voz discursiva que orienta sem necessariamente prescrever de forma normativa.

(8) A diretora do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, Cláudia Costin, diz que a inteligência artificial é um grande desafio, mas também *pode ser* uma grande oportunidade.

No excerto (8), observa-se a mobilização de diferentes recursos linguísticos que, em conjunto, constroem um posicionamento discursivo marcado pelo equilíbrio avaliativo. A construção *pode ser* realiza uma modalização epistêmica relativa, de possibilidade (Neves, 2000, 2013), na medida em que projeta um cenário possível,

sem afirmar sua realização de modo categórico. Do ponto de vista formal, trata-se de uma estrutura relativamente simples (*poder* + *V2*), cujo valor semântico se densifica ao se articular com o predicado avaliativo "uma grande oportunidade". Esse sintagma nominal, assim como "um grande desafio", mobiliza qualificadores intensificadores (*grande*), que atribuem peso axiológico aos termos e evidenciam uma avaliação explícita do fenômeno. Desse modo, o enunciado não apenas informa, mas constrói uma leitura valorativa da inteligência artificial, simultaneamente como problema e como possibilidade. Um elemento central para a interpretação do excerto é o uso do conectivo *mas*, que introduz uma relação de contraste entre duas avaliações distintas: de um lado, a caracterização da inteligência artificial como "um grande desafio"; de outro, sua projeção como "uma grande oportunidade". Esse operador discursivo não apenas opõe conteúdos, mas organiza a progressão argumentativa, deslocando o foco para a segunda proposição, que tende a ser interpretada como mais relevante no encadeamento do enunciado. No que se refere ao papel social do enunciador, a fala é atribuída à diretora de um centro de políticas educacionais, vinculada a uma instituição de prestígio. Essa posição confere autoridade institucional e legitimidade discursiva à avaliação apresentada, ainda que o conteúdo do enunciado não se configure como prescritivo. Diferentemente do pesquisador no excerto anterior, que constrói uma orientação mais assertiva, a diretora mobiliza um discurso que busca equilibrar diagnóstico e projeção, característico de posições ligadas à formulação e análise de políticas públicas. Funcionalmente, portanto, o uso de *pode ser* indica um menor grau de comprometimento com a factualidade da proposição, abrindo espaço para múltiplas interpretações. Como efeito de sentido, essa escolha linguística produz uma atenuação enunciativa, associada a uma postura cautelosa e ponderada. Ao reconhecer simultaneamente riscos e potencialidades, o locutor constrói um posicionamento que evita tanto a rejeição quanto a adesão irrestrita ao fenômeno, favorecendo uma leitura mais equilibrada. Desse modo, a articulação entre modalização epistêmica, avaliação lexical

e organização discursiva evidencia como o enunciador constrói uma voz que, sustentada por sua posição social, avalia, contrapõe e projeta cenários, contribuindo para a orientação interpretativa do leitor sem recorrer a imposições normativas.

Em conjunto, a análise dessas ocorrências evidencia que as construções com *poder* + *V2* e *ter que* + *V2* desempenham diferentes funções semântico-pragmáticas na construção do posicionamento do locutor, ao modularem diferentes graus de comprometimento enunciativo. Observa-se, ainda, que valores habilitativos, deônticos e epistêmicos não se distribuem de forma fixa, mas emergem da interação entre diferentes fatores, como o papel social do enunciador, o tipo de predicação com que se articulam e a organização argumentativa do enunciado. Nesse sentido, a análise evidencia a natureza gradiente e contextual do fenômeno da modalização, bem como dos recursos linguísticos que a materializam, reforçando a necessidade de considerar a articulação entre forma, função e contexto na construção dos sentidos.

Outro aspecto relevante a ser explorado nessa etapa diz respeito à relação entre os tipos de modalização e os graus de subjetividade envolvidos. A partir dos exemplos analisados, os alunos podem ser levados a perceber que certas construções produzem efeitos de maior distanciamento do locutor – como nos casos em que a obrigação é atribuída a normas externas ou a agentes institucionais – enquanto outras evidenciam um posicionamento mais avaliativo e comprometido com o conteúdo do enunciado.

Nessa direção, o professor ou a professora pode instar os alunos a refletirem sobre questões que evidenciem a dimensão semântico-pragmática dos enunciados, tais como: que tipo de posicionamento o locutor assume ao empregar determinada construção modalizadora? Esse posicionamento é apresentado como pessoal, compartilhado ou atribuído a instâncias externas? O uso do modal reforça, atenua ou relativiza o ponto de vista expresso? Há marcas de

maior ou menor comprometimento com a veracidade da informação? Além disso, é produtivo explorar como os modalizadores contribuem para a construção de efeitos discursivos específicos, como a generalização, a prescrição, a avaliação, a atenuação ou a intensificação. Outro aspecto relevante diz respeito à gestão das vozes no texto, em que diferentes enunciadores são convocados. Nesse caso, a análise pode contemplar de que modo os recursos de modalização contribuem para marcar distanciamento, adesão ou neutralidade em relação aos pontos de vista apresentados, permitindo ao locutor organizar e hierarquizar as informações. Esse tipo de abordagem favorece a compreensão de que elementos gramaticais não apenas codificam significados, mas desempenham funções estratégicas na interação, participando ativamente da construção do posicionamento discursivo e da orientação argumentativa do texto.

Após a análise dos dados linguísticos em contexto, propõe-se uma etapa de sistematização, na qual os alunos, com a mediação do professor ou da professora, organizam os conhecimentos construídos ao longo das atividades anteriores. Diferentemente de uma abordagem normativa, que parte de categorias previamente definidas, essa etapa assume como ponto de partida os usos efetivamente observados, buscando construir generalizações que emergem da própria análise. O objetivo, portanto, não é apresentar regras fixas, mas evidenciar regularidades de funcionamento, sem desconsiderar o caráter dinâmico, gradiente e contextual das estratégias de modalização. Nesse sentido, a sistematização configura-se como um momento de reflexão metalinguística (Franchi, 1987), no qual os alunos são levados a perceber padrões, estabelecer relações e formular hipóteses sobre o uso da língua.

A partir dos dados analisados, é possível organizar os usos das construções modalizadoras em esquemas que sintetizem suas tendências de funcionamento. No caso de *poder+V2*, observa-se que seus diferentes valores podem ser compreendidos ao longo de um *continuum* semântico-pragmático, que se desloca de interpretações

mais próximas da capacidade para aquelas mais claramente vinculadas à avaliação do locutor, como se pode representar a seguir:

- habilitativo → deôntico → epistêmico
- [- subjetivo] → [- subjetivo] → [+ subjetivo]

Esse percurso evidencia que o valor habilitativo tende a se associar a enunciados mais descritivos e menos comprometidos com a avaliação do locutor, enquanto os usos epistêmicos implicam maior grau de envolvimento subjetivo, na medida em que expressam possibilidades e posicionamentos sobre a realidade.

De modo semelhante, a construção *ter que + V2* pode ser sistematizada a partir de seu comportamento predominante nos dados analisados:

- deôntico → epistêmico-asseverativo
- [-subjetivo] → [+subjetivo]

Embora frequentemente associada à expressão de obrigação ou necessidade, essa construção revela, em determinados contextos, um deslocamento em direção a valores epistêmicos, passando a funcionar como recurso de avaliação e de orientação argumentativa. Nesse movimento, observa-se um aumento do grau de comprometimento do locutor, que deixa de apenas reportar normas externas para assumir uma posição mais direta em relação ao conteúdo enunciado. Essa forma de sistematização permite evidenciar um aspecto central da abordagem funcional: as categorias linguísticas não são estanques, mas organizam-se em *continua* de uso. Tal sistematização deve ser construída de forma dialogada, a partir dos exemplos analisados, de modo que os alunos reconheçam padrões como generalizações derivadas do uso, e não como regras abstratas previamente dadas.

Como etapa de consolidação, propõe-se um retorno ao texto-base, no qual os alunos, à luz das análises realizadas, são

convidados a reinterpretar os enunciados, identificando com maior precisão os posicionamentos dos diferentes locutores e os efeitos de sentido construídos. Esse movimento de retorno ao texto permite evidenciar que a análise linguística não se esgota na identificação de formas, mas contribui para uma leitura mais refinada e crítica. Assim, o texto, que inicialmente se apresenta como objeto de leitura, torna-se, ao final do percurso, um espaço de reconstrução de sentidos, agora sustentado por uma compreensão mais sistematizada dos recursos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscou-se articular pressupostos teóricos da Linguística Funcional de vertente norte-americana a uma proposta didática voltada para o ensino de língua portuguesa, tomando como eixo o posicionamento do locutor no discurso. Partiu-se de uma discussão acerca da linguagem como prática social, enfatizando a relação indissociável entre forma e função, para, em seguida, explorar o conceito de posicionamento e o papel da modalização na construção de sentidos. Na sequência, evidenciaram-se as convergências entre essa perspectiva teórica e as orientações dos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil – PCN e BNCC –, o que permitiu sustentar a elaboração de uma proposta pedagógica ancorada em princípios contemporâneos de ensino.

A descrição da proposta didática procurou demonstrar, de maneira concreta, como os conceitos discutidos podem ser operacionalizados em sala de aula, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que integram leitura e análise. Ao privilegiar o trabalho com texto em uso e ao focalizar as estratégias de modalização, a proposta evidenciou o potencial de um ensino que

ultrapassa a identificação de categorias gramaticais, promovendo a reflexão sobre os efeitos de sentido e sobre os modos de construção do posicionamento discursivo.

Nesse sentido, reforça-se a importância de se trabalhar o posicionamento do locutor no ensino de língua portuguesa, uma vez que tal enfoque contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação dos sujeitos em práticas sociais de linguagem. Ao compreender como os recursos linguísticos são mobilizados para expressar atitudes, avaliações e graus de comprometimento, os alunos tornam-se mais aptos a ler criticamente os textos que circulam em seu cotidiano e a produzir enunciados mais conscientes e eficazes, adequados às diferentes situações comunicativas.

Além disso, o trabalho com o posicionamento do locutor possibilita uma abordagem mais integrada da linguagem, na qual gramática e discurso deixam de ser tratados como domínios separados. Essa perspectiva favorece a construção de um ensino mais significativo, alinhado tanto às contribuições do funcionalismo quanto às demandas contemporâneas da educação linguística, que exigem a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de atuar em contextos discursivos diversos.

Por fim, cabe destacar que a proposta aqui apresentada não se esgota nas possibilidades exploradas neste capítulo. Como desdobramento, sugere-se sua aplicação a outros gêneros discursivos, como artigos de opinião, postagens em redes sociais, editoriais e gêneros multimodais, nos quais o posicionamento do locutor assume configurações específicas e igualmente relevantes. Do mesmo modo, aponta-se a possibilidade de ampliação para outros fenômenos linguísticos, como tempo, modo e aspecto verbal, evidencialidade e outros recursos relacionados à construção da subjetividade e da argumentação no discurso. Tais caminhos indicam que o trabalho com o posicionamento do locutor, ancorado em uma abordagem funcional, constitui um campo fértil para o desenvolvimento

de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de contribuir para um ensino de língua portuguesa mais integrado, contextualizado e sensível às dinâmicas da linguagem em uso.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. S. B.; FUMAUX, N. C. A. Quantificadores indefinidos e ensino de língua portuguesa. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 151-171.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BISPO, E. B.; FURTADO DA CUNHA, M. A. "Não tomar partido é tomar partido": chunks e ensino de língua portuguesa. *In*: OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victória (Orgs.). **Discurso e gramática:** entrelaces e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022. p. 137-158.

BISPO, E. B.; LUCENA, N. L. de; CORDEIRO, F. da S. Orações substantivas na sala de aula: uma proposta funcionalista. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 25-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

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

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

CASTANHEIRA, D.; ILOGTI DE SÁ, É. Discurso e Gramática no ensino. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; MELO, Elaine; ILOGTI DE SÁ, Érika; MENDES, Luciana Sanchez. **Teoria e Análise Linguística no Ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. p. 199-223.

CASTANHEIRA, D. VIANNA, J. B. de S. Pronomes pessoais com papel de sujeito no ensino. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 93-110.

CASTANHEIRA, D; ILOGTI DE SÁ, E. PCN e BNCC à luz do Funcionalismo linguístico: revisitando Oliveira e Cezario (2007). *In*: CASTANHEIRA, Dennis. *et al.* (Orgs.). **Discurso, Gramática & Funcionalismo**: uma homenagem a Maria Maura Cezario. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 189-208.

CEZARIO, M. M.; ELY, L.; VOTRE, S. Ensino de modalizadores numa perspectiva baseada no uso. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 129-150.

CUYCKENS, H.; DAVISE, K.; VANDELANOTTE, L. Introduction. *In*: DAVISE, Kristin.; VANDELANOTTE, Lieven; CUYCKENS, Hubert (eds.). **Subjectification, intersubjectification and grammaticalization.** Berlim/New York: De Gruyter Mouton, 2010. p. 1-26.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e para o Escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

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

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

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

HOPPER, P. Emergent grammar. **Berkeley Linguistics Society.** v. 13, p. 139-157, 1987. DOI: 10.3765/bls.v13i0.1834. 26 set. 2025.

HOPPER P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. **Linguistic Society of America**, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980. DOI: 10.2307/413757. 26 set. 2025.

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

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCHON, A. H.; SILVA, W. P. e. Hipotaxe circunstancial como estratégia argumentativa. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.p. 69-92.

MARTINS DALL'ORTO, L. F.; CUNHA LACERDA, P. F. A. da. Construções prefixais e avaliativas no ensino de língua portuguesa. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 219-239.

NETO, N. A. S.; SANTOS, C. C. C. dos; LIMA, W. S. Composição e ensino. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 197-218.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola:** renovação do ensino da gramática, formalismo x funcionalismo, análise da gramática escolar. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo:** conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, M. R. de. Marcadores discursivos no ensino. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. **Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 49-68.

PALMER, F. R. **Mood and modality.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROSÁRIO, I. da C. do; LOPES, M. G. Conexão e argumentação: ensino e pesquisa. *In*: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura**. Funcionalismo linguístico e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 173-196.

TRAUGOTT, E. C. (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: a reassessment. *In*: DAVISE, K.; VANDELANOTTE, L.; CUYCKENS, H. (eds.). **Subjectification, intersubjectification and grammaticalization.** Berlim/New York: De Gruyter Mouton, 2010. p. 13-26.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. **Regularity in semantic change.** New York: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. Gradience, gradualness and grammaticalization: how do they intersect? *In*: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme (Orgs.). **Gradience, gradualness and grammaticalization.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 135-231. 2002. DOI: 10.17851/2237-2083.10.2.135-231. Acesso em: 26 set. 2025.

G1. Inteligência artificial já é realidade na vida de muitos estudantes brasileiros. **Jornal Nacional**, 3 abril 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/04/03/inteligencia-artificial-ja-e-realidade-na-vida-de-muitos-estudantes-brasileiros.ghtml. Acesso em: 29 nov. 2023. (Adaptado para fins didáticos).

ANEXO

Inteligência artificial já é realidade na vida de muitos estudantes brasileiros

As escolas debatem como lidar com a ferramenta, em busca da melhor solução.

Por Jornal Nacional

03/04/2023 21h45. Atualizado há 7 meses.

Uma carta assinada por centenas de cientistas e empresários na semana passada esquentou o debate mundial sobre os avanços da inteligência artificial e os riscos que ela representa. A maior preocupação dos cientistas é com o futuro dessa tecnologia, mas ela já está muito presente na vida de estudantes, por exemplo, inclusive no Brasil.

Quando o universo cabe na palma da mão e as informações te levam para onde a imaginação pedir, não dá pra ignorar os rumos dessa viagem.

Houve um tempo em que os livros e as enciclopédias eram as maiores fontes de pesquisas e os autores tinham nome e sobrenome. Mas a tecnologia avançou tanto que mudou a forma de obter conhecimento. Cada vez mais, bilhões de informações estão em uma ferramenta da internet que te dá as respostas que você quiser e, muitas vezes, vai além. E o autor atende pelo nome de inteligência artificial. As escolas estão debatendo como lidar com essa ferramenta, em busca da melhor solução.

O ChatGPT é uma das ferramentas que usam a inteligência artificial. É treinado para gerar textos claros e coerentes e dar respostas para qualquer tipo de pergunta, a partir de informações que estão disponíveis na internet.

"Funciona como uma mente que funciona por si só. Foi criada artificialmente, uma coisa que se pode pensar por si só, que não é de origem natural", conta o estudante João Peixoto.

"Eu de vez em quando, pergunto para o ChatGPT, me dá alguma ideia ou como escrever um código de computação para fazer um site ou algo desse tipo", diz o estudante Carlos Felipe.

Em uma escola com crianças do infantil, do ensino fundamental e jovens do ensino médio, a inteligência artificial passou a ser uma questão nos trabalhos, nas provas, o que gera um debate constante.

"Os professores cada vez mais tentam fazer com que a gente não copie e cole, então eles têm formas de ver se a gente plagiou de algum lugar, então tem que ser algo nosso. Você não pode ser dependente dele, você tem que saber fazer as suas coisas, mas usar ele como auxílio", afirma a estudante Manuela Sá.

O assunto fez com que os professores se reunissem para rever a metodologia. Mas mantendo o foco em um ponto mais essencial.

"O recurso ético, a formação, a percepção, a identificação, a análise daquilo que ele está vendo. O trabalho vai continuar. A inteligência artificial veio para ficar, só que a escola tem que mudar alguns procedimentos metodológicos, algumas coisas não podem ser mais pedidas para serem feitas, e trabalhar muito mais a formação do indivíduo, para como ele usar aquilo", conta Fernando Ferreira, pesquisador NetlLab/UFRJ.

Quando a imagem do papa Francisco vestindo um casaco da moda chamou a atenção do mundo por ser falsa, os olhos se voltaram para a inteligência artificial e sua capacidade de criar e de espalhar mentiras.

"Basicamente isso possibilita qualquer pessoa criar uma imagem e usar aquilo para complementar uma fake news, por exemplo", diz o estudante Leonardo Moraes.

O professor Fernando Ferreira, pesquisador da NetLab da UFRJ, alerta que em tempos de inteligência artificial, é preciso treinar os olhos e aguçar o conhecimento.

"A tecnologia está chegando num ponto que simplesmente num primeiro olhar é impossível você detectar se aquilo é verdade ou não. Então é mais importante do que nunca que se procure informação em fontes confiáveis e que se treine as pessoas a entender que é um processo e não qualquer informação disponibilizada é verdadeira. Então eles têm que aprender a utilizar a ferramenta e entender que essa ferramenta não é uma resposta para tudo, é simplesmente mais um recurso disponível", conta o pesquisador da NetLab UFRJ Fernando Ferreira.

A diretora do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, Cláudia Costin, diz que a inteligência artificial é um grande desafio, mas também pode ser uma grande oportunidade.

"A ética é a essência da questão, usar as ferramentas não para deixarmos de ser humanos ou emularmos os robôs e sim a partir do que é produzido pensar criticamente e construir conteúdos novos", diz a diretora do Centro de Políticas Educacionais da FGV, Cláudia Costin.

4

Dennis Castanheira
Marcos Luiz Wiedemer
Sávio André de Souza Cavalcante

COGNIÇÃO EM PERSPECTIVA FUNCIONALISTA:

TRAJETÓRIA, CONSOLIDAÇÃO E PROPOSTA DE AVANÇO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.4

INTRODUÇÃO

A cognição não é um tema novo, mas tem se tornado cada vez mais frequente em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, especialmente em campos que buscam compreender a relação entre mente, linguagem e sociedade (Bybee, 2016[2010]; Newen; Bruin; Gallagher, 2018; Cavalcante *et al.*, 2022; Gutiérrez; Foucart; Brunellière, 2026). No âmbito da Linguística, observam-se, de modo geral, duas tendências principais a respeito do tema: uma visão mentalista, frequentemente associada aos estudos formalistas, e uma visão experiencialista, à qual este capítulo se vincula. Nessa segunda abordagem, a cognição é compreendida de forma indissociável do social, incorporando o papel da pragmática, da interação e do contexto como elementos constitutivos da análise linguística**,** o que implica reconhecer que os processos cognitivos são moldados pela experiência, pela cultura e pelas práticas discursivas situadas.

Entre as diferentes teorias que investigam a língua sob esse olhar, destacamos o Funcionalismo. Desenvolvida ao longo do século XX e com novos desdobramentos no presente século, essa corrente se caracteriza por conceber a língua/gramática como intrinsecamente relacionada ao discurso e às práticas comunicativas, evidenciando a relação *discurso/gramática* ao relacionar as formas linguísticas à pragmática. A cognição constitui pano de fundo dos estudos funcionalistas, já que perpassa distintos pressupostos teóricos fundamentais, desde suas formulações iniciais até os desenvolvimentos mais recentes. Ao processar o discurso, o falante mobiliza uma série de mecanismos de *natureza cognitiva*, essenciais aos seres humanos (Bybee, 2016[2010]).

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel da cognição em uma perspectiva funcionalista, traçando um percurso que vai

dos estudos clássicos do Funcionalismo Norte-Americano às propostas contemporâneas da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Para isso, retomamos conceitos centrais dessas abordagens e discutimos, a partir de diferentes autores, a forma como a cognição se configura em cada momento de desenvolvimento teórico, considerando diferentes contextos de uso, bem como a progressiva ampliação do escopo analítico, que passa a incluir dimensões sociocognitivas e intersubjetivas da linguagem.

Nosso percurso analítico inicia-se com os estudos de Givón (1995) e com os desdobramentos de noções como iconicidade, informatividade e marcação, evidenciando como esses princípios já apontam para uma articulação entre estrutura linguística, uso e processos cognitivos. Em seguida, abordamos a emergência da LFCU, destacando conceitos centrais, como os processos cognitivos de domínio geral e a Gramática de Construções, com ênfase na ideia de que a gramática emerge da experiência linguística e se organiza como uma rede de pareamentos entre forma e significado.

Por fim, discutimos os desdobramentos mais recentes do Funcionalismo, com ênfase no papel da cognição social, para além de uma perspectiva centrada exclusivamente no indivíduo, momento em que apresentamos não apenas uma revisão teórica, mas também uma proposta de avanço para o Funcionalismo contemporâneo, ao defender a incorporação sistemática da cognição social e distribuída como eixo analítico central. Com isso, busca-se contribuir para as discussões teóricas da área, revisitando a interface entre linguagem e cognição a partir de diferentes tradições funcionalistas, ao mesmo tempo em que se propõe uma ampliação do escopo explicativo do modelo, integrando de modo mais explícito os fatores sociais, interacionais e históricos na constituição do conhecimento linguístico

1ª ONDA – A COGNIÇÃO NO FUNCIONALISMO NORTE-AMERICANO: FUNDAMENTOS E PRIMEIRAS FORMULAÇÕES

Nesta seção, nosso foco é discutir o lugar da cognição nas pesquisas do Funcionalismo Norte-Americano. Para tanto, retomaremos os postulados dos autores clássicos sobre o tema, bem como as reflexões de investigadores brasileiros acerca dos pressupostos funcionalistas, e associaremos tais contribuições aos refinamentos propostos por outros pesquisadores. Com isso, pretendemos traçar um panorama do que foi/é dito sobre o tema nessa visão e exemplificar com dados variados extraídos de diferentes *corpora*.

O Funcionalismo Norte-Americano[1] é uma teoria que tem se desenvolvido em diferentes países e que se popularizou no Brasil no final do século XX, por meio de trabalhos de linguistas como Sebastião Josué Votre, Anthony Julius Naro, Mário Eduardo Martelotta, Mariangela Rios de Oliveira, Maria Angélica Furtado da Cunha, Maria Maura Cezario, entre outros. Tido como o agrupamento de postulados de linguistas americanos, é caracterizado pela análise da gramática de modo contextualizado, integrando questões de ordem estrutural e pragmática (Givón, 1995; Butler, 2003).

Desde os estudos precursores do Funcionalismo, ficou evidente que a cognição era um aspecto central. Para abordar como as formas linguísticas eram usadas e qual a sua relação com o discurso, tais trabalhos costumavam elencar a cognição como um ponto necessário para a discussão dos fenômenos, sendo sempre atrelada

1 A partir da década de 70, os estudos funcionalistas ganham força a partir de diferentes estudos. Em geral, são citados os seguintes trabalhos como precursores dessa corrente linguística denominada *Funcionalismo Norte-Americano*: *The Origins of Syntax in Discourse*: a case study of Tok Pisin relatives (Gillian Sankoff e Penelope Brown, 1976); *Discourse and Syntax* (Talmy Givón, 1979) e *Transitivity in Grammar and Discourse* (Paul Hopper; Sandra Thompson, 1980).

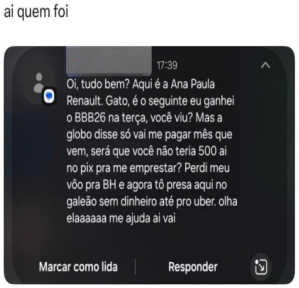
à interação. É evidente, então, que, em tais trabalhos, a cognição sempre foi evidenciada como uma questão socialmente situada e, por isso, relacionada à pragmática e às condições de uso da língua em contextos reais de uso.

Isso fica bastante claro quando analisamos os seus "pressupostos teóricos fundamentais" (Cunha; Costa; Cezario, 2003). Em capítulo da obra *Linguística funcional:* teoria e prática, uma das mais importantes da área publicadas no Brasil, os autores reúnem os pressupostos centrais do Funcionalismo Norte-Americano, dentre os quais destacamos: *iconicidade*, *informatividade* e *marcação*. Cada um desses pontos engloba uma complexidade que deve ser considerada em relação aos estudos de cognição, o que evidencia a estreita articulação entre estrutura linguística, uso e cognição, como discutiremos nesta seção.

O primeiro pressuposto que discutiremos será a *iconicidade*. De acordo com Givón (1990, 1995), esse princípio pode ser definido como a correlação entre forma e função. Nessa visão, a estrutura da língua reflete as experiências cognitivas e a conceptualização do mundo, o que demonstra que a discussão sobre cognição já estava presente nesse momento da teoria funcionalista. Assim, as estruturas são discursivamente e mentalmente motivadas e, por isso, há uma direta relação entre a pragmática e a estruturação linguística, uma vez que as escolhas formais são condicionadas por fatores de uso e processamento em contextos comunicativos.

Givón (1990, 1995) aponta que, em sua versão mais branda, a iconicidade tem três subprincípios: (i) quantidade - a complexidade da expressão tende a refletir a complexidade do pensamento, havendo maior quantidade de informação quando há maior quantidade de forma; (ii) ordenação linear - a ordem das informações apresentadas reflete a sua ordem de ocorrência no mundo biossocial; (iii) integração - o que está mais próximo cognitivamente tende a estar mais próximo no nível da codificação.

Esses subprincípios podem ser observados na análise dos dados (1) a (3), a seguir:

Dado (1)	Dado (2)	Dado (3)
		
Fonte: https://www.dicio.com.br/enferrujado/ Acesso em: 24 abr. 2026.	*Fonte: https://www.instagram.com/p/DVdcZdjDjsE/ Acesso em: 24 abr. 2026.*	*Fonte: https://www.instagram.com/p/DXhWWzfAlpc/ Acesso em: 24 abr. 2026.*

Em (1), temos uma definição do conceito de "enferrujado" de um dicionário *online*. Nesse dado, é explicitado que enferrujado é algo que está coberto de ferrugem, sendo, então, uma palavra mais complexa se comparada à "ferrugem". Essa diferença não é apenas formal, mas também semântica, uma vez que "enferrujado" pressupõe a ativação de um conjunto mais amplo de informações cognitivas, envolvendo o estado resultante do processo de corrosão. Isso se deve também a ter uma maior complexidade cognitiva e informacional, tal como é postulado no subprincípio da quantidade.

Já em (2), destacamos um meme em que o personagem Homer, da série *Os Simpsons*, está bastante cansado e é associado a um enunciado que representa sua rotina, apresentada na ordem dos acontecimentos: acordar, trabalhar, sair do trabalho, dormir e voltar a trabalhar. Essa organização se relaciona ao princípio da ordenação linear, já que a sequência de eventos no enunciado reflete diretamente a ordem em que essas ações possivelmente ocorrem no mundo biossocial, reproduzindo, assim, uma correspondência entre a estrutura linguística e a experiência temporal do cotidiano.

Em (3), também há um meme, em que podemos observar o trecho "Gato, é o seguinte eu ganhei o BBB26 na terça, você viu?", em que há sujeito, verbo, objeto direto e adjunto adverbial em "eu ganhei o BBB26 na terça". Esse dado reflete o subprincípio da integração, já que a maior proximidade cognitiva entre sujeito e verbo se reflete na sua codificação próxima, mesmo havendo outras possibilidades de ordenação, com o deslocamento do adjunto, por exemplo (eu na terça ganhei o BBB26). Essa alteração ocorreria possivelmente se houvesse motivações discursivas diferentes, como a focalização de "na terça", o que implicaria reorganizações sintáticas orientadas por diferentes estratégias de destaque informacional.

Outro ponto que podemos relacionar à cognição é a *informatividade*. Inicialmente, esse conceito estava relacionado à análise do estatuto do referente, observando se esse era "velho" ou "novo", ou seja, se já havia sido mencionado ou se o estava sendo pela primeira vez no discurso. Contudo, com o tempo, essa ideia foi sendo revista e ampliada, passando a contemplar outras categorias, como "evocado", "novo em folha", "inteiramente novo", "parcialmente novo" e "disponível" (Prince, 1981) que já englobam uma visão mais explicitamente cognitiva do fenômeno, como demonstrado em Cunha, Costa e Cezario (2003) e Castanheira (2020).

Isso ocorre porque tais categorias não se limitam à presença ou ausência prévia do referente no discurso, mas consideram também os diferentes graus de acessibilidade informacional, envolvendo hipóteses sobre o que pode estar ativado, armazenado ou recuperável na memória discursiva do falante e do ouvinte. Dessa forma, a informatividade passa a ser compreendida não apenas como um princípio de organização textual, mas também como um mecanismo fortemente ancorado em processos cognitivos de ativação e gestão do conhecimento.

Partindo da ideia de que os referentes podem ser analisados em relação ao seu estatuto, Castanheira (2020) propõe que os Sintagmas Nominais podem ser discutidos em um *continuum*

categorial, em que há formas mais e menos novas, distribuídas de modo escalar e englobando os graus de novidade 1, 2 e 3, como proposto pelo autor e sistematizado abaixo:

(a) Grau 1 – referentes com menor grau de novidade.

(4) Meu dia dos namorados será complicado. Eu e meu namorado somos muito diferentes. Por exemplo... eu existo e *ele* não... Fonte: https://revistaquem.globo.com/noticias/noticia/2024/06/dia-dos-namorados-rende-enxurrada-de-memes-na-web-confira.ghtml. Acesso em: 28 abr. 2026.

(b) Grau 2 – referentes com grau médio de novidade.

(5) T1: Entre 2005 e 2015, o porcentual de negros no ensino superior passou de 5,5% para 12,8%. Como avalia *esse salto*?

T1: É significativo, mas muito pequeno dado o fato de os negros representarem mais da metade da população. É inepta a desculpa de que não há negros qualificados. Mesmo eles sendo bem capacitados, muitas vezes o processo seletivo das empresas é excludente. Para cargos de chefia, ocorre uma busca por indicação – e o networking perpetua a exclusão. Fonte: Entrevista "Não é vitimismo" – Revista Veja.

(c) Grau 3 – referentes com maior grau de novidade.

Dado (6)



Fonte: https://eduardojunior.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/20150807.jpeg. Acesso em: 28 abr. 2026.

Em (4), há um *tweet* feito pela cantora Anitta, que se tornou meme e que o referente "ele" retoma a informação apresentada previamente: "meu namorado". Por isso, é categorizado como menos novo, uma vez que sua interpretação depende diretamente da recuperação de um referente já introduzido no discurso. Já em (5), há um trecho de uma entrevista da revista impressa *Veja*. Nesse caso, "esse salto" retoma o que havia sido dito previamente (o aumento no percentual de negros na universidade), mas também recategoriza essa ideia ao rotulá-la como "salto", conferindo, então, novos sentidos e trazendo algum grau de novidade em relação a uma informação reativada na cognição do falante.

O dado (6) é uma tira cômica de *Garfield,* em que há uma interação entre o gato e Jon, seu dono, como em outras tiras da série. Nesse dado, o referente "uma música" é apresentado no primeiro quadrinho pela primeira vez na fala de Jon e, devido a isso, pode ser considerado mais novo no *continuum* proposto por Castanheira (2020), já que não havia sido expresso no texto nem pelo material verbal, nem pela imagem e, portanto, não estaria na mente do leitor.

Um outro pressuposto do Funcionalismo Norte-Americano que pode ser discutido nesse âmbito é o da *marcação*. De acordo com Givón (1990), essa ideia foi herdada dos estudos estruturalistas do Círculo Linguístico de Praga e deve ser analisada por meio de formas marcadas e não marcadas, sendo as mais marcadas as que chamam mais atenção em contraste a outras. Para tanto, são adotados três critérios, que costumam convergir: (i) complexidade estrutural – a estrutura marcada tende a ser mais complexa e mais extensa estruturalmente do que a correspondente não marcada; (ii) frequência – a estrutura marcada tende a ser menos frequente do que a não marcada; e (iii) complexidade cognitiva – a estrutura marcada tende a ser mais custosa do ponto de vista do processamento cognitivo, em comparação com a não marcada.

No entanto, ao longo dos estudos, tem se consolidado o entendimento de que tais critérios não são categóricos e de que é preciso considerar uma visão não binária, em que tais formas estejam distribuídas em um *continuum* categorial, com estruturas mais (ou menos) marcadas. Essa ideia é adotada, por exemplo, por Castanheira (2020), visto que o autor analisa como as anáforas encapsuladoras podem ser mais ou menos marcadas em entrevistas a partir do seu tamanho e da sua frequência. Além disso, o autor amplia a discussão ao defender que a marcação não se restringe a critérios estruturais ou estatísticos, podendo também estar relacionada a outros fatores analíticos, como a subjetividade, por exemplo.

Tais questões também demonstram que é preciso analisar a marcação de modo contextualizado. Como elucida Givón (1995), uma mesma forma pode ser marcada em um contexto e não marcada em outro, o que evidencia o caráter dinâmico e relacional da marcação linguística. Isso indica que é necessário considerar a situação comunicativa, como o gênero e o suporte, e a sua relação com os usos discutidos e sistematizados, tal como demonstraremos nos dados a seguir.

Em (7) e (8), devemos observar as formas destacadas em negrito e também o contexto discursivo mais amplo:

(7) Liguei para um amigo da minha irmã do segundo grau que estava no último ano da faculdade perguntando se ele poderia me dar uma entrevista. Ele disse que era muito tímido *mas* foi muito simpático comigo e disse que me daria o telefone de alguns amigos da faculdade. Entre muitos outros ele me deu o telefone da Valéria. Liguei para ela, expliquei o propósito da pesquisa e ela se mostrou disposta a dar a entrevista. Marcamos um dia e fui até sua casa. Expliquei as cinco questões e lhe dei um tempo para pensar. Quando ela se lembrou começamos a gravação. Além de nós duas sua irmã também estava presente. A parte oral toda foi feita sem que ela me pedisse

para parar entre uma pergunta e outra. Não fomos interrompidas nem por telefone, nem campainha e sua irmã só entrou na sala quando já tínhamos terminado a gravação. (Relato de interação - Corpus Discurso & Gramática). Fonte: https://deg.uff.br/wp-content/uploads/sites/330/2020/11/rio_de_janeiro_a.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

(8) No dia 16/7/93 eu estava malhando na academia, que logo após o término haveria um churrasco e umas cervejas, *só que* essas cervejas eram várias caixas, e todo o pessoal encheu a cara, e foram parar num bairro próximo que se chama Jesuítas, e lá beberam mais. Nesse trajeto entre a academia e o bairro Jesuítas, eu fui primeiro para minha casa tomar um banho e um amigo me seguiu, esperou para juntos irmos para Jesuítas. E lá ao chegar já haviam bebido 21 cervejas o pessoal da academia, pois eu e meu amigo iniciamos a beber, passou certas horas e uma parte do grupo quis voltar para o bairro onde mora, que é Santa Cruz, só que o carro em que eles voltaram é uma caminhonete, e um amigo meu chamado Jardel, que estava sentado na parte traseira deste carro caiu dele e bateu a cabeça no asfalto, tiveram que levar para um hospital próximo que não adiantou e teve que ser transferido para o hospital do Galeão, onde ficou e passa bem." (Narrativa recontada - Corpus Discurso & Gramática). Fonte: https://deg.uff.br/wp-content/uploads/sites/330/2020/11/rio_de_janeiro_a.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

A partir desses dados, ambos retirados de um *corpus* com entrevistas, podemos discutir a marcação em relação a essas duas formas: "mas" e "só que". Em (7), há um relato, em que o informante conta que ligou para um amigo da irmã, o qual respondeu que era tímido, contudo, foi simpático e forneceu outros contatos. Nesse caso, o "mas" estabelece o contraste entre a ideia de ser tímido e ser simpático e buscar ajudá-lo. Já em (8), é contada uma história, em que o informante estava malhando e iria para um churrasco em que

haveria cerveja, no entanto, a bebida seria em grande quantidade. Nesse dado, o "só que" evidencia a quebra de expectativa em haver várias caixas de cerveja no churrasco.

Observando os dados, podemos perceber que "mas" e "só que" são usadas nesses contextos com funcionalidades similares, já que têm efeito de sentido contrastivo, mesmo havendo suas especificidades funcionais. No português brasileiro, o "mas" tende a ser a forma menos marcada, com menor complexidade estrutural que o "só que", exigindo menor esforço cognitivo e também mais frequente, tido muitas vezes como o elemento mais prototípico de contraste. Se pensarmos de modo mais amplo, também é possível discutir o estatuto de outros elementos de conexão contrastiva, como "entretanto", "todavia" e "porém".

A marcação de "mas" e "só que" pode ser explicada por vários fatores, como a origem histórica do "mas" como uma forma mais antiga e mais usada em contraposição ao "só que", que é bem mais recente na língua, e também a inserção do "mas" nas gramáticas tradicionais, como um elemento ensinado nas escolas e que não é corrigido, diferentemente do "só que", que é visto como desvio da norma-padrão (Longhin, 2003; Castanheira; Cezario; Brito, 2021). Por isso, a (não)marcação desses elementos precisa ser pensada de modo multifatorial, tendo em vista que há questões contextuais que a influenciam diretamente. Em gêneros que tendem a linguagens menos formais, o "só que" possivelmente será mais usado do que em outros mais formais.

Além dos pontos aqui destacados, há, ainda, outros pressupostos do Funcionalismo Norte-Americano que podem ser associados à cognição, como a transitividade e os planos discursivos. Esses princípios foram explorados em outros trabalhos e englobam o estudo da sintaxe por meio da sua integração à pragmática e de uma visão escalar, em que não há, por exemplo, formas transitivas ou intransitivas, mas mais ou menos transitivas, bem como existem

aquelas que são mais centrais (figura) e outras menos salientes (fundo). Isso demonstra que as reflexões feitas aqui são amplas e podem ser revisitadas em outras incursões teóricas.

Diante das discussões realizadas nesta seção, percebemos que a cognição é uma questão presente nos estudos do Funcionalismo Norte-Americano. Embora não seja tão focalizada como nas investigações posteriores, já era mobilizada e considerada, seja nas bases iniciais da teoria ou nos refinamentos propostos por outros autores. Isso se evidencia por esses pressupostos, mas também pode ser visto em outros pontos, como os planos discursivos e a transitividade. Por meio de diferentes *corpora* e fenômenos, enfatizamos que é possível (re)discuti-los e que devem ser aplicados para novos encaminhamentos, inclusive sob um olhar cognitivo e interacional mais sistemático.

2ª ONDA – DA AUTONOMIA DA FORMA À EMERGÊNCIA DO SIGNIFICADO: USO, COGNIÇÃO E CONSTRUÇÃO DA GRAMÁTICA NA LFCU

Conforme vimos na primeira seção, a formulação de um modelo explícito do significado, bem como de sua articulação com os demais componentes da linguagem, constitui um dos desafios históricos da linguística, estando na base da conhecida cisão entre a linguística gerativa e a linguística cognitiva. Essa tensão teórica não se limita a uma divergência metodológica, mas reflete diferentes concepções acerca da própria natureza do conhecimento linguístico: de um lado, a ideia de um sistema formal autônomo; de outro, a compreensão da linguagem como fenômeno intrinsecamente ligado à cognição, à experiência e à interação social.

A partir da década de 1970, emergiu, no interior do próprio gerativismo, um conjunto de propostas alternativas, desenvolvidas por George Lakoff, James McCawley, John Ross e Paul Postal (Harris, 2022). Essas propostas deram origem ao que se convencionou denominar semântica gerativa, orientada por aquilo que aqui designamos como "pressuposto baseado no significado". Trata-se da ideia de que a estrutura semântica não apenas participa da organização da gramática, mas a constitui como seu princípio estruturador fundamental, sendo, portanto, central para a compreensão do conhecimento linguístico (Leclercq; Morin, 2025).

Esse redirecionamento teórico desloca o significado de uma posição derivada para um estatuto fundacional, abrindo caminho para o desenvolvimento de abordagens que passam a conceber a linguagem como intrinsecamente motivada por processos cognitivos e experienciais. Nesse sentido, a semântica gerativa desempenha um papel decisivo na configuração de perspectivas posteriores que, sob diferentes orientações, passam a integrar o amplo campo da linguística cognitiva.

Esse deslocamento do significado para uma posição central viria a ser progressivamente incorporado e reelaborado por um conjunto heterogêneo de abordagens de orientação funcionalista. Ao longo das décadas seguintes, tais abordagens passaram a ser amplamente reunidas sob o rótulo de linguística cognitiva (Winter; Perek, 2023). Nesse domínio teórico mais amplo, situam-se, entre outras, a semântica cognitiva (Talmy, 2000), a teoria da metáfora conceptual (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff, 1987), a semântica de frames (Fillmore, 2006), a gramática cognitiva (Langacker, 1987, 1991) e, de modo particular, a Gramática de Construções (Hoffmann; Trousdale, 2013)[2].

2 Não constitui objetivo deste capítulo apresentar uma revisão da Gramática de Construções. Ao leitor interessado, indicamos os seguintes trabalhos: Hoffmann; Trousdale (2013), Pinheiro (2016, 2025), Pinheiro; Alonso (2018); Freitas; Soares; Wiedemer (2023).

Na atualidade, a Gramática de Construções abarca um conjunto de teorias linguísticas que convergem em torno de alguns princípios fundamentais: (i) a existência independente das construções como unidades simbólicas (Goldberg, 2006); (ii) a representação uniforme da informação gramatical (Croft, 2001; Fried; Östman, 2004; Goldberg, 2013); e (iii) a organização taxonômica das construções na linguagem (Goldberg, 1995; Langacker, 2000; Croft, 2007; Diessel, 2023).

À luz dessa perspectiva, o conceito de "construção" adquire o estatuto teórico de unidade básica do conhecimento linguístico, sendo definido como um pareamento convencionalizado de forma e significado (Goldberg, 1995, 2006). Tais construções podem manifestar-se em diferentes níveis de abstração, incluindo construções frasais, palavras e até unidades parcialmente preenchidas, todas concebidas como associações aprendidas entre forma e função. Além disso, as construções são entendidas como *gestalts* cognitivas, isto é, entidades mentais holísticas que se estabilizam na comunidade linguística e são armazenadas na mente dos falantes (Goldberg, 2013). Essa concepção pode ser ilustrada por construções do português brasileiro como:

(9) *Dizem que* o perigo atrai. *Mas* ninguém fala o que acontece quando o perigo te toca. Fonte: https://x.com/_julia-priori/1986547477432979610. Acesso em: 20 abr. 2026.

(10) As pessoas *dizem que* tem medo de te perder, *mas* elas mesmas que te jogam fora. Fonte: https://x.com/Madusousa23/1741210641552101415. Acesso em: 20 abr. 2026.

(11) *Dizem que* o inglês é uma das línguas mais fáceis de se falar no mundo, *mas* não acho não. Fonte: https://x.com/NunesRoselei/1986843186140991708. Acesso em: 20 abr. 2026.

Nos dados, o significado não decorre da soma das partes, mas da ativação de um padrão construcional mais amplo. A sequência

[*dizem que X, mas Y*] funciona como uma unidade formal que evoca um frame epistêmico-contrastivo, no qual um saber atribuído a uma fonte difusa é colocado sob avaliação e potencial contestação. Esse movimento caracteriza o perfil de contraste por desacordo (Assis; Wiedemer, 2025), pois o falante expõe a incoerência entre o discurso e a prática social, utilizando a construção para questionar e redefinir a validade do saber reportado.

Nesse sentido, a estrutura superficial não é vista como resultado de operações abstratas, mas como diretamente associada ao significado, de modo que a semântica se vincula de forma imediata à forma linguística (Goldberg, 2002; Culicover; Jackendoff, 2005). Esse tipo de ocorrência empírica reforça a ideia central da abordagem baseada no uso: padrões linguísticos não são pré-dados, mas abstraídos de ocorrências reiteradas.

A linguística cognitiva tem reunido evidências consistentes de que a estrutura linguística se articula à estrutura conceitual, refletindo modos gerais de organização da experiência humana. Essa relação, contudo, não se estabelece de forma direta nem isomórfica, sendo mediada por processos de desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, são profundamente moldados pelo uso em contextos reais de interação. Em outras palavras, a gramática não é concebida como um sistema autônomo e previamente dado, mas como um produto emergente da atividade linguística situada, sensível a fatores cognitivos, discursivos e sociocomunicativos (Diessel, 2019). Isso confirma que o significado é profundamente experiencial. Vejamos um dado:

(12) *Dizem que* a gravidez é solitária, *mas* graças a Deus minhas amigas não me deixam sentir solidão. Fonte: https://x.com/EstherCampelo29/1873768002300318146. Acesso em: 20 abr. 2026.

Em (12), observa-se que a contra-asserção se ancora na experiência pessoal, não para negar o saber reportado, mas para

restringir sua aplicabilidade. Trata-se de um caso claro de reespecificação de significado, em que o padrão construcional permite ajustar o valor do conteúdo à experiência do falante. Esse tipo de funcionamento evidencia que a gramática não é um sistema rígido, mas um sistema adaptativo.

É neste enquadramento teórico que se fundamenta a chamada "abordagem baseada no uso", termo proposto por Langacker (1988) para destacar o papel central da experiência linguística e dos processos de aprendizagem na constituição da estrutura gramatical (Hopper, 1987; Langacker, 2008; Bybee, [2016]2010). Nessa perspectiva, padrões linguísticos são abstraídos a partir de ocorrências reiteradas no uso, sendo gradualmente esquematizados e convencionalizados na mente dos falantes. Um exemplo particularmente revelador desse processo pode ser observado em construções do tipo *[dizem que X, mas Y]*, conforme dados de (9) a (12), amplamente atestadas no português brasileiro contemporâneo. Como vimos, a recorrência desse padrão evidencia que não se trata de uma combinação livre entre oração reportativa e conector adversativo, mas de uma unidade construcional parcialmente esquematizada, cuja forma está associada a uma função discursiva específica: a contestação de um saber atribuído a uma fonte difusa.

Além disso, tal abordagem pressupõe que a competência linguística não pode ser dissociada de mecanismos cognitivos mais amplos, como atenção, memória, percepção e processos inferenciais, o que reforça o caráter não modular da linguagem. Como observa Diessel (2019), a gramática não é vista como um conjunto estático de regras, mas como um sistema dinâmico cujas categorias e restrições emergem da experiência linguística e são constantemente reconfiguradas pela atuação de processos cognitivos de domínio geral mobilizados no uso da língua. Desse modo, a gramática é entendida como um sistema adaptativo complexo, continuamente (re)configurado pelas práticas discursivas, no qual regularidades estruturais coexistem com variação e inovação, refletindo tanto a

história de uso quanto às demandas comunicativas dos falantes em diferentes contextos.

Essa interface entre os pressupostos cognitivistas e o campo do Funcionalismo, como vimos na primeira seção, está na base de suas origens, denominado atualmente de Funcionalismo Clássico (Rosário; Oliveira, 2016). Nesta primeira fase, o Funcionalismo caracteriza-se, sobretudo, nos estudos sobre gramaticalização, com foco na análise de itens isolados e em trajetórias lineares de mudança, sob a primazia da relação função → forma.Entre os fenômenos mais recorrentes nesse tipo de abordagem, destacam-se a abstração semântica, a polissemia, a erosão fonológica e a redução morfossintática, frequentemente interpretadas como etapas de um mesmo *continuum* evolutivo.

Um exemplo representativo deste tipo de análise pode ser observado no estudo da expressão *diz que* no português brasileiro. Conforme demonstrado por Casseb-Galvão (2001), essa expressão funciona, no PB contemporâneo, como um marcador evidencial reportativo, por meio do qual o falante atribui o conteúdo proposicional a uma fonte externa, sem assumir pleno comprometimento com sua veracidade. Sob a perspectiva do Funcionalismo Clássico, esse valor é explicado como resultado de um processo de gramaticalização que parte do verbo pleno *dizer*, originalmente inserido em uma estrutura argumental que exige um sujeito agente e um complemento proposicional.

No entanto, embora esse modelo explicativo seja particularmente eficaz para descrever mudanças localizadas e recorrentes em itens individuais, ele tende a tratar o contexto de uso de maneira relativamente secundária, frequentemente concebido como pano de fundo para a mudança, e não como elemento constitutivo do próprio processo. Do mesmo modo, ao privilegiar unidades isoladas, essa abordagem oferece menor visibilidade para padrões mais amplos de organização linguística, como aqueles que envolvem configurações

construcionais recorrentes, nas quais múltiplos elementos interagem de forma sistemática.

Com a incorporação da visão contextual mais acentuada, o Funcionalismo contemporâneo "amplia seu espectro de observação e incorpora, de modo mais efetivo, a dimensão contextual" (Rosário; Oliveira, 2016, p. 236). Essa reorientação parte do princípio de que a estrutura linguística emerge de processos cognitivos gerais (Bybee, [2016]2010; Schmid, 2020), sendo os usos da língua compreendidos como efeitos da experiência, da rotinização e das formas de perspectivação construídas na interação. Com isso, o Funcionalismo contemporâneo desloca o foco para o papel central do significado como elemento constitutivo das próprias construções. Em uma perspectiva não modular, assume-se que o significado se desenvolve segundo os mesmos mecanismos que organizam o conhecimento linguístico como um todo. Assim, a gramática é concebida como baseada no uso (*usage-based*), emergindo da experiência dos falantes com a língua em funcionamento (Bybee, 2013; Perek, 2023), o que a configura como resultado da organização cognitiva dessa experiência (Bybee, 2006), na qual padrões recorrentes de uso se estabilizam como unidades significativas (Schmid, 2020).

Se a gramática é inerentemente significativa, o significado deve ser concebido como um sistema conceitual dinâmico, continuamente moldado pelo uso. Nesse quadro, o significado não constitui um inventário fixo de conteúdos, mas resulta de processos cognitivos que se atualizam na experiência linguística dos falantes, em estreita relação com os contextos de uso e com as práticas discursivas (Leclercq; Morin, 2025).

Leclercq e Morin (2025) destacam três dimensões principais segundo as quais o significado é baseado no uso: primeiro, ele é emergente; segundo, é experiencial; e, terceiro, é convencional, que resumimos no quadro (1), a seguir.

Quadro 1 – Dimensões do significado baseado no uso

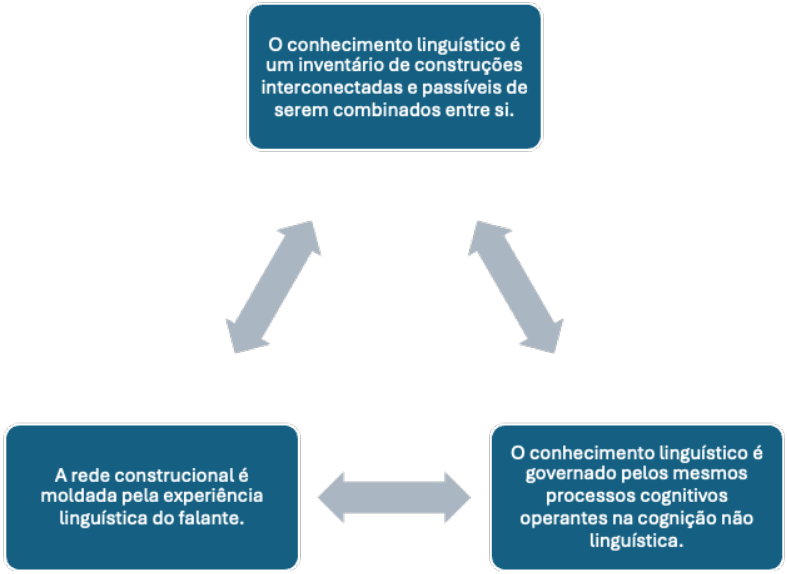
Dimensão	Síntese
Emergente	▪ O significado se forma a partir de ocorrências concretas da língua. ▪ Cada uso deixa traços de memória com propriedades salientes. ▪ Significados resultam do agrupamento (clusters) de usos semelhantes. ▪ Diferentes contextos geram múltiplos sentidos relacionados. ▪ Generalizações abstraídas a partir de padrões recorrentes (esquematicidade). ▪ Um sentido central organiza e irradia outros significados (prototipicidade). ▪ Repetição influencia fixação, acesso e organização dos significados (frequência).
Experiencial	▪ O significado ancora-se nas experiências vivenciadas e acumulas dos falantes. ▪ A experiência inclui dimensões perceptuais, motoras, emocionais, sociais e linguísticas. ▪ O significado é inseparável dos contextos de uso (contextualidade). ▪ Não há separação entre significado linguístico e conhecimento de mundo. ▪ Os significados organizam-se em redes estruturadas de conhecimentos. ▪ Construções (lexicais ou gramaticais) evocam cenários e práticas situadas (*contínuum* léxico-gramática). ▪ Construções refletem eventos básicos da experiência humana. ▪ Diferenças entre línguas refletem padrões de experiência humana.
Convencional	▪ O significado é construído e partilhado socialmente. ▪ Resulta de processos interacionais voltados à compreensão mútua (convencionalização). ▪ Significados funcionam como pistas para a construção conjunta de sentido (intersubjetividade). ▪ O uso coletivo orienta e estabiliza os significados. ▪ Construções são unidades socialmente reconhecidas. ▪ O significado se consolida na comunidade linguística. ▪ Os padrões persistem apesar da variação individual (relação entre estabilidade/variação/mudança).

Fonte: adaptado de Leclercq e Morin (2025).

Dessa forma, em seu modelo atual, a LFCU, ao integrar os pressupostos construcionistas baseados no uso, sustenta: (a) a concepção de que a gramática constitui um inventário de pareamentos

forma–função, isto é, as construções gramaticais; (b) o reconhecimento do papel dos mecanismos cognitivos na organização e na estruturação do conhecimento linguístico; e (c) a relevância da experiência na construção e consolidação desse conhecimento gramatical. Pinheiro, Soares da Silva e Freitas Jr. (2023) representam essa visão:

Quadro 2 – Tríade dos pressupostos construcionistas baseados no uso



Fonte: Pinheiro; Soares da Silva e Freitas Jr. (2023, p. 10).

Nessa perspectiva teórica, "as sentenças possíveis de uma língua resultam de fatores de regularização e unificação ao lado de fatores de criação e inovação" (Martelotta, 2011, p. 59), o que implica a emergência de unidades linguísticas relativamente estabilizadas, portadoras de significado e de propriedades pragmático-discursivas, denominadas construções. A construção *[dizem que X, mas Y]*, por exemplo, apresenta um alto grau de regularização formal, com a recorrência do esquema reportativo seguido de contra-asserção, ao mesmo tempo em que permite ampla variação nos conteúdos e nas estratégias discursivas mobilizadas no segundo segmento. Em ocorrências como:

(13) *Dizem que* o tempo cura tudo, *mas* e se o problema for o tempo? Disponível em: https://x.com/Vinilona_/1608970996656263168. Acesso em: 20 abr. 2026.

(14) *dizem que* é só deixar ir, *mas* é foda. Fonte: https://x.com/Augustotyf_/1873814969369977180. Acesso em: 20 abr. 2026.

Nos dados (13) e (14), embora o padrão formal seja reconhecível, os efeitos de sentido variam entre expressão afetiva condensada e reconfiguração argumentativa do saber reportado. Isso confirma que as construções operam como unidades relativamente estáveis, mas abertas à inovação contextual.

Fica evidente, neste quadro, que aspectos relacionados a um conjunto de habilidades cognitivo-sociais, bem como aqueles vinculados ao funcionamento cognitivo global da espécie humana, são concebidos como fundamentais para a emergência do conhecimento linguístico. Nesse contexto, ganham destaque habilidades cognitivas como *categorização*, *analogia*, *associação transmodal*, *chunking* e *memória enriquecida* (Bybee, 2016[2010]), as quais não são compreendidas como mecanismos auxiliares, mas como operações cognitivas estruturantes, responsáveis pela própria constituição e manutenção do conhecimento linguístico. Na próxima seção, tais processos serão apresentados e retomados de forma mais detalhada. A seguir, ilustramos a atuação desses processos.

A *categorização*, por exemplo, manifesta-se na capacidade dos falantes de reconhecer diferentes ocorrências como instâncias de um mesmo padrão construcional. Entendida como um processo cognitivo básico de representação do mundo, a categorização opera por meio de procedimentos de generalização e discriminação: pela generalização, os sujeitos são capazes de agrupar entidades com base em similaridades, ao passo que, pela discriminação, focalizam traços diferenciais que permitem distingui-las entre si. No domínio linguístico, esse processo se traduz no fato de que itens e estruturas

da língua são reconhecidos e associados a representações previamente armazenadas na experiência do falante, constituindo a base para a formação de categorias, como fonemas, morfemas, itens lexicais, sintagmas e construções (Bybee, 2016[2010]).

Sob a perspectiva baseada no uso, essas categorias não são estáticas, mas fluidas, graduais e sensíveis à experiência, sendo continuamente (re)configuradas a partir do uso. Nesse sentido, Abbot-Smith e Tomasello (2006) propõem que a expansão categorial se dá, ao menos inicialmente, por comparação entre novos elementos e exemplares previamente consolidados na categoria, o que reforça o caráter experiencial e dinâmico da categorização. O enunciado (15) é categorizado como instância da construção [*dizem que X, mas Y*], evidenciando o reconhecimento de um padrão formal estabilizado. No plano funcional, esse caso se insere na subcategoria de suspensão avaliativa, em que o segmento subsequente não refuta diretamente o conteúdo reportado, mas reconfigura seu estatuto epistêmico. Isso indica que os falantes operam com representações abstratas e esquemáticas das construções, capazes de acomodar variações locais, ao mesmo tempo em que mantêm regularidades suficientes para seu reconhecimento categorial.

(15) *Dizem que* o Claude é mais preciso em algumas coisas, *mas* sinceramente não usei o suficiente para notar diferença. Disponível em: https://x.com/DanielPecanka/1873869780022894732. Acesso em: 20 abr. 2026.

A *analogia*, por sua vez, permite a extensão desse padrão a novos contextos de uso. Com base em ocorrências previamente armazenadas na memória, os falantes projetam o esquema [*dizem que X, mas Y*] para produzir enunciados inéditos, mantendo sua função discursiva de contestação. Esse mecanismo explica a produtividade da construção, evidenciada em sua adaptação a diferentes domínios semânticos e contextos discursivos.

Esse tipo de operação depende de analogia em dois sentidos: (i) analogia estrutural, em que o falante mobiliza um padrão previamente existente, reconhecido a partir de exemplares armazenados; e (ii) analogia interna ao enunciado, na qual o falante replica a estrutura construcional, podendo, nesse processo, gerar (ou não) novas inferências pragmáticas. Nessa perspectiva, o uso de novos itens em padrões já estabelecidos baseia-se na similaridade com exemplares anteriores, sendo sua aceitabilidade gradiente e dependente da experiência linguística acumulada (Bybee; Eddington, 2006; Bybee, 2016[2010]).

Nos dados (16) e (17), observa-se que a construção é mobilizada em diferentes domínios, do discurso moral cotidiano ao discurso político, o que evidencia sua flexibilidade e capacidade de acomodar conteúdos variados sem perder sua configuração funcional básica. Em ambos os casos, a estrutura [*dizem que X*, *mas Y*] ativa um conteúdo reportado inicial que é posteriormente tensionado ou reconfigurado pela contra-asserção, demonstrando como a analogia sustenta tanto a estabilidade quanto a variação no uso da construção.

(16) Eles *dizem que* bandido bom é bandido morto, *mas* quando é alguém da família ou os próprios.. vão dizer: veja bem.. não é bem assim... Fonte: https://x.com/CarlaCalmon26/1984266668496027798. Acesso em: 20 abr. 2026.

(17) Políticos bolsonaristas *dizem que* o Lula tem ligações com o crime organizado, *mas* quem aparece em fotos com pessoas ligadas ao crime organizado são os políticos bolsonaristas. Fonte: https://x.com/PedroRonchi2/1986162332322402507. Acesso em: 20 abr. 2026.

A *associação transmodal* evidencia-se na integração entre dimensões linguísticas, afetivas e sociais do significado. Entendida como o processo de integração de elementos que coocorrem na experiência, ainda que não apresentem relação intrínseca direta,

a associação transmodal estabelece vínculos entre diferentes domínios perceptivos, cognitivos e sociais funcionando como elo entre forma e significado na constituição das construções linguísticas (Bybee, 2016[2010]). Em casos como (18), a contra-asserção não se constrói por meio de argumentação explícita, mas por uma avaliação que mobiliza experiências subjetivas e conhecimentos compartilhados.

O significado emerge, assim, da articulação entre linguagem, percepção e experiência, e não apenas de relações semânticas internas ao sistema linguístico. A expressão "tava seca" projeta uma experiência sensório-corporal (secura) sobre um domínio social, sinalizando a ausência de reciprocidade. Trata-se de um caso típico de associação transmodal, em que o processamento do enunciado exige a integração entre percepção física, experiência social e conhecimento pragmático, evidenciando como diferentes camadas da experiência são cognitivamente articuladas na construção do sentido.

(18) *Dizem que* a mão lava a outra, *mas* a minha tava seca. Fonte: https://x.com/Bhthegoat7/1987839884644516070. Acesso em: 20 abr. 2026.

O processo de *chunking* pode ser observado na forma como a sequência "dizem que" é processada como uma unidade relativamente automatizada, funcionando como marcador de fonte difusa. Entendido como o processo de formação de estruturas complexas a partir do empacotamento de unidades que ocorrem frequentemente em conjunto, o *chunking* permite que sequências recorrentes sejam progressivamente armazenadas e acessadas como blocos únicos de processamento, conforme Bybee (2016[2010]). Em vez de ser analisada composicionalmente a cada ocorrência, essa sequência é acessada como um bloco, o que facilita o processamento e contribui para a ativação imediata do frame reportativo-contrastivo da construção.

Quando duas ou mais unidades passam a coocorrer com alta frequência, o conjunto torna-se mais previsível e, com o tempo, pode ser recuperado de forma automática, tanto na produção quanto na compreensão, o que implica redução de sua analisabilidade interna e relativa perda de composicionalidade, já que a sequência passa a assumir um valor funcional próprio, não inteiramente redutível às partes que a compõem. Isso explica, por exemplo, por que o contraste introduzido por *mas* é rapidamente antecipado pelo interlocutor, no dado (19). Nesse caso, o segmento "*dizem que*" ativa automaticamente um cenário de saber compartilhado, preparando o interlocutor para a contra-asserção introduzida por *mas*, o que evidencia o grau de entrincheiramento e autonomia funcional da sequência como unidade construcional.

(19) *Dizem que* quando você gosta de alguém, acaba pegando manias e hábitos da pessoa, *mas* parece que a Maria Isabel começou a levar isso a sério demais, porque quanto mais apaixonada ela fica pela namorada, mas se perde de quem é. Fonte: https://x.com/ttliterario/1984323811689267262. Acesso em: 20 abr. 2026.

Por fim, a *memória enriquecida* refere-se ao armazenamento detalhado das experiências linguísticas, incluindo informações sobre frequência, contexto de uso e efeitos pragmáticos (Bybee, 2016[2010]). Entendida como a capacidade de construir representações ricas e redundantes da experiência, essa memória incorpora múltiplas dimensões do contexto, linguístico, físico e social, percebidas pelo falante, abrangendo detalhes fonéticos, padrões de uso, significados e inferências associadas. Esse tipo de memória permite que os falantes não apenas reconheçam o padrão, mas também mobilizem nuances interpretativas específicas.

Sob a perspectiva baseada no uso, as representações linguísticas são organizadas como feixes de exemplares que acompanham o uso e permitem a representação de gradiência estrutural, bem como de processos de mudança gradual (Bybee, 2016[2010]).

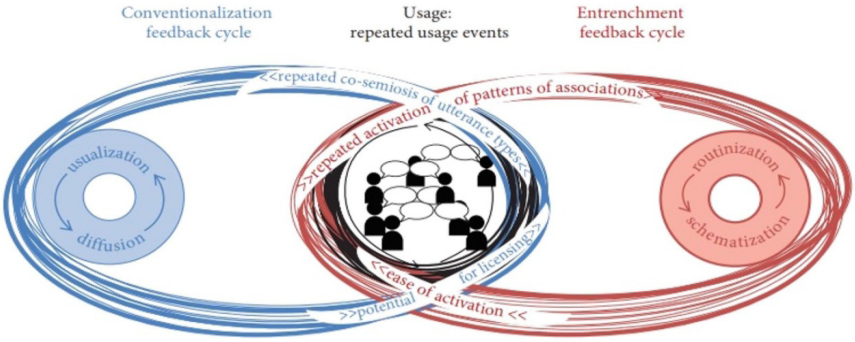
No dado em (20), o processamento da construção envolve não apenas a identificação do esquema, mas também a ativação de experiências interacionais acumuladas, que orientam a interpretação da contra-asserção não como uma simples negação, mas como uma justificativa experiencial ancorada em vivências anteriores do sujeito.

(20) sempre me *dizem que* eu preciso falar mais nos lugares, *mas* nossa, já me privaram tantas vezes de entrar em uma conversa, de iniciar algum assunto que agora não me sinto confortável em falar. Fonte: https://x.com/iamyourkive/1741192959356231902. Acesso em: 20 abr. 2026.

Esses processos permitem que padrões recorrentes de uso sejam abstraídos a partir da experiência linguística, consolidando-se progressivamente como unidades simbólicas relativamente estáveis. Tais unidades não são homogêneas, mas organizam-se em diferentes níveis de generalização e especificidade, desde esquemas altamente abstratos até instâncias mais concretas e lexicalizadas. Essas unidades integram, assim, uma rede construcional mais ampla, o *constructicon*, na qual relações de herança, similaridade e esquematização organizam o conhecimento linguístico. Nesse sentido, a gramática emerge como um sistema dinâmico e adaptativo, no qual a interação entre cognição, uso e experiência social dá origem a padrões relativamente estáveis, mas continuamente abertos à variação e à inovação.

A estrutura linguística emerge, nesse sentido, da interação contínua entre o uso individual da língua, os processos cognitivos de memorização e categorização e os mecanismos sociais de convencionalização e normalização no interior de uma comunidade de fala. Por meio da analogia com uma máquina de Tinguely, Schmid (2020) ilustra como a repetição de eventos de fala contribui simultaneamente para o fortalecimento das representações mentais dos falantes e para a estabilização das convenções coletivas.

Figura 1 – O modelo da "máquina de Tinguely" da linguagem



Fonte: adaptado de Schmid (2020, p. 4).

3ª ONDA - DA COGNIÇÃO INDIVIDUAL À COGNIÇÃO SOCIAL: NOVOS RUMOS DO FUNCIONALISMO

Indo além do uso individual e considerando também a interação, abre-se espaço para discutir o papel do(s) outro(s). Nessa perspectiva, a cognição, que parecia restrita a um conjunto de operações centradas no indivíduo, pode ser vista de modo mais amplo: uma cognição social. Para Morato, Soares da Silva e Mira (2025, p. 1), na cognição social "a *práxis* social é a base da modulação da experiência cognitiva". Por esse motivo, objetivamos, nesta seção, discutir como as propriedades da cognição social podem se aplicar às análises funcionalistas, especialmente no que diz respeito à constituição intersubjetiva do significado e à natureza situada das práticas linguísticas.

Para Hutchins (2000), que argumenta em torno de uma cognição distribuída, os processos cognitivos não se restringem aos indivíduos, mas se distribuem: (i) entre os membros de um

mesmo grupo social; (ii) na coordenação entre a estrutura interna e externa (material ou ambiental); e (iii) através do tempo (produtos de eventos anteriores podem alterar a natureza de eventos posteriores). Essa formulação desloca a cognição de um lócus estritamente individual para um sistema mais amplo, no qual, em um sistema dinâmico, relacional e ecologicamente situado, interações sociais, artefatos e contextos históricos participam ativamente da constituição dos processos cognitivos, redefinindo, assim, as fronteiras entre mente, corpo e ambiente.

Do ponto de vista da conceptualização linguística, propomos que a noção de cognição distribuída, no âmbito da análise funcionalista, passe a considerar de forma mais sistemática: (i) os papéis e aspectos de memória compartilhada entre os interlocutores e entre os membros dos grupos sociais em que os textos são produzidos e interpretados; (ii) os ambientes materiais e físicos em que a interação se realiza; e (iii) os efeitos da dinamicidade do sistema, sujeito à variação e à mudança ao longo do tempo. Essa perspectiva desloca o foco analítico de uma concepção centrada no uso individual para uma compreensão da linguagem como prática interacional, coletiva e socialmente situada (Cavalcante, 2024), na qual a produção linguística é concebida como resultado de um processo de coconstrução de sentidos (Cavalcante *et al.*, 2022). Nessa direção, os sentidos não são entendidos como entidades previamente dadas ou exclusivamente internalizadas pelos sujeitos, mas como emergências dinâmicas que se constituem na relação entre práticas discursivas, contextos interacionais e ambientes sociais historicamente situados.

Situada no paradigma da Análise do Discurso, mas alinhada à proposta que aqui defendemos, Paveau (2007) propõe um *continuum* entre o individual e o coletivo, entendendo que a produção individual deve-se somar à da coletividade:

> Meu ponto de partida considera que existe uma co-elaboração ao mesmo tempo entre as produções discursivo-cognitivas individuais de cada um (meus quadros

> prévios e minha competência discursiva só podem ser ativadas em colaboração com as suas) e entre as produções individuais e sociais (meu comportamento individual está impregnado de social e, correlativamente, os fenômenos coletivos de uma sociedade estão marcados pelas inovações individuais) (Paveau, 2007, p. 320).

Isto é, as operações discursivo-cognitivas do "eu" são organizadas em torno de como impactarão a conceptualização do "tu", em termos de expectativas, participação mútua no jogo da linguagem e conhecimento prévio, entre outros. Além disso, o estilo individual reflete, de certo modo, o ambiente físico, social e cultural em que o sujeito está inserido, e as manifestações coletivas resultam de inovações que surgiram no seio da interação eu-tu.

Pensemos, por exemplo, numa situação interacional concreta, em que dois indivíduos conversam sobre um tema qualquer: à medida que eles se alternam entre os papéis de "eu" e "tu", seus enunciados são organizados em torno de recursos semióticos na intenção de perguntar, afirmar, discordar etc., na intenção de alcançar o outro, convidando-o "a compartilhar modos de pensar, de ver, de sentir" (Amossy, 2018, p. 12). Esses interlocutores não interagem no absoluto vazio, mas estão em um ambiente físico (sala de aula, bar, praia etc.) e inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural (entorno político, histórico, coletivo etc.), cujas características e estado anterior/atual interferem na relação comunicativa.

Nesse sentido, podemos e propomos ampliar a compreensão tradicional do papel da pragmática, afirmando que ela não se limita a governar a sintaxe, mas perpassa e orienta a totalidade dos recursos linguageiros[3] mobilizados na construção de sentidos, incluindo aspectos discursivos, interacionais, multimodais e contextuais, o que

3 Usamos o termo "linguageiro" em acepção similar à de Cavalcante *et al.* (2020), no sentido de que não apenas os recursos estritamente linguísticos veiculam sentidos, mas também o sistema imagético, o gestual, o sonoro etc.

reforça sua centralidade na organização do uso linguístico em situações reais de comunicação.

À luz dessas considerações, Paveau (2007) propõe a noção de pré-discurso, definindo-o da seguinte maneira:

> Os pré-discursos podem ser vistos como operadores na negociação do compartilhamento, da transmissão e da circulação do sentido nos grupos sociais: eu os defino como um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos que têm um papel instrucional na produção e interpretação do sentido em discurso. **São quadros de saber, de crença e de prática que não estão disponíveis apenas no espírito dos indivíduos e na cultura dos grupos (é sua natureza representacional), mas estão distribuídos, no sentido cognitivo desse termo, nos ambientes materiais da produção discursiva (sua natureza prática e mesmo técnica, como veremos)**. Os pré-discursos não são sequências discursivas identificáveis (discursos que teriam sido produzidos antes, o que os aproximaria do discurso relatado e do dialogismo), mas quadros prévios tácitos, assinalados nos discursos atuais por um certo número de fenômenos (Paveau, 2007, p. 318, negrito nossos).

A partir dessa definição, os pré-discursos são, portanto, instâncias não linguageiras, mas que estão pressupostas em toda situação comunicativa (e deveriam/devem ser consideradas na análise linguística que tenha o uso como centração). Dessa forma, podem ser compreendidos como instâncias mediadoras entre cognição, discurso e prática social, uma vez que operam como esquemas sociocognitivos compartilhados que orientam, de maneira implícita, tanto a produção quanto a interpretação dos enunciados. Para a autora, os pré-discursos são caracterizados por seis propriedades: *coletividade*, *imaterialidade*, *discursividade*, *transmissibilidade*, *experiencialidade* e *intersubjetividade*, as quais passamos a discutir, evidenciando seu papel na organização sociocognitiva do processo de significação.

A *coletividade*, segundo a autora, é "resultado de uma co-elaboração entre os indivíduos e entre o indivíduo e a sociedade" (Paveau, 2007, p. 318). Para Cavalcante, Brito e Martins (2024, p. 74), essa colaboração "ocorre por meio da apropriação, questionamento e transformação das verdades estabelecidas". É o indivíduo que, ao tomar a palavra, reverbera as crenças comuns de seu meio social, embora, nessa apropriação, ele reproduza essas ideias a seu modo, não necessariamente as confirmando ou reiterando o senso comum.

Quanto à *imaterialidade*, propriedade relacionada à discursividade, Paveau (2007, p. 318) explica que "a pré-discursividade é de ordem tácita (isto é, não formulável explicitamente, ao contrário do implícito)". Uma vez que não se confundem com os discursos, os pré-discursos não se encontram materialmente explicitados, como uma espécie de "definição" ou "regras de crença", mas são ativados por meio de recursos diversos, como marcas linguísticas (Paveau 2013 [2006]), processos referenciais, recursos intertextuais (Cavalcante; Brito; Martins, 2024) etc. Desse modo, os pré-discursos não apresentam explicitude direta, como um enunciado que afirme diretamente seu conteúdo, mas "são linguageiramente assinalados" (Paveau, 2007, p. 318) na materialidade linguístico-discursiva. Como veremos, a pré-discursividade configura-se como uma instância que influencia o uso e o arranjo de certas construções linguísticas, como, por exemplo, as Construções Oracionais Temporais.

Em relação à *transmissibilidade*, Paveau (2007, p. 318) assinala que essa característica se dá "no eixo horizontal de comunicabilidade enciclopédica (a ideia do compartilhamento) e no eixo vertical da transmissão por meio das linhagens discursivas (o papel da memória)". Para Cavalcante, Brito e Martins (2024), os pré-discursos têm uma difusão tanto no eixo sincrônico, quanto no eixo diacrônico. Na sincronia, as crenças circulam socialmente entre os indivíduos em interação, enquanto, na diacronia, esses quadros de saber são preservados, transformados e transmitidos de geração em geração,

evidenciando o papel da memória social na continuidade e na reconfiguração dos sentidos.

No que diz respeito à *experiencialidade*, Paveau (2007, p. 318) explica que essa característica permite "ao sujeito organizar e, também, antecipar seu comportamento discursivo". Segundo Cavalcante, Brito e Martins (2024, p. 76), "os pré-discursos atuam como estruturas de referência que nos fornecem um conjunto de filtros cognitivos pelos quais processamos e organizamos nossa experiência". Desse modo, a conceptualização dos objetos de discurso é mediada por esse filtro experiencial, de modo que as crenças e interpretações atuais são organizadas, orientadas e, em certa medida, constrangidas pelos quadros prévios aos quais os sujeitos foram expostos ao longo de suas trajetórias sociais e discursivas.

Sobre a *intersubjetividade*, afirma Paveau (2007) que os critérios de mobilização dos pré-discursos não são de natureza estritamente lógica, mas veri-relacionais. Isso significa que os quadros de saberes, crenças e práticas não são fixos ou imutáveis, mas adaptáveis às coordenadas intersubjetivas da interação. Nesse sentido, explicam Cavalcante, Brito e Martins (2024, p. 76) que "as verdades são apenas aproximadas e relativas, por isso só há interpretações de verdades, situacionalmente construídas".

À luz dos pressupostos da (sócio)cognição distribuída e da memória pré-discursiva, propomos uma releitura crítica de alguns dos processos cognitivos de domínio geral (*categorização, chunking*, *memória enriquecida*, *analogia* e *associação transmodal*), tal como formulados por Bybee (2016[2010]) e destacados na seção anterior. Essa releitura parte da necessidade de deslocar o foco de uma concepção mais abstrata e universalizante da cognição para uma perspectiva que enfatiza sua natureza situada, interacional e historicamente construída. Em outras palavras, trata-se de compreender que tais processos não operam apenas como mecanismos internos e homogêneos, mas como fenômenos que emergem da articulação entre sujeito, cultura, linguagem e contexto.

Em primeiro lugar, é preciso complexificar o estatuto de "geral" desses processos. Segundo Houaiss e Villar (2009, p. 966), uma das acepções de "geral" é mostrada como aquilo "que se aplica a um conjunto de casos ou indivíduos". Essa definição, embora útil, carrega uma tendência à homogeneização, podendo obscurecer as variações decorrentes das práticas sociais e dos contextos de uso. Segundo o que inferimos da leitura de Bybee (2016[2010]), "geral" parece atender à primeira parte dessa definição (conjunto de casos = outros domínios cognitivos):

> Os processos que geram as estruturas linguísticas são específicos à linguagem ou são processos que também se aplicam a **outros domínios cognitivos**? (...). Investigando processos de domínio geral, nós não apenas estreitamos a busca por processos específicos à língua, mas também situamos a linguagem **no contexto mais amplo do comportamento humano**" (Bybee, 2016[2010], p. 25, negrito nossos).

De modo complementar, a leitura que propomos de "geral" é a que corresponde à segunda parte da definição de Houaiss e Villar (2009), que menciona "indivíduos". Neste enquadramento, desloca-se o eixo interpretativo de "geral" como mera abrangência de casos para o "geral" como aquilo que se constitui na e pela coletividade. Propomos que se observem os processos cognitivos de domínio geral no sentido de que são compartilhados e coconstruídos por mais de um indivíduo, em uma distribuição mais ampla e geral. Seria, então, um modo de (sócio)cognição distribuída no seio social, e não apenas um conjunto de operações individuais.

No entanto, ao incorporarmos a perspectiva da cognição distribuída, torna-se necessário aprofundar a problematização dessa generalidade, uma vez que os processos cognitivos não se restringem ao indivíduo isolado, mas se distribuem entre sujeitos, artefatos e ambientes. Dito de outro modo, aquilo que se generaliza não é anterior à experiência, mas resulta de processos de estabilização progressiva, ancorados na memória discursiva e nas rotinas interacionais que atravessam os sujeitos.

Vejamos, a seguir, como cada uma das operações cognitivas propostas por Bybee (2016[2010]) pode ser reinterpretada à luz dessa perspectiva, evidenciando seu caráter distribuído, emergente e socialmente situado.

Quanto à categorização, a autora afirma:

> Por *categorização* me refiro à similaridade ou emparelhamento de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas, bem como suas partes componentes, são **reconhecidos e associados** [**, por membros de uma mesma comunidade linguística e por seus potenciais usuários,**] a representações estocadas (adaptado[4] de Bybee, 2016[2010], p. 26, itálico da autora, negrito nossos).

Ainda que a autora enfatize o papel do armazenamento e do reconhecimento de similaridades, uma leitura à luz da (sócio)cognição distribuída permite compreender que tais "representações" não se encontram apenas na mente individual, mas são também construídas, reforçadas e atualizadas nas práticas discursivas compartilhadas. Assim, a própria ideia de "emparelhamento de identidade" pode ser reinterpretada como um processo que não se limita ao reconhecimento interno de padrões, mas que envolve processos intersubjetivos de validação, negociação e estabilização, uma vez que são os membros de uma comunidade linguística que, ao interagirem, consolidam (ainda que provisoriamente) determinadas formas como pertencentes a uma mesma categoria.

Sobre *chunking*, a autora afirma:

> *Chunking* (agrupamento) é o processo pelo qual sequências de unidades que são **usadas** juntas se combinam para formar unidades mais complexas [**, as quais, reinterpretadas e estabilizadas no uso, são replicadas pelos usuários de determinada língua em práticas socioculturalmente situadas**] (adaptado de Bybee, 2016[2010], p. 26, itálico da autora, negrito nossos).

4 Os trechos em colchete são acréscimos nossos.

Bybee (2016[2010]) destaca que o uso ativa o processo de *chunking*. Nesse aspecto, destacamos a reinterpretação e as neoanálises que podem emergir dessas estruturas, a partir da interação entre um "eu" e um "tu". É na e pela convencionalização entre os falantes que o *chunk* se constitui e se estabiliza no sistema linguístico. Um *chunk* como [*cara de pau*], relacionado ao sentido de cinismo, só é compreendido como tal a partir de um processo de difusão social e sedimentação no uso, que vincula essa sequência a determinados contextos de ocorência. Assim, sua fixação não decorre de um mecanismo individual isolado, mas da recorrência intersubjetiva que consolida determinado padrão interpretativo na comunidade linguística.

Sobre a *memória enriquecida*, Bybee (2016[2010]) explica que:

> *Memória enriquecida* [**, que inclui a memória cognitivo-discursiva (Paveau, 2007),**] se refere à estocagem mental [**, individual e social,**] de detalhes da experiência [**dos usuários**] com a língua, incluindo detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, **contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados** [. **A memória cognitivo-discursiva permite "acolher e transmitir conteúdos semânticos ligados aos saberes, crenças e práticas"** (Paveau, 2007, p. 326)] (adaptado de Bybee, 2016[2010], p. 27, itálico da autora, negrito nossos).

Ainda que Bybee (2016[2010]) a caracterize como um repositório de detalhes da experiência linguística, a memória enriquecida não pode ser reduzida a um arquivo cognitivo individual, mas deve ser entendida como um sistema distribuído de registros experienciados, continuamente ativado e reconfigurado nas interações discursivas.

A inclusão da memória cognitivo-discursiva (Paveau, 2007) reforça essa leitura. Com isso, a memória a que nos reportamos engloba o conjunto de crenças, saberes e práticas das sociedades e, portanto, não pode ser uma construção puramente individual. Quando enunciamos, nossos textos são construídos em torno de posições individuais, mas também coletivas. Não são poucos os

casos em que o "eu" se vale de informações prévias e partilhadas socialmente em seus enunciados, deixando essas informações implícitas para que o "tu" as construa coletivamente. Essa memória inclui não apenas a memória discursiva, mas os pré-discursos (as anterioridades do discurso), que se atualizam na materialidade textual (Paveau, 2013[2006]; Cavalcante; Brito; Martins, 2024).

Em relação à *analogia*, Bybee (2016[2010]) afirma:

> *Analogia* é o processo pelo qual enunciados novos são criados [**e interpretados**] com base em **enunciados de experiências prévias [memória individual e social]** (adaptado de Bybee, 2016[2010], p. 27, itálico da autora, negrito nossos).

Nossos acréscimos nessa citação pretendem destacar também o papel do "tu" nesse processo. Analogia não pode ser apenas criação (individual?), mas como (re)interpretação de formas, utilizadas em vários quadros interacionais e convencionalizadas socialmente. Ao mencionar "enunciados de experiências prévias", Bybee (2016[2010]) alude, de certa forma, ao papel da memória individual e social. Defendemos, contudo, que tais experiências prévias não se restringem àquelas experienciadas pelo indivíduo, mas incluem também interações anteriores de que este fez parte ou aquelas que presenciou no interior de práticas sociais da linguagem.

No que tange às *associações transmodais*, Bybee (2016[2010]) declara:

> A lista de processos de domínio geral também inclui a capacidade para fazer associações transmodais, que fornecem o elo entre significado e forma, **[pareamento simbólico e convencionalizado entre os usuários da língua (Croft, 2001; Goldberg, 1995, 2006)**]" (adaptado de Bybee, 2016[2010], p. 27, negrito nossos).

Em relação a esse processo, evocamos Croft (2001) e Goldberg (1995, 2006), nessa releitura, para acentuar o caráter simbólico e

convencional das construções. O pareamento é simbólico, porque não há necessariamente uma motivação direta entre forma e significado na constituição de uma construção, e é convencional, porque esse elo se constrói a partir do espraiamento dessa relação na coletividade, consolidando-se em seus respectivos contextos de uso.

Defendemos, portanto, que o escopo analítico da LFCU considere os aspectos e meandros da cognição distribuída/cognição social em suas análises, não deixando, claro, de perder de vista o olhar para as construções linguísticas em uso. Nosso foco não é descrever a textualidade em si ou os princípios analíticos do texto, mas compreender como as construções atuam nos textos, e, nesse espaço, são organizadas e rearranjadas em função de diferentes propósitos comunicativos (Castanheira; Cavalcante, 2025).

Com o intuito de exemplificar com maior detalhamento essa proposta, vejamos o texto a seguir:

(21) [15] se, porém, não perdoarem aos outros as ofensas deles, também o Pai de vocês não perdoará as ofensas de vocês.

[16] *— Quando vocês jejuarem, não fiquem com uma aparência triste, como os hipócritas; porque desfiguram o rosto a fim de parecer aos outros que estão jejuando. Em verdade lhes digo que eles já receberam a sua recompensa.*

[17] *Mas você, quando jejuar, unja a cabeça e lave o rosto,*

[18] *a fim de não parecer aos outros que você está jejuando, e sim ao seu Pai, em secreto. E o seu Pai, que vê em secreto, lhe dará a recompensa.*

[19] — Não acumulem tesouros sobre a terra, onde as traças e a ferrugem corroem e onde ladrões escavam e roubam; (Mateus 6:15-19 – Bíblia Nova Almeida Atualizada, negrito nossos).

O texto sob análise está entre os versículos 16 e 18, em que Jesus ensina seus discípulos acerca do jejum. Os versículos 15 e 19 constam apenas com a finalidade de ilustrar a mudança de *centração* e *pontualização* que o trecho analisado demonstra. A porção em negrito pode ser considerada um perícope, isto é, um trecho literário de sentido completo (Willis, 1984, Alves, 2021), com começo, meio e fim delimitados. Do ponto de vista textual, o perícope pode ser considerado como uma espécie de segmento tópico (Jubran, 2006a, 2006b; Pinheiro, 2003), como demonstram Cavalcante e Wiedemer (a sair).

O perícope "*ensino a respeito do jejum*", descrito entre os versículos 16 e 18, é composto de unidades linguísticas que ativam quadros pré-discursivos e pressupostos da cognição social. O que pretendemos demonstrar, ao observar as Construções Oracionais Temporais (COT) desse perícope, é que a posição oracional pode ser motivada pela existência de quadros pré-discursivos, bem como por processos cognitivos de domínio geral de natureza socialmente distribuída.

Do ponto de vista dos quadros enunciativo-interacionais (Brito; Martins, 2024), temos, no mínimo, duas configurações sobrepostas. Na primeira delas, podemos considerar Jesus como o "eu" que se reporta a um "tu" (os discípulos), cuja visada argumentativa está relacionada à modalidade pedagógica, já que Jesus assume posição de mestre que ensina acerca do jejum. Em outra leitura, podemos considerar como "eu" o Apóstolo Lucas (e os tradutores dessa versão da Bíblia) e como "tu" os potenciais leitores das Sagradas Letras, ativando uma dimensão argumentativa presente no texto narrativo, defendendo a autoridade de Jesus como Mestre.

Em relação às COT, temos a construção anteposta [*quando vocês jejuarem*], no versículo 16 e a intercalada [*quando jejuar*], no versículo 17. Sobre a função, ambas expressam fundo cênico (Cavalcante, 2020), seja para guiar, seja para emoldurar. Mais do que "expressar tempo", essas COT ativam quadros de prática social

e modelos socioculturais pré-existentes, isto é, os pré-discursos acerca do jejum. Nesse sentido, a temporalidade deixa de ser apenas uma categoria gramatical e passa a operar como um dispositivo de ativação cognitivo-discursiva de saberes compartilhados. No trecho, Jesus aparece simultaneamente como um mestre e como um crítico à forma farisaica de jejuar, o que reforça a dimensão avaliativa e argumentativa do enquadramento enunciativo construído no perícope.

A COT 1 [*quando vocês jejuarem*] abre novo tópico (ensino sobre jejum), ativando o quadro pré-discursivo acerca do jejum, um saber compartilhado e transmissível. A anteposição dessa oração serve como índice da mudança de centração operada pelo perícope, que passará a tratar de um assunto distinto do anterior. Essa mudança de centração é comprovada pelo uso frequente de construções nominais como [jejuarem] (v. 16), [jejuando] (v. 16 e 18) e [jejuar] (v. 17). O uso da COT em análise recupera o quadro pré-discursivo e a prática social do jejum no escopo do Cristianismo: nesse contexto, o jejum é incentivado, conhecido, esperado, valorizado e regulado por certas normas religiosas. Na ótica cristã, o jejum é um meio de o homem colocar seu corpo em submissão à vontade divina. Esse quadro de saber partilhado confirma, assim, as expectativas (sócio)-cognitivo-culturais dos interlocutores de Jesus acerca do jejum.

Para Cavalcante (2020, p. 50), a anteposição oracional está vinculada à função de guia, abrindo "o cenário dentro do qual serão relatados os eventos da nuclear", cuja compreensão é compartilhada pelos enunciadores, e não é apenas fruto do processamento de uma mente individual. Há, nesse sentido, uma memória social, enriquecida por experiências prévias, que valida e orienta essas interpretações e acolhe o conteúdo delas. Ao introduzir uma oração anteposta delimitando novo segmento tópico, o enunciador retoma o quadro pré-discursivo do jejum cristão e instaura uma diferença do jejum farisaico, que, com a finalidade de se exibir, valoriza uma aparência triste do sujeito que jejua. Nesse sentido, observa-se a propriedade

da intersubjetividade acerca desse saber coletivo: Jesus não apenas retoma essa prática social, mas a reinterpreta e a tensiona à luz do novo quadro religioso que defende à sua época.

Outro indício de que a posição oracional pode ser determinada pelos pressupostos da cognição social é o fato de que, uma vez instaurado um novo tópico, a COT 2, [*quando jejuar*], presente no versículo 17, não se antepõe, mas se intercala, entre [*você*] e [*unja a cabeça e lave o rosto*]. Além disso, a COT atua em contexto de contraste (pelo uso de [mas]), denotando, novamente, a propriedade de intersubjetividade desse quadro pré-discursivo, pelo fato de Jesus romper com o modo fariseu de jejuar.

A COT 2 se vale do quadro pré-discursivo sobre o jejum dos fariseus e instaura um novo ponto de vista (o verdadeiro jejum). Nesse trecho, Jesus opõe os modelos hipocrisia *versus* verdade, já que o jejum dos fariseus é visto pelo Mestre como hipócrita, que ostenta aparência triste, mas tenciona se exibir. A COT intercalada tem função similar à de uma construção relativa, revelando os limites fluídos da categorização oracional clássica. No uso em questão, Jesus usa uma COT intercalada que elabora o sentido de [*você*], convocando os discípulos a adotarem uma nova postura em relação ao jejum. Em outras palavras, "*você, no recorte temporal que compreende o(s) momento(s) do seu jejum, não aja como os fariseus*".

Com essa análise, demonstramos como a produção linguística também é impactada pelo social, e não é apenas um conjunto de operações mentais/individuais. Essa perspectiva, que destaca o papel da interação, da memória coletiva e de quadros de saber prévios, compartilhados socialmente, traz uma reflexão acerca do escopo da LFCU, que pode, em uma visão alargada, centrar-se, além do uso (individual), também na dimensão interacional da linguagem, como defende Cavalcante (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se propôs a realizar um panorama acerca do papel da cognição no Funcionalismo Norte-Americano e na LFCU. Por meio de uma revisão histórica, mostramos os movimentos que consolidaram a cognição no seio dessas vertentes funcionalistas, iniciando pelos trabalhos de Givón (1995) até os estudos de Bybee (2016[2010]) e sua relação com outros teóricos, como Paveau (2013[2006]). Isso possibilitou um olhar revisional, com foco nas contribuições dadas pelo Funcionalismo desde as suas bases no século XX até suas discussões hoje em relação à cognição social, evidenciando um percurso teórico que não apenas se amplia, mas também se reconfigura à medida que novos elementos analíticos são incorporados.

As formulações iniciais mostram a vertente Norte-Americana interessada em princípios cognitivos que também são importantes categorias de análise nessa perspectiva: iconicidade, marcação, informatividade etc. Com esses pressupostos, fica evidente que a análise linguística ligada à cognição e à pragmática está presente nas investigações funcionalistas que seguem a visão americana, com a necessidade da relação entre o mundo biossocial e os elementos gramaticais. Isso pode ser visto em diferentes fenômenos linguísticos e aplicado a variados *corpora*, o que demonstra a produtividade e a capacidade explicativa desses princípios em diferentes níveis de análise.

Um segundo movimento, atrelado à LFCU, firma um diálogo mais estreito com o Cognitivismo e com a Gramática de Construções. Vimos, então, que os mesmos processos cognitivos de domínio geral com que os falantes lidam em outras áreas também se aplicam à linguagem: a categorização, a memória enriquecida, a analogia, a associação transmodal etc., o que reforça a ideia de uma gramática emergente, baseada no uso e estruturada por mecanismos cognitivos

amplos e não modulares. Um terceiro movimento, mais preocupado com a interação e com as pressuposições coletivas, argumenta em torno de uma cognição social, mostrando que a análise funcionalista precisa considerar, para além de mecanismos cognitivos individuais, aspectos da memória coletiva e de uma cognição distribuída, deslocando o foco analítico para a dimensão intersubjetiva, situada e historicamente construída da linguagem.

É nesse terceiro movimento que se insere a principal contribuição deste capítulo: ao invés de apenas descrever a incorporação da cognição social ao Funcionalismo, propomos sua centralidade como eixo teórico-metodológico para o desenvolvimento do Funcionalismo contemporâneo. Defendemos, assim, que a análise linguística baseada no uso deve avançar no sentido de integrar, de modo sistemático, os processos sociocognitivos distribuídos, a memória pré-discursiva e os mecanismos de coconstrução de sentidos, compreendendo a linguagem como uma prática coletiva, dinâmica e ecologicamente situada.

REFERÊNCIAS

ABBOT-SMITH, K.; TOMASELLO, M. Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. **The Linguistic Review**, v. 23, n. 3, p. 275-290, 2006.

ALVES, L. M. Perícope. **Círculo de Cultura Bíblica**, 2021. Disponível em: https://circulodeculturabiblica.org/2021/07/02/pericope/. Acesso em: 29 jan. 2026.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Tradução de Angela M. S. Corrêa *et al*. São Paulo: Contexto, 2018.

ASSIS, L. M.; WIEDEMER, M. L. Esquema imagético de escalaridade/aninhamento na construção de desacordo. *In*: COLOMBO-GOMES, Gysele da S.; VAZ PINTO, Madalena; WILSON, Victoria (orgs.) **A pesquisa em literatura e linguística**: impasses do presente. Rio de Janeiro: Luzerna, 2025. p. 105-120.

BÍBLIA SAGRADA. **Nova Almeida Atualizada**. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 3. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

BRITO, M. A. P; MARTINS, M. A. Quadro enunciativo-interacional: uma abordagem multidimensional para a análise de diferentes tipos de texto. **Revista de Letras**, v. 2, n. 43, p. 246–264, 2025.

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

BYBEE, J. From usage to grammar: The mind's response to repetition. **Language**, v. 82, n. 4, p. 711-733, 2006.

BYBEE, J. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. *In*: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (eds.), **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 49–69.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha e Revisão Técnica de Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016[2010].

BYBEE, J; EDDINGTON, D. A Usage-Based Approach to Spanish verbs of 'becoming.' **Language**, v. 82, n. 2, p. 323-355, 2006.

CASSEB-GALVÃO, V. C. 2001, **Evidencialidade e gramaticalização no português do Brasil: os usos da expressão diz que**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

CASTANHEIRA, D. **Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista**: análise textual-funcional. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ztXQ0vg1bi8nH-oSN_toJAvSu0LIF_FO/view Acesso em: 27 abr. 2026.

CASTANHEIRA, D.; CAVALCANTE, S. A. S. Metodologia da pesquisa funcional-textual. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 15, p. 1-19, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/entrepalavras/article/view/96661. Acesso em: 28 mar. 2026.

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M.; BRITO, R. Análise dos usos de orações iniciadas por [só que] no português brasileiro. **Palimpsesto**, v. 20, p. 167-187, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/60980 Acesso em: 24 abr. 2026.

CAVALCANTE, M. M.*et al*. **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; MARTINS, M. A. O funcionamento pré-discursivo e as estratégias textuais. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 37, n. 01, p. 68-85, jan.-mar. 2024.

CAVALCANTE, S. A. S. **Efeitos prototípicos da intercalação de Cláusulas Hipotáticas Circunstanciais Temporais no Espanhol mexicano oral**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 2020.

CAVALCANTE, S. A. S. Elementos para uma perspectiva Funcional-Textual. *In*: ALONSO, Karen Sampaio B. *et al*. (Orgs.). **Caderno dos resumos do XXVII Seminário do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e do XIV Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática**. São Gonçalo-RJ: Selo editorial LABLETRAS-UERJ, 2024. p. 13. Disponível em: https://discursoegramaticablog.wordpress.com/seminarios/seminario-2024/caderno-de-resumos/. Acesso em: 29 abr. 2025.

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

CROFT, W. Construction Grammar. *In*: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Eds.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2007. p. 463-508.

CULICOVER, P.; JACKENDOFF, R. **Simpler syntax**. Oxford University Press, 2005.

CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. *In*: CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Lingüística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.

DIESSEL, H. Usage-based construction grammar. *In*: DĄBROWSKA, E.; DIVJAK, D. (eds.), **Cognitive linguistics**: A survey *of* linguistic subfields. Berlin: De Gruyter Mouton, 2019. p. 50-80.

DIESSEL, H. **The Constructicon**: Taxonomies and Networks. (Cambridge Elements). Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. *In*: GEERAERTS, D. (Ed.). **Cognitive linguistics**: basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 373-400.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; WIEDEMER, M. L. (orgs.) **Gramática de Construções Diassistêmica:** discussões teóricas e aplicadas. Curitiba: CRV, 2023.

FRIED, M.; ÖSTMAN, J.-O. Construction Grammar: a thumbnail sketch. *In*: FRIED, M.; ÖSTMAN, J.-O. (Eds.). **Construction Grammar in a cross-language perspective**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 11-86.

GIVÓN, T. **Discourse and Syntax**. New York: Academic Press, 1979.

GIVÓN, T. **Syntax**: a functional-typological introduction. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

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

GOLDBERG, A. Surface generalizations: An alternative to alternations. **Cognitive Linguistics**, v. 13, n. 327, 2002.

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

GOLDBERG, A. Constructionists Approaches. *In*: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.) **The Oxford Handbook of Construction Gramma**r. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 15-31.

GUTIÈRREZ, C. A.; FOUCART, A.; BRUNELLIÈRE, A. Neuropragmatics: from classical pragmatics to neurocognitive models of pragmatics in dialogue. **Frontiers in Psychology 17**, 2026. p. 01-21. DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1745034.

HARRIS, R. A. **The Linguistics Wars**: Chomsky, Lakoff, and the Battle over Deep Structure, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2022.

HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

HOPPER, P. J. **Emergent Grammar**. Berkeley Linguistic Society, 13, 1987. p. 139-153.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in Grammar and Discourse, **Language**, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. "Geral". *In*: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 966.

HUTCHINS, E. **Distributed cognition**. *In*: International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Elsevier Science, 2000.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. *In*: JUBRAN, Clélia Candida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil:** construção do texto falado. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006a. p. 89-132.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *In*: KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. (orgs.). O Tópico Discursivo. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006b. p. 33-41.

LAKOFF, G. **Women, Fire, and Dangerous Things:** What Categories Reveal About the Mind. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**, vol. 1, Theoretical Prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. W. A usage-based model. In.: RUDZKA-OSTYN, B. (ed.). **Topics in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 127-161.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**, vol. 2, Descriptive Application. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, R. A dynamic usage-based model. *In*: KEMMER, S.; BARLOW, M. (Eds.), **Usage Based methods of language**. Stanford: CSLI Publications, 2000. p. 1-63. A.

LANGACKER, R. A. **Cognitive Grammar:** a basic introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LECLERCQ, B.; MORIN, C. **The Meaning of Constructions**. Cambridge: Cambridge University Press, (Cambridge Elements), 2025.

LONGHIN, S. **A gramaticalização da perífrase conjuncional só que**. 2003. 217f. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=493917 Acesso em: 24 abr. 2026.

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

MORATO, E.; SOARES da SILVA, A.; MIRA, C. Apresentação do dossiê "A constituição da cognição social e os estudos linguísticos". **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 67, p. 1-4, 2025.

NEWEN, A.; DE BRUIN, L.; GALLAGHER, S. **The Oxford Handbook of 4E Cognition**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

PAVEAU, M-A. **Os pré-discursos:** sentido, memória, cognição. Trad. G. Costa, D. Massmann. Campinas: Pontes, 2013 [2006].

PAVEAU, M.-A.; GOLDSTEIN, N. S. Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 311-331, 2007.

PEREK, F. Construction Grammar and usage-based theory. *In*: DIAZ-CAMPOS, M.: BALASCH, S. (eds.), **The Handbook of Usage-Based Linguistics**. Wiley, 2023. p. 215-231.

PINHEIRO, C. L. **Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto:** um estudo a partir da topicalidade. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, Assis, 2003.

PINHEIRO, D. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. *In*: ALVARO, P. T.; FERRARI, L. (org.). **Linguística Cognitiva**: dos bastidores da cognição à linguagem. Campos: Brasil Multicultural, 2016. p. 20-40.

PINHEIRO, D. **Curso básico de gramática de construções**. São Paulo: Contexto, 2025.

PINHEIRO, D.; ALONSO, K. 30 anos (ou mais) de Gramática de Construções: primeiros apontamentos para uma história do movimento construcionista (ou: 1988: o ano que não terminou). **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 6-29, 2018.

PINHEIRO, D.; SOARES da SILVA, A.; FREITAS JR., R. Gramática de Construções Baseada no Uso. **Soletras**, n. 45, p. 1-15, 2023.

PRINCE, E. F. Toward a taxonomy of given-new information. *In*: COLE, Peter (Ed.). **Radical Pragmatics**. New York: Academic Press, 1981. p. 223-255.

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

SANKOFF, G.; BROWN, P. The Origins of Syntax in Discourse: a case study of Tok Pisin relatives. **Language**, v. 52, n. 3, p. 631-666, 1976.

SCHMID, H.-J. **The Dynamics of the Linguistic System**: Usage, Conventionalization, and Entrenchment. Oxford: Oxford University Press, 2020.

TALMY, L. **Toward a Cognitive Semantics**: Concept Structuring Systems. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000.

WILLIS, J. T. The First Pericope in the Book of Isaiah. **Vetus Testamentum**, v. 34, n. 1, p. 63-77, jan. 1984. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1518204. Acesso em: 22 jan. 2026.

WINTER, B.; PEREK, F. Cognitive linguistics. *In*: WEI, L.; HUA, Z.; SIMPSON, J. (eds.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Abingdon: Routledge, 2023. p. 309-321.

5

Monclar Guimarães Lopes
Maria Maura Cezario
Karen Sampaio Braga Alonso

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE COLOSTRUCIONAL PARA O ESTUDO DA VARIAÇÃO E DA MUDANÇA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.5

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda algumas contribuições da análise colostrucional para a compreensão da variação e mudança linguística, numa perspectiva construcional. Para isso, adotam-se pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), uma das abordagens dos Modelos Baseados no Uso. Segundo essa visão, o conhecimento linguístico é constituído por um inventário de construções, pareamentos convencionalizados de forma e significado, que se organizam em uma rede complexa e interconectada (Diessel, 2019, 2023). Nessa perspectiva, a gramática é reflexo direto das práticas comunicativas dos falantes, moldada continuamente por processos cognitivos de domínio geral, como categorização, analogia e memória rica (Bybee, 2016 [2010]).

Dentro desse arcabouço teórico, a investigação sobre como as construções se relacionam entre si e como essas relações mudam ao longo do tempo torna-se central para explicar os fenômenos de variação e mudança linguística. Embora esses fenômenos possam ser explorados de modo mais aprofundado, neste capítulo adota-se uma delimitação operacional: entende-se *variação* como o convívio, em uma mesma sincronia, de construções com valores semelhantes, e *mudança* como qualquer alteração formal ou funcional de uma construção ao longo do tempo, com ou sem o surgimento de novas construções (Bybee, 2016; Hilpert, 2021).

Este capítulo tem como objetivo principal demonstrar a contribuição da análise colostrucional e de dois de seus métodos (Hilpert, 2021) para uma descrição robusta da variação e da mudança linguísticas, à luz de um modelo de gramática concebido como uma rede de construções. Argumenta-se que, embora a metáfora da rede ofereça uma descrição qualitativa detalhada da organização do conhecimento linguístico, é através da aplicação rigorosa de métodos, como o da análise colostrucional, que podemos operacionalizar

e mensurar as propriedades dessa rede, especificamente os *links* (vínculos) que conectam as construções.

Ao integrar a modelagem teórica proposta por Holger Diessel sobre os tipos de *links* na rede construcional com as ferramentas quantitativas e qualitativas da análise colostrucional, este trabalho também explora os mecanismos que impulsionam a variação e a mudança na língua portuguesa. A premissa central é que os métodos da análise colostrucional funcionam como lentes analíticas capazes de tornar visíveis as forças de atração e repulsão entre lexemas e construções. Em termos sincrônicos, essas forças permitem descrever a distribuição e/ou a distintividade de lexemas em duas ou mais construções de funções semelhantes; em termos diacrônicos, tornam possível compreender a mudança ao revelar como novos padrões emergem, como esquemas antigos se reconfiguram e a rede gramatical se ajusta em resposta ao uso frequente de certos padrões (combinações) linguísticos.

Para atingir esse propósito, o capítulo inicia-se pela apresentação do conceito de gramática como rede de construções, ancorando-se principalmente nas contribuições de Diessel (2019, 2023). Serão examinados os diferentes tipos de *links* propostos pelo autor, para compreensão da dinâmica de força desses vínculos, modulada pela frequência e por processos cognitivos como a categorização. A discussão teórica sustenta que a mudança linguística pode ser entendida como um processo de reconfiguração contínua desses *links*, através do fortalecimento de novas associações ou enfraquecimento de conexões.

A relevância dessa integração teórico-metodológica reside na sua capacidade de oferecer não apenas explicações para a variação e a mudança, mas também evidências empíricas robustas, ao identificar padrões de atração e repulsão entre lexemas e construções, mensurados por meio de cálculos estatísticos. Ao quantificar a força dos links e visualizar a estrutura da rede em diferentes momentos

diacrônicos ou em diferentes variedades sincrônicas, somos capazes de traçar trajetórias de mudança com maior precisão. Podemos observar, por exemplo, como determinados itens lexicais passam a se associar de forma preferencial a contextos construcionais específicos, o que pode sinalizar etapas iniciais de convencionalização e eventual construcionalização (Traugott; Trousdale, 2013). Ou ainda, como a competição entre duas construções sinônimas resulta na especialização de cada uma para contextos discursivos distintos.

Para evidenciar as potencialidades dessa abordagem integrada, o capítulo organiza-se em duas seções dedicadas à apresentação de dois dos principais métodos da análise colostrucional: a análise colexêmica simples (ACS) e a análise colexêmica distintiva (ACD), desenvolvidos inicialmente por Stefan Th. Gries e Anatol Stefanowitsch. Em cada uma dessas seções, são explicitados os fundamentos conceituais dos métodos, seus procedimentos metodológicos e suas etapas de aplicação, sendo tais aspectos ilustrados por meio da exploração de dados do português brasileiro contemporâneo.

Por exemplo, no português brasileiro, a sequência *sem* + *verbo dicendi* (Lopes; Alonso, 2026) pode instanciar duas configurações construcionais distintas: (i) a oração hipotática adverbial modal (OHA), como em *saiu de casa sem falar com ninguém*; e (ii) o marcador estruturante do discurso com função de acréscimo (MED) (cf. Traugott, 2022), como em *As fezes também podem propagar doenças a outros animais, sem falar na transmissão da raiva*. Diacronicamente, a hipótese que sustentaria essa rede é a de que a construção MED resulta de um processo de recategorização, decorrente da construcionalização de usos originalmente associados à construção OHA. Daí, sequências como *sem falar* passariam a operar como recursos de adição argumentativa, responsáveis por introduzir argumentos convergentes no encadeamento discursivo. Nesse cenário, a contribuição da análise colostrucional seria a de mensurar, com base em probabilidades estatísticas, a força de atração e de repulsão de diferentes lexemas em relação a cada uma dessas construções, bem

como verificar possíveis processos de especialização ou compartilhamento lexical entre ambos os padrões.

Adicionalmente, um outro exemplo do português brasileiro de que lançaremos mão (mas que será explorado em menor grau neste capítulo) para ampliar a reflexão e aplicação dos métodos de análise colostrucional é o da construção *um N de N* (Alonso; Fumaux, 2019; Alonso; Soares, 2025; Soares, 2026). De acordo com os autores, haveria uma construção mais geral *um N de N*, a qual licenciaria diferentes microconstruções como *um monte de N*, *uma enxurrada de N*, *um mar de N* etc. A essas microconstruções se ligam outras, lexicalmente preenchidas, tais como *um monte de gente*, *uma legião de fãs*, *um mar de pessoas*, etc. Com isso, entende-se que essas construções compartilham o sentido de quantificação de referentes de forma indefinida e em grande quantidade – e esse sentido é representado na construção mais geral *um(a) N de N*.

Embora as microconstruções quantificadoras possam ser consideradas sinônimas em alguma medida, pode-se dizer que não há uma sinonímia total entre elas. De acordo com os estudos supramencionados, por exemplo, foi possível demostrar preferências de coocorrência entre uma dada microconstrução e lexemas específicos, a partir da aplicação de análises colexêmicas. Essas análises mostram que, em perspectiva sincrônica, construções aparentemente intercambiáveis se distribuem diferentemente na língua e são recrutadas pelos falantes em situações distintas. Ainda, mostram que, embora se aproximem no sentido quantificador, constroem conceptualmente a quantificação de maneira própria associada, por exemplo, a processos metafóricos.

Ao demonstrar, ao longo dessas seções, como os métodos permitem descrever empiricamente as relações entre construções e seus preenchimentos lexicais, o capítulo reforça a tese de que a gramática é uma rede, cuja compreensão depende da aplicação de ferramentas analíticas capazes de medir e interpretar os vínculos que a estruturam.

GRAMÁTICA COMO REDE DE CONSTRUÇÕES

Na perspectiva da LFCU, alinhada aos Modelos Baseados no Uso, a gramática, diferentemente de ser concebida como um sistema estático de regras abstratas, é entendida como inventário dinâmico de construções. Neste paradigma, uma construção é definida como qualquer pareamento convencionalizado entre forma e função (ou significado), variando em complexidade desde morfemas e palavras isoladas até padrões sintáticos fixos ou parcialmente preenchidos (Goldberg, 2006). O cerne dessa abordagem reside na premissa de que o conhecimento linguístico é emergente: construído a partir da experiência com dados reais de interação social e armazenado na memória como unidades de processamento cognitivo.

Consequentemente, a gramática de uma língua assemelha-se a uma rede complexa e interconectada, na qual as construções não existem isoladamente, mas relacionam-se através de diversos tipos de vínculos cognitivos. Essa arquitetura em rede é fundamental para explicar simultaneamente a produtividade linguística, a estabilidade relativa do sistema e os processos contínuos de variação e mudança. Autores como Adele Goldberg e Holger Diessel têm refinado essa modelagem, demonstrando que as relações entre as construções são determinantes para compreensão de como uma língua funciona, como é adquirida e como varia e muda. Sob essa ótica, cada nova experiência linguística possui o potencial de alterar a configuração global do sistema; a entrada de uma nova construção ou a modificação de uma existente desencadeia ajustes em toda a rede, reconfigurando paradigmas e estabelecendo novas associações.

Diessel (2019, 2023) oferece uma sistematização detalhada sobre a natureza desses vínculos, argumentando que a arquitetura da gramática é sustentada por capacidades cognitivas de domínio geral. Para o autor, a organização em rede reflete princípios universais

de como a mente humana categoriza, armazena e recupera informações, emergindo da interação entre frequências de uso e processos como categorização, analogia e *chunking*. Um ponto central nessa concepção é a dinâmica de força desses links: as conexões na rede não são fixas, mas moduladas pela frequência de uso e pela saliência dos elementos. Segundo o autor:

> De modo geral, quanto mais frequentemente um determinado *link*, ou um determinado padrão de *links*, é processado, mais fortes se tornam os pesos das conexões e maior é a probabilidade de que essas conexões (ou *links*) sejam reutilizadas no futuro. Essa é uma das maneiras pelas quais muitos modelos de rede podem mudar. Além disso, os modelos de rede podem se modificar por meio de mecanismos específicos que criam ou eliminam novos nós e novas conexões, ou que servem para reconfigurar uma constelação já existente de nós e conexões (Diessel, 2019, p. 10)[1].

Assim, a mudança linguística é entendida como um processo de reconfiguração contínua da topologia da rede, onde novos *links* se formam e *links* existentes se ajustam, explicando a estabilidade (devida a *links* consolidados) e mutabilidade (devida à reorganização de *links* e à pressão do uso inovador).

Nesse modelo, o conhecimento gramatical não é armazenado como uma lista discreta de regras, mas como um sistema de nós interligados, cuja estrutura é moldada pela experiência linguística do falante. Diessel (2023) identifica cinco tipos fundamentais de associações que sustentam essa rede e explicam a aquisição, o processamento e a modificação das construções ao longo do tempo:

1 In general terms, the more often a particular link, or a particular pattern of links, is processed, the stronger are the weight(s) of the connections and the higher is the probability that these connections (or links) will be reused in the future. This is one way in which many network models can change. In addition, network models may change by means of particular mechanisms that create, or delete, novel nodes and novel connections or that serve to reconfigure an existing constellation of nodes and connections (Diessel, 2019: p. 10).

a associação simbólica, a taxonômica, a de preenchedor de slot, a horizontal e a sequencial.

A **associação simbólica** constitui o *link* convencionalizado entre forma e significado. Trata-se de uma relação interna à construção, que vincula uma determinada configuração formal a um conteúdo semântico-pragmático específico. É essa associação que permite reconhecer uma unidade como construção. Morfemas, palavras, expressões idiomáticas, esquemas são formas com significados memorizados junto com o contexto de uso.

A **associação taxonômica**, por sua vez, diz respeito às relações hierárquicas estabelecidas entre construções em diferentes níveis de abstração. Por meio desse tipo de *link*, construções mais específicas são relacionadas a esquemas mais gerais, formando uma rede estruturada verticalmente. Assim, microconstruções particulares são licenciadas por padrões mais abstratos, que capturam generalizações sobre forma e função. Por exemplo, construções como u*ma enxurrada de dólares* é uma instanciação da construção mais esquemática (e, portanto, mais alta na rede) *um(a) N de N*, que licencia outras construções como *um monte de gente*, *uma chuva de pétalas*.

A **associação de preenchedores de slot** (*filler-slot association*) refere-se à relação entre uma construção e os elementos que tipicamente ocupam suas posições variáveis. Esse tipo de associação emerge da frequência de coocorrência entre um determinado padrão construcional e itens lexicais específicos, refletindo preferências de uso que se consolidam ao longo do tempo. Trata-se de um mecanismo central para a identificação de padrões colostrucionais, uma vez que evidencia a atração ou repulsão entre construções e seus possíveis preenchimentos. Por exemplo, os itens lexicais que costumam ocorrer em *N2* na construção *uma enxurrada de N2* costumam estar vinculados ao sentido de elementos que podem ser transportados.

A **associação horizontal** estabelece relações entre construções que se situam no mesmo nível de abstração dentro da rede construcional. Diferentemente das associações taxonômicas, que são hierárquicas, os *links* horizontais são laterais e conectam construções "irmãs", frequentemente oriundas de um mesmo esquema mais geral. Essas relações não se restringem à alternância funcional (como nas relações paradigmáticas), mas envolvem, de modo mais amplo, similaridades estruturais e padrões de uso compartilhados entre construções que ocupam posições comparáveis na rede. Um exemplo é associação entre as construções *uma enxurrada de N2* e *uma chuva de N2*, ambas vinculadas horizontalmente na rede, sendo instanciações da construção mãe *um(a) N de N*.

Por fim, a **associação sequencial** diz respeito à coocorrência de construções ao longo do fluxo do discurso. Esse tipo de *link* captura regularidades na ordem linear em que construções tendem a aparecer, refletindo padrões de encadeamento sequencial. Assim, determinadas construções mostram forte tendência a ocorrer em contextos sequenciais específicos. Um caso ilustrativo é o marcador estruturante de acréscimo – ou MED – , instanciado pela sequência *sem + verbo dicendi,* como em *É nesta região que também ficam as principais praias espanholas e é um dos roteiros turísticos mais lindos da Europa. Sem falar na gastronomia, que é um show à parte!*. Nessa configuração, observa-se uma reinterpretação da preposição *sem,* cujo valor original de negação, exclusão ou ausência se encontra atenuado, abrindo espaço para a emergência de um sentido aditivo – portanto, semanticamente oposto ao valor de origem - quando combinada a um verbo *dicendi*.

Sob a perspectiva de Diessel (2019, 2023), essa reconfiguração pode ser compreendida como resultado de processos de automatização, os quais promovem, por um lado, o fortalecimento do vínculo (*chunking*) entre elementos que coocorrem com alta frequência em sequências recorrentes e, por outro, a redução de sua composicionalidade semântica. Desse modo, a associação

sequencial não apenas organiza o encadeamento das construções no discurso, mas também atua como um mecanismo na emergência de novos valores funcionais.

Com relação à variação linguística, na visão de Diessel (2019), essa não constitui um problema no sistema, mas sim uma propriedade inerente à sua arquitetura, onde múltiplos elos podem coexistir para funções sobrepostas. A escolha do falante em um ato comunicativo é guiada pela ativação diferencial desses elos, influenciada por fatores contextuais e pela força dos vínculos. Complementarmente, Hilpert (2021) sugere que a mudança diacrônica pode ser visualizada como uma reestruturação da rede.

Na seção seguinte, serão apresentados dois dos métodos da análise colostrucional, demonstrando-se sua relevância para o estudo dos *links* entre construções e, consequentemente, para a compreensão da variação e da mudança linguística. Para fins de ilustração, ambos os métodos serão aplicados à construção *sem* + *verbo dicendi*, a qual permite observar, de forma particularmente produtiva, a relação entre padrões construcionais em competição.

Essa metodologia permite-nos compreender a produtividade e o enraizamento (*entrenchment*) das construções. A produtividade relaciona-se à capacidade de atrair novos tipos lexicais, enquanto o enraizamento refere-se à consolidação de instâncias específicas via repetição. Através da análise diacrônica, é possível verificar se uma construção torna-se mais ou menos produtiva. No tocante à variação, a Análise Colostrucional Distintiva esclarece a escolha entre formas concorrentes, revelando que a variação raramente é livre, mas condicionada por fatores de diferentes ordens. Por fim, a abordagem permite lidar com a mudança no tempo: ao quantificar a força dos elos ao longo do tempo, o pesquisador entende, por exemplo, como acontece o aumento ou diminuição da produtividade de uma construção.

O QUE É ANÁLISE COLOSTRUCIONAL?

A análise colostrucional constitui um conjunto de métodos estatísticos no âmbito dos Modelos Baseados no Uso com o objetivo de investigar, de forma sistemática, a relação entre construções e os itens lexicais que as instanciam. Conforme já discorremos anteriormente, essa abordagem parte do pressuposto de que a gramática é uma rede de construções, cujas propriedades emergem da frequência e dos padrões de uso observáveis em dados empíricos. Neste contexto, a análise colostrucional oferece instrumentos para mensurar, com base em evidências quantitativas, a força de associação entre lexemas e construções, tornando visíveis padrões que muitas vezes escapam à observação intuitiva.

De modo geral, pode-se afirmar que a análise colostrucional busca responder a uma pergunta central: **quais itens lexicais são preferencialmente atraídos por uma determinada construção (ou por construções concorrentes)?** Para isso, recorre a testes estatísticos que comparam frequências observadas e esperadas de ocorrências entre elementos linguísticos. A partir desses cálculos, é possível identificar associações fortes (atração), fracas ou mesmo negativas (repulsão), o que permite mapear, em termos empíricos, a estrutura interna da rede construcional. Seu desenvolvimento está ancorado em três pilares fundamentais:

(1) **A centralidade da frequência:** nos MBUs, a frequência, tanto *token* quanto *type*, desempenha papel fundamental na organização do conhecimento linguístico. Itens mais frequentes tendem a formar associações mais fortes e mais estáveis.

(2) **A natureza probabilística da gramática:** as relações entre construções e lexemas não são categóricas, mas graduais, podendo ser descritas em termos de probabilidades e tendências.

(3) **A necessidade de métodos quantitativos:** dado que muitas associações linguísticas não são imediatamente evidentes, torna-se necessário recorrer a ferramentas estatísticas para identificá-las com maior precisão.

Esses três pilares podem ser ilustrados de forma bastante clara por meio de um estudo clássico apresentado por Stefanowitsch e Gries (2004), que compara a distribuição do verbo *to give* em duas construções do inglês: a construção ditransitiva (ex.: *give someone something*) e a construção dativa preposicionada (ex.: *give something to someone*). A tabela a seguir sintetiza essa distribuição:

Tabela 1 – Distribuição de give na construção ditransitiva e na dativa preposicionada

	to give	*outros verbos*	Total
Construção ditransitiva	461 (44,54%)	574 (55,46%)	1.035 (100%)
Construção dativa preposicionada	146 (7,60%)	1.773 (92,40%)	1.919 (100%)

Fonte: Adaptado de Gries e Stefanowitsch (2004, p. 102).

A leitura dessa tabela permite observar, de maneira bastante elucidativa, a atuação conjunta dos três pilares anteriormente mencionados.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à **centralidade da frequência,** nota-se que o verbo *to give* ocorre com uma frequência proporcional muito mais elevada na construção ditransitiva (44,54%) do que na dativa preposicionada (7,60%). Essa diferença não é trivial: ela indica que *to give* é um lexema fortemente associado à construção ditransitiva, contribuindo para a consolidação desse padrão como um dos contextos mais prototípicos de sua ocorrência. Em termos cognitivos, isso significa que a repetição frequente desse pareamento fortalece o vínculo entre o verbo e a construção na rede gramatical.

Em segundo lugar, o quadro evidencia a **natureza probabilística da gramática.** Embora *to give* possa ocorrer em ambas as construções, sua distribuição não é uniforme nem categórica, mas sim probabilística. Há uma tendência clara de associação com a construção ditransitiva, mas não uma exclusão da dativa preposicionada. Esse tipo de distribuição gradual é precisamente o que a análise colostrucional busca capturar: não se trata de determinar onde um item pode ou não ocorrer, mas de medir com que força ele se associa a diferentes padrões construcionais.

Por fim, os dados ilustram a **necessidade de métodos quantitativos.** À primeira vista, poder-se-ia supor que *to give* é simplesmente um verbo frequente em contextos de transferência, sem que isso implicasse uma preferência construcional específica. No entanto, apenas a comparação a olho nu entre frequências – como na tabela acima – permite apenas inferir que há uma associação mais forte desse verbo com a construção ditransitiva, mas não é capaz de atestá-la empiricamente. Isso decorre do fato de a associação depender não só da mensuração da frequência de *give* nas duas construções, da comparação da frequência observada desse lexema nesta construção e nas demais construções do *corpus*. É justamente esse tipo de informação que os testes estatísticos da análise colostrucional nos fornecem, ao contrastar frequências observadas e esperadas.[2]

A despeito da existência de três modelos de análise colostrucional, como já foi abordado na introdução deste capítulo, apenas dois deles serão explorados, em razão do espaço de que dispomos para sua descrição e exemplificação: (i) a análise colexêmica simples; (ii) a análise colexêmica distintiva. Trataremos desses dois testes nas duas próximas seções, em que o definimos, explicamos como aplicá-lo e apresentamos um estudo de caso.

2 Serão apresentados exemplos de aplicação desse tipo da análise na seção dedicada aos estudos de caso.

A ANÁLISE COLEXÊMICA SIMPLES:
CONCEITO, MÉTODO E APLICAÇÃO

A **análise colexêmica simples (ACS)** tem como objetivo identificar quais itens lexicais (colexemas) estão significativamente associados a uma determinada construção. Em outras palavras, busca-se determinar **quais palavras são especialmente típicas ou características de um dado padrão construcional**.

O procedimento básico consiste em comparar três medidas: a) a frequência de um determinado lexema dentro de uma construção específica; b) a frequência desse mesmo lexema fora dessa construção, no *corpus* analisado; c) a frequência total de construções ou itens em todo o *corpus*. Com essas medidas devidamente anotadas, roda-se um *script* no Programa R, que recorre a dois tipos de cálculo para estimar o grau de associação entre o lexema e a construção (o teste exato de Fisher ou o log-likelihood).

Para ilustrar os procedimentos metodológicos envolvidos na aplicação da ACS, tomar-se-á como objeto a construção [D1 sem Vdicendi D2], exemplificada logo a seguir.

Trata-se de uma construção do português contemporâneo que integra o domínio dos chamados marcadores estruturantes do discurso (MEDs), conforme proposto por Traugott (2022), e que pode ser representada, de forma mais ampla, pelo subesquema [D1 (isso) sem Vdicendi (que) D2]. Nessa notação, D1 e D2 correspondem a segmentos discursivos (oracionais ou supraoracionais) articulados por um elemento conector constituído pela preposição *sem* combinada a um verbo *dicendi* (como *falar, contar, dizer, mencionar*, entre outros), podendo ainda ocorrer, opcionalmente, o pronome demonstrativo *isso* e a conjunção *que*, conforme se pode verificar na ocorrência abaixo:

(1) Em alguns casos, a mensalidade sai por menos de um terço do que custaria um curso presencial tradicional. *Isso sem falar que* a maioria das faculdades que têm cursos a distância de engenharia participa do ProUni. (Corpus Sketch Engine)

(2) O evento foi um sucesso, *sem falar* na excelente organização. (Corpus Sketch Engine)

Do ponto de vista funcional, essa construção é empregada para introduzir um novo argumento do discurso com valor de acréscimo, frequentemente interpretado como uma adição de natureza argumentativa. Nas ocorrências (1) e (2), observa-se que a sequência não veicula o valor prototípico de ausência ou negação associado à preposição *sem* em estruturas hipotáticas. Em (1) – *Isso sem falar que a maioria das faculdades que têm cursos a distância de engenharia participa do ProUni* –, a construção introduz um argumento adicional que amplia a vantagem previamente mencionada, reforçando a atratividade do ensino a distância. De modo semelhante, em (2) – *O evento foi um sucesso, sem falar na excelente organização* –, *sem falar* acrescenta um elemento avaliativo positivo que intensifica a avaliação já expressa. Em ambos os casos, portanto, a construção atua como estratégia de expansão argumentativa, agregando informação convergente e contribuindo para a orientação persuasiva do enunciado.

Esse uso distingue-se de sua contraparte mais composicional, típico das orações hipotáticas adverbiais (por exemplo, "ele saiu sem falar com ninguém"), nas quais a sequência *sem* + *verbo* ainda mantém valores modais ou condicionais negativos. No caso dos MEDs, observa-se um processo de recategorização, pelo qual a construção passa a operar no domínio conectivo.

A investigação da construção de MED permitiu-nos verificar que se trata de uma construção produtiva no português, na medida em que recruta diferentes verbos *dicendi*, mas não todos, sendo alguns, aparentemente, improdutivos. Dessa forma, a ACS serviu-nos

para ver o grau de associação (em níveis de atração e/ou repulsão) dos verbos *dicendi* para com essa construção.

Para a realização desse teste, procedeu-se ao levantamento, no corpus *Wordschatz Leipzig - Portuguese Corpus - 2022,* de todas as medidas necessárias à aplicação da ACS. Inicialmente, foram identificados os verbos *dicendi* que se adjungiam à preposição *sem*; em seguida, registrou-se a quantidade de ocorrências em que tais verbos instanciavam o MED, bem como sua frequência no *corpus* como um todo. Esses dados encontram-se descritos na tabela abaixo.

Tabela 2 – Frequência do lexema na construção e no corpus

Lexema	Frequência do lexema na construção	Frequência do lexema no corpus
contar	158	2213
falar	88	3901
citar	03	328
mencionar	10	164
dizer	01	3643
revelar	0	380
explicar	0	699
comentar	0	481

Fonte: elaboração própria.

Essas medidas, acrescidas do tamanho total das palavras do *corpus* (19.461.242), fornecem, portanto, todas as quantidades necessárias à execução da ACS. Para a realização do teste, faz-se necessário instalar o Programa R[3] e o R Studio[4] e, em sequência, instalar e carregar o pacote *Collostructions*[5], conforme as instruções disponíveis no site pessoal da Profa. Suzanne Flach[6].

3 https://www.r-project.org/

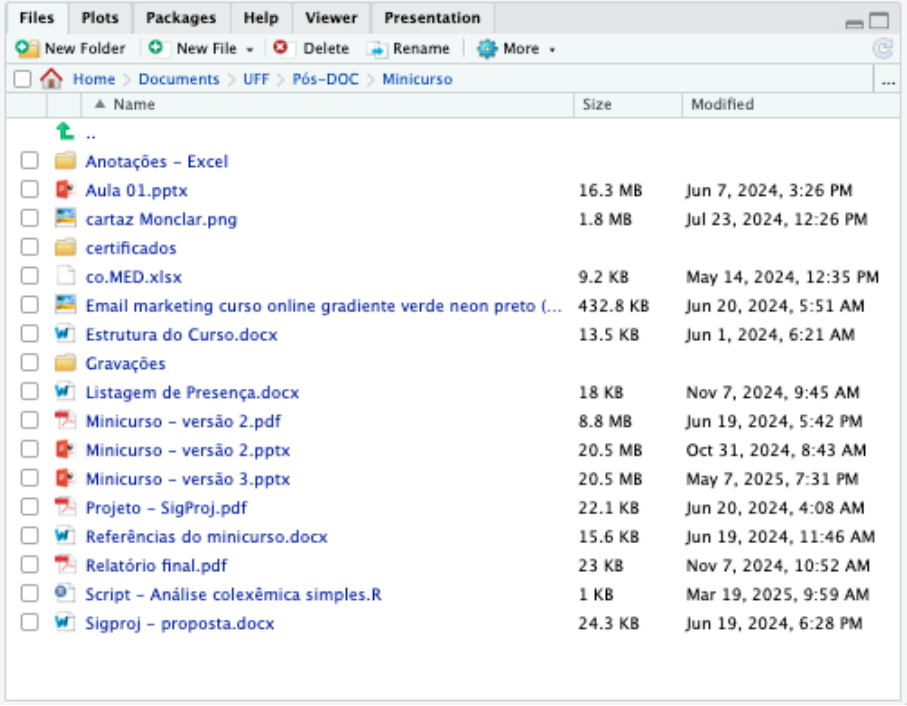
4 https://posit.co/downloads/

5 https://sfla.ch/collostructions/

6 Disponível em: https://userpage.fu-berlin.de/~flach/methods/ - Acesso em: 1 abr. 2026.

Com o *script* ou o console aberto no R Studio, procede-se, inicialmente, ao carregamento dos dados da tabela acima. Esse procedimento pode ser realizado por meio da importação da tabela em formato Excel ou, alternativamente, pela construção de um *data frame* diretamente no próprio R. A importação, por se tratar de um procedimento mais simples, pode ser efetuada por meio da navegação na aba *Files,* localizando-se a pasta em que o documento está armazenado.

Figura 1 – Painel *Files* no R Studio



Fonte: R Studio.

Uma vez incorporada a tabela e instalado o pacote *Collostructions,* conforme indicado no site supracitado, procede-se ao carregamento do pacote por meio do comando *library*

(collostructions), seja na área *Source* (editor/script), seja no console. Em seguida, cria-se um objeto destinado a armazenar o resultado da ACS. No presente caso, emprega-se o comando *analise <- collex(TAB*[7]*, 19461242)*.

Nesse comando, *analise* corresponde ao nome atribuído ao objeto; o operador <- indica que o resultado da operação à direita será atribuído a esse objeto; *collex* é a função responsável pela execução da ACS; nos parênteses, *TAB* corresponde ao nome da tabela que contém as variáveis da Tabela 2; por fim, *19461242* refere-se ao tamanho total de palavras no corpus.

Executado o comando, por meio da tela *Enter* (no console) ou *Alt+Enter* (na área *Source*), obtêm-se os resultados da ACS, que incluem, para cada lexema, medidas como o valor de associação, bem como a direção dessa associação (atração ou repulsão).

Tabela 3 – Análise Colexêmica Simples de [D1 (isso) sem Vdicendi (que) D2]

	COLLEX	CORP.FREQ	OBS	EXP	ASSOC	COLL.STR.LOGL	SIGNIF
1	contar	2213	158	0.0	attr	2533.15802	*****
2	falar	3901	88	0.1	attr	1167.89288	*****
3	mencionar	164	10	0.0	attr	149.53559	*****
4	citar	328	3	0.0	attr	33.24397	*****
5	dizer	3643	1	0.0	attr	4.14646	*
6	revelar	380	0	0.0	rep	0.01015	ns
7	comentar	481	0	0.0	rep	0.01285	ns
8	explicar	699	0	0.0	rep	0.01868	ns

Fonte: elaboração própria.

A interpretação desses resultados permite identificar, de maneira mais precisa, quais verbos *dicendi* são significativamente

7 TAB foi utilizado aqui de forma ilustrada. Na verdade, o usuário deve colocar o nome dado ao objeto que contém sua tabela de dados dentro do R.

atraídos pela construção de MED e quais, ao contrário, tendem a evitá-la. A tabela traz, respectivamente, em suas colunas: a) a lista dos colexemas; b) a frequência dos colexemas no *corpus*; c) a frequência observada dos colexemas na construção; d) a frequência probabilística esperada (caso o uso do lexema fosse aleatório, isto é, sem nenhum tipo de associação); e) a direção da associação (se atração ou repulsão); f) a força colostrucional, em medida logarítmica[8]; g) o nível de significância, sendo: (i) *ns*, sem significância estatística; *, $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,001$; ****, $p < 0,0001$; *****, $p < 0,00001$.

No caso dos dados analisados, observa-se que verbos como *contar* e *falar* apresentam frequências relativamente elevadas na construção em comparação com sua frequência geral no *corpus*, o que sugere uma tendência de associação positiva. Essa hipótese, no entanto, só pode ser confirmada pelos valores estatísticos fornecidos pelo teste, que indicam se essa diferença entre frequências observadas e esperadas é significativa do ponto de vista probabilístico.

Por outro lado, verbos como *dizer, revelar, explicar* e *comentar*, embora possam ocorrer com alta frequência no *corpus*, praticamente não aparecem instanciando a construção em análise. Esse descompasso entre frequência global e frequência na construção tende a resultar em valores de associação negativos, indicando repulsão. Em termos construcionais e tomando o caso selecionado, isso sugere que tais verbos não são preferencialmente recrutados para a função discursiva de acréscimo desempenhada pelo MED.

Esse contraste entre verbos atraídos e repelidos pela construção é particularmente relevante, pois evidencia que a produtividade do padrão [D1 (isso) sem vdicendi (que) D2] não é aleatória,

8 Para compreender a medida da força colostrucional, é importante observar que ele deriva de um valor de *p* extremamente pequeno. Como a medida corresponde a -log10p, um valor de 2533, como o atribuído a *contar*, implica que esse valor é da ordem de 10-2533 - ou seja, praticamente zero em termos computacionais. Em termos interpretativos, isso significa que a probabilidade de a frequência observada de *contar* nessa construção ter ocorrido ao acaso é virtualmente inexistente.

mas seletiva. Ou seja, ainda que a construção seja, em princípio, aberta a diferentes preenchimentos lexicais, há restrições de natureza semântico-pragmática que orientam essa seleção. Verbos como *falar* e *contar*, por exemplo, apresentam um perfil semântico mais genérico e menos comprometido com especificações ilocucionárias fortes, o que pode favorecer sua gramaticalização como elementos conectivos em contextos de organização discursiva.

Em contrapartida, verbos como *explicar* ou *revelar*, que carregam traços semânticos mais específicos – como a introdução de informação nova, detalhamento ou explicitação – parecem menos compatíveis com a função de simples acréscimo argumentativo característica do MED. Essa incompatibilidade pode explicar sua baixa ou nula ocorrência na construção.

Dessa forma, os resultados da ACS não apenas confirmam empiricamente a intuição de que certos verbos são mais típicos da construção, mas também permitem avançar na compreensão dos fatores que condicionam essa distribuição. Ao evidenciar padrões de atração e repulsão, a análise contribui para a descrição mais fina da rede construcional, mostrando que a associação entre forma e significado é mediada por regularidades probabilísticas e por restrições de uso.

Em síntese, a aplicação da ACS ao MED de acréscimo demonstra que: (i) a construção apresenta produtividade lexical, mas com restrições; (ii) há verbos significativamente mais associados ao padrão, configurando-se como seus colexemas preferenciais; e (iii) tais associações refletem não apenas frequências de uso, mas também compatibilidades semântico-funcionais entre lexemas construção. Esses resultados reforçam, portanto, os pressupostos dos MBU, ao evidenciar que a estrutura gramatical emerge de padrões recorrentes de uso, passíveis de mensuração quantitativa.

Para além da análise sincrônica, tal como realizada neste estudo, a abordagem colostrucional também pode ser aplicada em perspectiva diacrônica, permitindo mapear a evolução das associações entre lexemas e construções ao longo do tempo. Nesse caso, o procedimento consistiria em segmentar o corpus em recortes temporais (por exemplo, por século ou por períodos históricos relevantes) e aplicar, em cada recorte, os mesmos testes de associação aqui descritos. Com isso, torna-se possível observar a flutuação dos lexemas nas construções — isto é, identificar quais verbos passam a ser mais ou menos atraídos pelo padrão em diferentes momentos históricos —, bem como acompanhar a expansão ou retração da *host-class*, ou seja, do conjunto de itens lexicais que podem preencher determinada posição construcional. Esse tipo de análise é particularmente produtivo para investigar processos de mudança linguística, como a gramaticalização e a construcionalização, uma vez que permite evidenciar, com base em dados quantitativos, como novos itens são progressivamente incorporados à construção, enquanto outros podem perder produtividade ou mesmo desaparecer de seu domínio de uso.

Um outro exemplo da aplicação do método que daremos neste capítulo é o estudo da construção binominal *um(a) N de N*, que constitui um recurso produtivo do português brasileiro para a expressão de grande quantidade (ou volume) indefinida de um dado referente, como em *um monte de N, uma enxurrada de N*, *uma montanha de N* e *uma chuva de N.* Das microconstruções instanciadas pelo esquema *um(a) N de N*, a mais frequente e provavelmente a que serviu como base para a criação de outras construções é um *monte de N*. Soares (2026) apresenta a análise colexêmica simples que realizou, verificando que itens lexicais são mais atraídos para a construção. A tabela a seguir traz esse resultado:

Tabela 4 – Análise colexêmica simples de um monte de N

	Um monte de N						
	COLLEX	CORP.FREQ	OBS	EXP	ASSOC	COLL.STR.LOGL	SIGNIF
1	COISA	4229460	11787	12.3	attr	144226.701	*****
2	GENTE	2687367	9925	7.8	attr	126111.849	*****
3	PESSOA	213329	960	0.6	attr	12214.314	*****
4	BESTEIRA	52991	791	0.2	attr	11963.668	*****
5	MERDA	103568	692	0.3	attr	9345.874	*****
6	DINHEIRO	1922582	801	5.6	attr	6380.979	*****
7	FOTOS	1297922	616	3.8	attr	5062.580	*****
8	PROBLEMAS	2260112	678	6.6	attr	4956.212	*****
9	VEZES	3210018	668	9.4	attr	4399.804	*****
10	INFORMAÇÕES	3981675	557	11.6	attr	3231.479	*****

Fonte: Soares (2026).

De acordo com os resultados, os itens lexicais mais atraídos para o *slot* são *coisa* e *gente* (s) com forças colostrucionais bem altas, corroborando resultados já encontrados por Alonso e Fumaux (2019) e Fumaux (2022). O exemplo a seguir ilustra a construção:

(3) Com essa vontade toda de vencer na vida, você consegue fácil. Conheço *um monte de gente* que foi para o exterior e ficou por lá um ou vários anos e voltou falando inglês melhor que a maioria desses professores de ... (Corpus do português, 2016)

Além desses lexemas, os resultados demonstram as forças colostrucionais de outros itens semanticamente diferentes: *pessoa, besteira, merda, dinheiro, fotos, problemas, vezes* e *informações.* Alonso e Fumaux (2019), em uma análise colexêmica simples da mesma construção num outro corpus[9], verificaram itens ainda mais

9 As autoras realizaram a análise através de coleta de dados do *corpus* CHAVE, que reúne textos jornalísticos dos jornais Público de Portugal e Folha de São Paulo do Brasil reunidos de 1994 a 1995, dos quais foram utilizados somente a amostra do português brasileiro (Folha de São Paulo), que corresponde a um total de 35.699.765 palavras.

variados semanticamente, com alta força colostrucional, como *caras, amigos, cretinos, bandas* e *mentiras.*

Segundo Alonso e Fumaux (2019),

> a microconstrução *DET monte de SN* parece apresentar maior generalidade, pois recruta itens mais genéricos, o que significa que essa construção não recruta itens de um grupo semântico mais específico, que compartilhem entre si um traço ou propriedade, como por exemplo poder ser empilhado" (Alonso e Fumaux, 2019, p. 228).

As autoras complementam que

> a coerência semântica entre os itens recrutados e o sentido de *monte* como formação geológica – indicando que a microconstrução *DET monte de SN* já parece bem acomodada à função quantificadora e que, portanto, o nome quantificador (*monte*) não interfere no tipo de lexema que é atraído pela construção (Alonso e Fumaux, 2019, p. 228).

Alonso e Soares (2025) e Soares (2026)[10] também fizeram análises colostrucionais de várias outras microconstruções como *um mar de N*, *uma chuva de N*, *uma legião de SN* e *uma enxurrada de N*, etc. Trazemos aqui a análise de *uma legião de N*.

Tabela 5 – Análise Colexêmica simples de *uma legião de N*

	COLLEX	CORP.FREQ	OBS	EXP	ASSOC	COLL.STR.LOGL	SIGNIF
1	FÃS	468488	4376	0.3	attr	79458.4310	*****
2	ADMIRADORES	27007	338	0.0	attr	6017.0389	*****
3	SEGUIDORES	213311	366	0.1	attr	5058.9545	*****
4	PESSOAS	213329	316	0.1	attr	4272.2316	*****
5	AMIGOS	1369088	360	0.9	attr	3626.0586	*****
6	JOVENS	1195478	102	0.8	attr	794.3937	*****

10 Os autores utilizaram o portal do Corpus *Sketch Engine* (Adam Kilgarriff *et al*., 2014) para analisar dados do subcorpus *TLD of Brazil.br* com 9.416.766,185 palavras. Consideraram os 100 primeiros *types* das construções binominais quantificadoras que analisaram.

7	ADEPTOS	57141	58	0.0	attr	737.7973	*****
8	LEITORES	279235	67	0.2	attr	659.3384	*****
9	BRASILEIROS	1140933	77	0.7	attr	563.5727	*****
10	TRABALHADORES	1204202	55	0.8	attr	359.9075	*****

Fonte: Alonso e Soares (2025) e Soares (2026).

Os resultados demonstram que os dez lexemas mais atraídos para a construção têm os traços [+humano] e [+animado] e todos são contáveis e concretos. Em *uma legião de SN*, o item *fãs* aparece como o lexema com maior força colostrucional, obtendo 794584,310 pontos de força colostrucional, o que o torna um exemplo prototípico do uso desta construção.

(4) Palmirinha estava internada na Unidade Paulista do Hospital Alemão Oswaldo Cruz, desde o dia 11 de abril. Ela era considerada a vovó mais querida do Brasil pela atuação de décadas como apresentadora de programas de culinária na TV aberta e fechada. No instagram, a família de Palmirinha afirmou que "Seu jeito simples e cativante de apresentar suas receitas foi o que possibilitou ganhar *uma legião de fãs*, amiguinhas e amiguinhos, como os chamava". (Corpus Sketch Engine)

Segundo o autor, dentre as construções que ele analisou, uma legião de SN é a mais especialidade, recrutando exclusivamente itens lexicais que designam seres vivos:

> Essa homogeneidade semântica indica uma forte coerência semântica entre os *SN2* e o *SN1*, visto que o lexema legião apresenta o sentido de coletivo. Observando as leituras qualitativas nos exemplos acima, entendemos que *SN1* não sofreu uma erosão semântica a ponto de permitir a quantificação de objetos ou eventos; pelo contrário; ele projeta seu domínio-fonte militar/coletivo para restringir o *slot* do *SN2* apenas a grupos de indivíduos (Soares, 2026, p. 70).

As análises colexêmicas simples ilustradas nessa seção contribuem para melhor explicar os *links* sequenciais bem como as relações de preenchedores de slots que caracterizam as construções (Diessel, 2019 e 2023).

ANÁLISE COLEXÊMICA DISTINTIVA (ACD): CONCEITO, MÉTODO E APLICAÇÃO

A análise colexêmica distintiva (ACD) constitui um dos principais desdobramentos da abordagem colostrucional e tem como objetivo central comparar duas ou mais construções quanto às suas preferências colocacionais. Diferentemente da ACS, que investiga a associação entre lexemas e uma única construção, a análise distintiva focaliza **a distribuição diferencial de itens entre construções concorrentes ou funcionalmente relacionadas.**

Em termos gerais, pode-se afirmar que esse método busca responder à seguinte questão: **quais lexemas são característicos de uma construção em oposição a outra?** Trata-se, portanto, de um instrumento particularmente adequado para o estudo da variação construcional, uma vez que permite identificar padrões de especialização, competição e complementaridade entre construções.

A comparação promovida pela ACD permite evidenciar um aspecto fundamental da organização da gramática: o fato de que construções semelhantes frequentemente entram em uma relação de competição funcional, o que leva à sua especialização. Nesse cenário, determinados lexemas passam a ser preferencialmente associados a uma construção, enquanto outros se distribuem de modo distinto, configurando padrões de complementaridade.

Além disso, a ACD permite captar fenômenos como o chamado **bloqueio estatístico**, segundo o qual itens fortemente associados

a uma construção tendem a ser menos produtivos em outras. Esse efeito pode ser interpretado como resultado de processos cognitivos relacionados à memória e à economia de processamento.

Do ponto de vista metodológico, a ACD baseia-se na comparação de frequências de ocorrência de um mesmo lexema em duas construções distintas. Para cada item lexical, são consideradas tipicamente quatro frequências: a) frequência do lexema na construção A; b) frequência do lexema na construção B; c) frequência de outros lexemas na construção A; d) frequência de outros lexemas na construção B.

Esses valores são organizados em uma tabela de contingência 2x2, a partir da qual se aplica um teste estatístico - geralmente o teste exato de Fisher - para calcular a significância da diferença observada. O resultado desse cálculo permite determinar: a) se o lexema é significativamente mais frequente em uma construção do que em outra; b) qual é a direção da associação (isto é, para qual construção o item é atraído); c) qual é a força dessa associação diferencial.

Assim como na ACS, os resultados podem ser expressos em termos de valor de *p* e/ou força colostrucional (-log10*p*), o que facilita a comparação entre diferentes lexemas. É importante destacar que, nesse tipo de análise, não se trata apenas de identificar frequência absoluta, mas de avaliar a frequência relativa e distribuição contrastiva, o que permite captar padrões mais finos de organização lexical.

Como ilustração da aplicação desse teste, vamos recorrer, mais uma vez, ao MED de acréscimo [D1 (isso) sem Vdicendi (que) D2], mas, dessa vez, em relação à oração hipotática adverbial modal (OHA) constituída dos mesmos elementos [$D1_{OM}$ [sem Vdicendi (que) D2]$_{OHA}$[11]. Sob a hipótese de que a primeira é o resultado da

11 Nesta notação, está prevista, no segmento discursivo 1 (D1): a oração matriz; no segmento discursivo 2 (D2): uma oração hipotática modal encabeçada pela preposição *sem* seguida de verbo *dicendi*.

construcionalização da segunda, busca-se aferir: quais lexemas são atraídos, repelidos ou compartilhados por tais construções?

No levantamento realizado no Portuguese Corpus 2022 (Wordschatz Leipzig), identificaram-se trinta e cinco verbos *dicendi* que se adjungiam à preposição *sem*, parte deles compartilhados entre MED e OHA; parte empregada exclusivamente em OHA, a saber: *aconselhar, adiantar, admitir, afirmar, apresentar, argumentar, avisar, citar, comentar, concordar, considerar, contar, contestar, determinar, dizer, especificar, exclamar, explicar, falar, indagar, informar, interrogar, mencionar, negar, ordenar, pedir, perguntar, questionar, recusar, relatar, replicar, responder, revelar, solicitar* e *suplicar*. A distribuição da frequência deles entre as construções está parcialmente representada na Tabela 6[12].

Tabela 6 – Frequência dos lexemas por construção

Lexema	Frequência do lexema na construção de MED	Frequência do lexema na construção de OHA
contar	158	29
falar	88	66
citar	03	96
mencionar	10	24
dizer	10	28
revelar	0	20
explicar	0	07
comentar	0	05
especificar	0	46
considerar	0	47

Fonte: elaboração própria.

12 Em decorrência da quantidade de dados e do espaço necessário para sua exposição, a tabela traz apenas os dez lexemas mais frequentes nas duas construções no corpus, já que o objetivo, nesta seção, é elucidar a aplicação do procedimento, e não propriamente de descrever essas construções em profundidade.

Organizada a tabela, procede-se à sua importação no R Studio, de maneira análoga à apresentada durante a descrição metodológica da ACS. Igualmente, carrega-se o pacote necessário para a execução do teste por meio do comando *library(collostructions*), executado no console ou na área *Source*.

Uma vez carregada a tabela, executa-se o comando *collex.dist(),* colocando, entre parênteses, o nome atribuído ao objeto que incorporou a tabela, e também atribuindo o resultado a um objeto no R. No caso, foi utilizada a seguinte linha de comando *acd <-collex.dist(dados)*, que nos apresentou os seguintes resultados:

Tabela 7 – Resultados da Análise Colexêmica Distintiva

COLLEX	O.CXN1	E.CXN1	O.CXN2	E.CXN2	ASSOC	COLL.STR.LOGL	SIGNIF	SHARED
contar	158	77.5	29	109.5	MED	213.01720	*****	Y
falar	88	63.9	66	90.1	MED	20.43546	*****	Y
mencionar	10	14.1	24	19.9	OHA	2.23568	ns	Y
comentar	0	1.7	4	2.3	OHA	4.30286	*	N
explicar	0	2.9	7	4.1	OHA	7.55412	**	N
revelar	0	8.3	20	11.7	OHA	21.88881	*****	N
dizer	1	12.0	28	17.0	OHA	23.88768	*****	Y
especificar	0	19.1	46	26.9	OHA	51.83619	*****	N
considerar	0	19.5	47	27.5	OHA	53.02420	*****	N
citar	3	41.1	96	57.9	OHA	92.37755	*****	Y

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 7 traz os seguintes dados em sequência: a) relação dos colexemas; b) frequência dos lexemas observados na construção de MED; c) frequência esperada desses mesmos lexemas na construção de MED (com base na hipótese da aleatoriedade); d) frequência observada dos lexemas na construção de OHA; e) frequência esperada dos lexemas na construção de OHA; f) Força de associação dos lexemas, se para MED ou OHA; g) força

colostrucional; h) nível de significância (com legenda análoga à vista na seção anterior para a ACS); i) se há ou não compartilhamento dos lexemas entre as duas construções.

A análise dos resultados apresentados na Tabela 7 permite observar, de maneira mais refinada, os padrões de especialização e competição entre a construção de MED e OHA. De modo geral, verifica-se que verbos como *contar* e *falar* tendem a apresentar associação significativa com a construção de MED, o que confirma seu papel como colexemas preferenciais nesse padrão. Esses lexemas, ao exibirem maior frequência relativa no MED em comparação com a OHA, evidenciam um processo de especialização construcional, no qual determinados lexemas passam a ser recrutados preferencialmente para funções discursivas de acréscimo argumentativo.

Por outro lado, verbos como *citar, especificar* e *considerar* mostram-se fortemente associados à construção de OHA, o que sugere que esses itens mantêm maior afinidade com usos mais composicionais e semanticamente mais transparentes da sequência *sem + verbo.* Nesses casos, a baixa incidência no MED pode ser interpretada como um efeito de bloqueio estatístico, uma vez que a forte associação com OHA tende a inibir sua expansão para o domínio conectivo-discursivo.

Há ainda um conjunto de verbos, como *mencionar* e *dizer,* que apresentam distribuição menos assimétrica entre as construções, indicando um comportamento mais neutro ou compartilhado. Esses itens podem ser interpretados como casos intermediários no processo de especialização, sugerindo que a distinção entre MED e OHA não é categórica, mas gradual, em consonância com os pressupostos dos MBUs.

Associados, esses resultados oferecem evidências empíricas relevantes para a hipótese de que a construção de MED emerge historicamente a partir da reanálise de estruturas hipotáticas.

A distribuição diferencial dos lexemas indica que esse processo de construcionalização não ocorre de maneira uniforme, mas envolve a seleção progressiva de determinados verbos mais compatíveis com a função discursiva emergente. Assim, a ACD não apenas permite identificar quais lexemas caracterizam cada construção, mas também contribui para a compreensão dos mecanismos de mudança linguística, ao evidenciar como padrões de uso se reorganizam ao longo da rede construcional.

Por fim, cabe destacar que a ACD também pode oferecer resultados particularmente elucidativos quando aplicada em perspectiva diacrônica. Ao segmentar os dados em diferentes recortes temporais, torna-se possível observar a flutuação dos lexemas entre as construções, identificando mudanças em seus padrões de associação ao longo do tempo. Esse tipo de abordagem permite, por exemplo, acompanhar o deslocamento progressivo de determinados verbos de uma construção para outra, bem como detectar processos de especialização, expansão ou retração da classe hospedeira (Himmelmann, 2004). Desse modo, a ACD revela-se uma ferramenta valiosa não apenas para a descrição sincrônica da variação construcional, mas também para a investigação dos mecanismos de mudança linguística que reconfiguram, de forma dinâmica, a rede de construções.

Voltemos à construção *um(a) N de N* para darmos um outro exemplo de aplicação da análise colexêmica distintiva e assim ilustrar a importância do método para caracterização de links sequenciais, de preenchedores de *slots* e também de links horizontais (Diessel, 2023), já que vamos verificar a força colostrucional de duas microconstruções concorrentes: a microconstrução *um monte de N* e *um mar de N*, como no exemplo (3), dado acima, e o exemplo (5), a seguir:

(5) Emmanuel 22 de fevereiro de 2023 Breaking News, Carnaval da Bahia, Política Comentários desativados em Grande público se reencanta com o Centro e lota circuito Osmar no Carnaval 2023; conceito inovador para a folia idealizado e

executado pelo governo Bruno Reis. A Avenida atraiu uma multidão de foliões como há alguns anos não se via no Carnaval de Salvador. Na terça-feira (21), quando foram privilegiados os foliões pipoca, *um mar de gente* pulou junto atrás de nomes como Xanddy Harmonia, Psirico, Daniela Mercury, Durval Lellys, Léo Santana e Saulo Fernandes." (Corpus Sketch Engine)

A tabela a seguir apresenta os resultados da análise das duas construções combinadas com os lexemas *coisas*, *problemas*, *pessoa* e *gente*. A construção 1 (E.CXN1) é *um monte de N* e a construção 2 (E.CXN1) é *um mar de N*.

Tabela 8 – Análise colexêmica distintiva de *um monte de N e um mar de N*

COLLEX	O.CXN1	E.CXN1	O.CXN2	E.CXN2	ASSOC	COLL.STR.LOGL	SIGNIF	SHARED
Coisas	11787	11526.9	45	305.1	Um.monte.de	532.59782	*****	Y
Problemas	678	709.2	50	18.8	Um.mar.de	38.60821	*****	Y
Pessoa	960	1034.6	102	27.4	Um.mar.de	134.65216	*****	Y
Gente	9925	10079.2	421	266.8	Um.mar.de	160.50121	*****	Y

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 8 mostra os resultados da análise distintiva de duas construções *um monte de N* e *um mar de N*. Considerando a relação entre frequência observada e frequência esperada dos mesmos lexemas para cada uma das construções, observa-se que, comparativamente à construção *um mar de N*, a construção *um monte de N* estabelece uma relação mais forte com o lexema *coisas*. Já com os demais lexemas que ocorrem em ambas as construções – *problemas*, *pessoas* e *gente* –, a construção *um mar de N* é a construção preferida. Todos os resultados, conforme também demonstra a tabela, se mostraram estatisticamente relevantes.

A primeira construção – *um monte de N* – trata-se de uma construção altamente produtiva no português brasileiro, que é bem

pouco transparente para os falantes, em termos do processo metafórico que a embasa e que seleciona uma gama enorme de lexemas variados, com menor coerência semântica entre os lexemas e a construção. Portanto, como mostra a análise, ela é menos marcada quanto aos itens que seleciona. Ainda, a construção *um monte de N* coocorre frequentemente com uma gama enorme de lexemas, sendo menos restrita em termos da sua seleção e mais amplamente distribuída no que tange aos contextos em que vai ser recrutada. Já a segunda construção – *um mar de N* – é uma construção menos produtiva do que a primeira, coocorre geralmente com nomes contáveis e funciona na língua preferencialmente para converter unidades discretas em contínuas, recrutando itens coerentes com a ideia de imensidão, infinitude presente na semântica de *mar*. Ocorre em contextos bem definidos e tende a se associar mais fortemente com nomes contáveis. Apresenta, portanto, uma restrição maior em termos dos contextos que vai ser usada e um grau também maior de especialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se demonstrar como dois métodos da família de métodos chamada de análise colostrucional – notadamente, análise colexêmica simples e análise colexêmica distintiva – contribuem para o entendimento e descrição da rede gramatical do falante de uma dada língua, tanto do ponto de vista sincrônico quanto do ponto de vista diacrônico. A reflexão a que este texto se propôs partiu da exploração de dados do português brasileiro, especificamente dados das construções MED e OHA, de um lado, e, complementarmente, das construções binominais de grande quantidade (ou volume) indefinida do tipo *um(a) N de N*, de outro lado.

Nesse sentido, a análise colexêmica simples mostrou como microconstruções atreladas a uma mesma construção apresentam

diferentes forças de atração com lexemas da língua e como isso demonstra a distribuição e preferência de cada uma delas em contextos discursivos específicos. Assim, por exemplo, pode-se observar que as construções binominais focalizadas neste texto – a saber: *um monte de SN* e *uma legião de SN* – demonstraram preferir, respectivamente, nomes negativos, contáveis e lexemas como *gente, por exemplo*, no caso da primeira construção, e nomes com traço [+hum], no caso da segunda. Sincronicamente, observou-se, por exemplo que, enquanto a primeira construção é mais abrangente e se combina com uma gama mais variada, a segunda é bem restrita, ou seja, seus contextos de uso são mais delimitados.

Por sua vez, a análise colostrucional distintiva realiza a comparação entre duas ou mais construções que apresentam, frequentemente, algum grau de alternância. Nesse sentido, como dito anteriormente, é um ótimo método para o estudo da variação construcional e observação de como as construções se organizam dentro da rede, a partir de processos de especialização, complementaridade e competição que contribuem tanto para o estudo sincrônico quanto para o estudo diacrônico dessas unidades. Por exemplo, no caso das construções estudadas neste capítulo, os resultados da análise colexêmica distintiva reforçaram a hipótese que prevê que a construção MED surge a partir de um processo de reanálise de estruturas hipotáticas. Nessa perspectiva diacrônica, foi também possível observar as mudanças ocorridas em termos de sua seleção de itens verbais, a qual está imbricada ao processo de mudança da construção referente às suas funções discursivas.

Tendo tudo isso em vista, conclui-se que análises de cunho colostrucional contribuem fortemente para a maior compreensão da rede gramatical, da mudança e da variação linguística, sendo cada método responsável por jogar luz em algum aspecto da dinamicidade da língua.

AGÊNCIAS DE FOMENTO

Este capítulo é fruto do financiamento do CNPq (Bolsa de Produtividade) e FAPERJ (Cientista do Nosso Estado e Jovem Cientista do Nosso Estado).

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. S. B.; FUMAUX, N. C. A. F. Diferenças semânticas de microconstruções quantificadoras: o caso de SN1 de SN2. *In*: **Diadorim**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 2, p. 214-237, 2019.

ALONSO, K. S. B.; SOARES, G. R. Análise Colostrucional e sua contribuição para o sentido das construções gramaticais. *In*: **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, vol. 23, n. 1, p. 1-24, 2025.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

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

DIESSEL, H. **The constructicon: taxonomies and networks**. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

FUMAUX, N. C. A. **Um monte de quantificadores**: Uma análise colostrucional da construção quantificadora Um(a) N1 de N2. Tese (Doutorado em Linguística). PPG em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

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

GRIES, S. Th. Coll.analysis 3.5. A script for R to compute perform collostructional analyses, 2014.

GRIES, S.; STEFANOWITSCH, A. **Extending collostructional analysis.** A corpus-based perspective on 'alternations.' International Journal of Corpus Linguistics 9:1, 2004, p. 97-129.

HIMMELMANN, N. P. Lexicalization and grammaticalization: Opposite or orthogonal? *In*: BISANG, W; HIMMELMANN, N. P.; WIEMER, B. (ed.). **What makes grammaticalization?** A look from its fringes and its components. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004, p. 21-42.

HILPERT, M. **Ten Lectures on Diachronic Construction Grammar**. Leiden, Boston: Brill, 2021.

LOPES, M. G.; ALONSO, K. S. B.. Contribuições da análise colexêmica distintiva para o estudo da construcionalização. **Revista Confluência,** n. 70, p. 139-169, 2026.

SKETCH ENGINE. **pTTenTen:** Portuguese corpus from the web/ Portuguese Web 2023 corpus. Brno: Lexical Computing, 2023. Disponível em: https://www.sketchengine.eu/pttenten-portuguese-corpus/. Acesso em: 8 jul. 2026.

SOARES, G. R. **Expressando quantidade na gramática do português brasileiro:** o caso das construções binominais. Dissertação (Mestrado em Linguística). PPG em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2026.

TRAUGOTT, E. C. **Discourse Structuring Markers in English:** A Historical Constructionalist Perspective on Pragmatics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2022.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, Graeme. **Construcionalização e mudanças construcionais**. Trad. Taísa Peres de Oliveira e Maria Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021 [2013].

6

Fernando da Silva Cordeiro

CRIATIVIDADE E PRODUTIVIDADE EM CONSTRUÇÕES MORFOLÓGICAS:

O CASO DA CONSTRUÇÃO X-NTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.6

INTRODUÇÃO

Uma das perguntas centrais para os estudos em morfologia é: por que criamos palavras novas? A inovação lexical é um importante processo do nosso conhecimento linguístico, tendo em vista que consiste, grosso modo, do mecanismo de renovação e atualização do léxico, repertório de unidades do sistema linguístico (Sandman, 1985). As inovações, no entanto, nem sempre são conscientes. Basílio (1987) observa que a criação de palavras é tão natural que não nos damos conta de que as formações são fruto das nossas necessidades.

Como resposta parcial a essa pergunta, apoiamo-nos na visão de Gonçalves (2016), para quem a inovação lexical cumpre três funções importantes: nomear novas experiências, expressar um ponto de vista e demarcar identificação com um determinado grupo social. Acerca da primeira função, o autor registra que novos fenômenos, acontecimentos e entidades do mundo necessitam de um rótulo pelo qual possamos nos referirmos a eles. Assim, uma das funções da inovação lexical é a rotulação. Em relação à segunda função, chamada atitudinal, o autor explica que novas palavras servem para demarcar posicionamentos ou visões de mundo, já que novas palavras podem carrear sentidos que expressam impressões subjetivas dos falantes. A terceira função a que o autor faz referência é a função indexical, explicando que novas palavras podem servir como verdadeiros marcadores sociais, sinalizando o pertencimento e/ou alinhamento do falante a grupos sociais específicos.

Este capítulo trata da inovação lexical tomando como ilustração o caso da construção X-NTE. Esta construção foi descrita por Cordeiro (2021) como um esquema regular de formação de palavras que licencia substantivos e adjetivos no português brasileiro a partir de verbos. À luz de estudos anteriores como Cordeiro (2017; 2021), Bispo e Cordeiro (2020), Cordeiro, Bispo e Lucena (2021), entendemos

que o uso de nomes em *-nte*, como *estudante* ou *presidente*, permite a esquematização de um padrão de formação de palavras. O esquema X-NTE configura-se, pois, como uma construção, já que parece existir um pareamento convencionalizado entre esse padrão morfológico e algum sentido, alguma informação pragmática ou alguma estrutura informacional (Furtado da Cunha; Bispo; Silva, 2013).

Segundo Cordeiro (2021), os nomes deverbais em *-nte* podem referir-se a ações habituais ou não (*falante, solicitante*), circunstâncias (*diferente*, *suficiente*) e avaliações subjetivas (*importante, inteligente, elegante)*. No entanto, encontramos nas redes sociais, como o X (antigo Twitter), exemplos como os apresentados a seguir:

(1) "mn, tá vendo, se eu estivesse namorando, nada disso teria acontecido e eu culpo meu atual *gostante* e os outros meninos q eu ja gostei" (X, 09/05/2024)[1]

(2) "Namorados? Não, *respeitante*!" (X, 04/12/2023)[2]

Na ocorrência em (1), a falante lamenta a ocorrência de um determinado acontecimento supondo que "se estivesse namorando, nada disso teria acontecido" e culpa o seu atual *gostante*. A palavra *gostante* refere-se ao menino que ela gosta, no sentido de que nutre por ele algum sentimento, assim como deixa claro o sintagma a ele coordenado "*e os outros meninos que eu já gostei*". Em (2), ao procurar uma definição para o seu relacionamento atual ou uma maneira adequada de caracterizar seu/sua parceiro(a), o falante define-o como *respeitante*, algo que, pelo contexto, se presume ser diferente de namorado. *Gostante* e *respeitante* são exemplos de um grupo particular de itens lexicais licenciado pela construção X-NTE com um sentido bem específico: designar pessoas (potencialmente) implicadas em um relacionamento afetivo (Cordeiro; Bispo, 2025).

1 Disponível em: https://x.com/_laraemanuele/status/1788679822593434008. Acesso em: 21 jul. 2026.

2 Disponível em: https://x.com/peduhenryck/status/1731838670884241639. Acesso em: 21 jul. 2026.

Cordeiro e Bispo (2025) mostraram-nos que esse sentido emerge da conceptualização de novas experiências relativas ao frame de relacionamento afetivo e é negociado pelos falantes em interações digitais próprias das redes sociais. Os autores apontam que itens lexicais como *amante* e *ficante*, já fixados no repertório linguístico dos falantes, podem ter sido o gatilho para a expansão semântica dos nomes em *-nte*, tendo a analogização como principal processo cognitivo subjacente ao fenômeno observado.

Assim, este capítulo dedica-se de igual modo à análise desse grupo de itens lexicais, considerando dois conceitos principais: produtividade e criatividade. Por produtividade, compreendemos, em linhas gerais, a extensibilidade e relativa regularidade exibida pelo esquema X-NTE, que licencia a formação de palavras como *gostante*, *respeitante* ou *sonhante*. A criatividade, por sua vez, define-se como a capacidade de inovação (parcial ou totalmente) não previsível pelos recursos já disponíveis no repertório linguístico, em um ato deliberado de criação de novos itens para cumprir funções específicas em contextos comunicativos particulares (Norde; Trousdale, 2025). Os limites entre produtividade e criatividade nem sempre são nítidos, o que justifica, portanto, esta discussão.

Nosso objetivo precípuo é, pois, analisar a relação entre produtividade e criatividade na formação de palavras licenciadas pelo esquema X-NTE, especificamente no caso de nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em uma potencial relação afetiva. De modo mais específico, buscamos: identificar o grau de produtividade da construção X-NTE observando indícios da extensibilidade do esquema no grupo de nomes anteriormente referido; discutir a expansão semântica de nomes em *-nte* designadores de pessoas (potencialmente) implicadas em um relacionamento afetivo; e analisar o papel da criatividade e sua relação com o papel da produtividade na formação desses nomes.

Embasamo-nos teoricamente na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), conforme caracterizam Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) e Bispo e Lopes (2022), privilegiando pressupostos do modelo teórico da Gramática de Construções (Traugott; Trousdale, 2013; Norde; Trousdale, 2024; 2025). Em termos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com suporte quantitativo, e descritivo-explicativa quanto aos seus objetivos. As ocorrências analisadas foram coletadas entre 2023 e 2026, em postagens das redes X (antigo Twitter), Instagram e TikTok, com data de publicação no mesmo período (2023-2026). O *corpus* total é composto por 510 nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em uma relação afetiva potencial.

O capítulo está organizado em cinco seções. Nesta primeira seção, introdutória, fizemos uma breve contextualização do fenômeno investigado, explicitamos o objeto de estudo, apresentamos os objetivos da pesquisa e uma breve caracterização dos aspectos teórico-metodológicos. Na seção seguinte, de fundamentação teórica, apresentamos as premissas da LFCU e caracterizamos os conceitos teóricos mobilizados na análise dos dados. A terceira seção dedica-se aos aspectos metodológicos. A seção posterior serve à apresentação e à discussão dos dados. Os achados da pesquisa são sumarizados nas considerações finais.

ARCABOUÇO TEÓRICO

Este capítulo fundamenta-se teórica e metodologicamente na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), abordagem funcionalista de estudos da linguagem que articula princípios teórico-metodológicos do funcionalismo norte-americano e da Linguística Cognitiva, conforme caracterizado por Furtado da Cunha; Bispo e Silva (2013), Oliveira e Rosário (2016) e, mais recentemente,

Bispo e Lopes (2022). Esse casamento teórico é possível à medida em que as duas correntes compartilham a visão de que os padrões linguísticos são modelos que se convencionalizam no uso por meio da interrelação entre linguagem, cognição e ambiente sócio-histórico (Furtado da Cunha; Bispo, 2013). É a interação desses três elementos que permite a emergência ou fixação de padrões/estruturas gramaticais pela recorrência de seus usos em ambientes sociodiscursivos específicos.

A LFCU postula haver uma estreita relação entre a codificação linguística e o uso da língua pelos falantes, visto que as estruturas linguísticas são modeladas pelas funções que assumem nas mais diversas situações de interação. Sob essa perspectiva, é o uso da língua nos mais variados contextos que motiva a estrutura gramatical, de modo tal que fatores internos ao sistema linguístico são fortemente influenciados por elementos externos. Desse modo, compreende-se que a língua não pode ser estudada senão *no* e *pelo* uso.

Assumimos, então, que as estruturas linguísticas não são autônomas, mas motivadas, já que, durante a interação, os falantes negociam sentidos entre si, estruturando seus enunciados de modo a atender seus propósitos (Traugott; Dasher, 2002). Além disso, entendemos que aspectos sociais, culturais e cognitivos contingenciam determinantemente a codificação linguística. Para a LFCU, a língua é uma estrutura flexível, dinâmica e suscetível às pressões do uso, sendo definida, grosso modo, como um sistema adaptativo complexo (Bybee, 2016); ao passo que a gramática é compreendida como um conjunto de padrões linguísticos recorrentes, alguns regulares e estáveis, outros emergentes e inovadores.

Alinhamo-nos a Tomasello (1998, p. ix) na perspectiva de que a língua(gem) é um "complexo mosaico de atividades comunicativas, cognitivas e sociais". A gramática, por seu turno, é considerada um construto "emergente" por Hopper (1987), isto é, um sistema aberto, heterogêneo e adaptativo, constantemente modificado pelas

demandas do uso. Por consequência, os padrões linguísticos não são completamente estáveis ou fixos, mas emergem da rotinização e frequência de seus usos em contextos específicos, razão pela qual a gramática pode ser concebida em termos de "organização cognitiva de experiências com a língua" (Bybee, 2016, p. 28).

Ainda no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos da LFCU, Bispo e Lopes (2022) elencam alguns postulados, dentre os quais destacamos: i) a ideia de que léxico e gramática se situam em um *continuum*, não havendo rígida separação entre eles, importante premissa dos modelos construcionistas (Traugott; Trousdale, 2013); ii) assim como a noção de que a maleabilidade da língua implica gradiência e gradualidade de todas as suas categorias, em todos os níveis, propriedades relacionadas aos processos de variação e mudança, respectivamente, a que as línguas estão sujeitas (Givón, 1995).

Como mencionado no início desta seção, a LFCU partilha alguns conceitos e categorias com a Linguística Cognitiva, sobretudo, a concepção de que o comportamento linguístico reflete nossa percepção de mundo, as experiências vividas e o conhecimento adquirido via interação. Nas palavras de Bybee (2016), as categorias linguísticas refletem, em alguma medida, nossas categorias conceptuais. Dito de outra maneira, o modo como o conhecimento sobre o mundo está organizado cognitivamente é a base para a estruturação das categorias linguísticas, de modo tal que subjazem à estrutura linguística processos cognitivos que atuam também em outras habilidades gerais da nossa cognição.

A relação forma-função, tão cara aos estudos funcionalistas, é captada no conceito de *construção*, fundamental para nossas análises. Segundo Goldberg (1995, 2006), a construção é o pareamento entre forma e significado cujo sentido pode ser parcialmente independente das partes que o compõem. Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) ampliam o conceito definindo construção como a associação

convencionalizada entre um elemento formal e algum sentido, alguma informação pragmática ou alguma estrutura informacional.

Assim como Goldberg (1998, p. 205) observa, as construções são "pedaços da experiência", tendo em vista que o pareamento de forma e função não somente instancia determinado(s) sentido(s), mas também expressa o modo com o falante concebe determinadas experiências e as representa linguisticamente. A construção não é, portanto, somente um padrão formal ao qual se atribui um significado, mas um padrão que ativa uma rede de fatores interacionais, cognitivos e culturais a ele relacionados.

Croft (2001) descreve as construções como uma correspondência simbólica entre dois polos: o polo da forma e o polo da função. Para o autor, propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas compõem o polo formal, enquanto propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais compõem o polo da função. Esses dois polos estão ligados por um elo simbólico, tendo em vista que, no uso da língua, propriedades formais das construções acionam as propriedades funcionais a elas correlacionadas e vice-versa.

Na visão construcionista, as línguas são grandes e complexas redes de construções que se interligam hierarquicamente, constituindo o que chamamos de *constructicon*. Redes construcionais são dinâmicas e (re)configuram-se a partir dos usos da língua. As construções são capturadas, nesta perspectiva, por meio de esquemas que representam os diferentes níveis de generalização dos padrões linguísticos. Cada esquema construcional constitui um nó na rede e estabelece relações com esquemas mais e menos gerais/abstratos, assim como com outros de mesmo nível de generalidade/abstração, de maneira que a instanciação de um esquema pode ativar toda uma rede de esquemas interrelacionados.

Sabendo que a esquematicidade é uma capacidade cognitiva geral (Langacker, 1987), palavras complexas (ou multimorfêmicas) podem ser vistas como esquemas construcionais. A Morfologia

Construcional (braço da Gramática de Construções que se dedica à Morfologia) compreende que a experiência dos falantes com palavras complexas totalmente especificadas permite que esquemas morfológicos sejam adquiridos, capturando todas as informações previsíveis que podem se associar ao esquema, assim como especificando como novas instanciações podem ser licenciadas (Soledade; Gonçalves; Simões Neto, 2022).

Traugott e Trousdale (2013) apresentam três propriedades das construções: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Elas referem-se, respectivamente, i) ao nível de generalidade/especificação dos esquemas construcionais; ii) ao nível de extensibilidade/abertura de um esquema a um número maior/menor de possibilidades de preenchimento dos seus *slots*; iii) ao grau de transparência entre forma e função. Apresentamos uma definição geral para cada um desses conceitos a seguir, dando especial atenção ao conceito de produtividade.

A composicionalidade relaciona-se à transparência/opacidade entre aspectos da forma e aspectos da função de uma construção. Dito de outro modo, a composicionalidade diz respeito à medida em que a função espelha (ou não) a forma e vice-versa. Assim, se o significado de uma construção é totalmente ou muito previsível da soma do significado de suas partes, ela é considerada muito composicional. Por outro lado, se o significado não é previsível ou está muito afastado do significado das partes que a compõem, ela é menos composicional.

Uma vez que construções podem ser representadas por esquemas, como dito anteriormente, a esquematicidade diz respeito ao nível de especificação de um esquema construcional. Construções podem ser totalmente especificadas, isto é, compostas por itens lexicais já determinados e fixos, mas também podem conter espaços abertos (*slots*) a serem preenchidos por itens lexicais nas mais diversas instâncias de uso da construção. Quanto maior o número de

slots, mais esquemática é uma construção. Assim também, quanto maior o nível de abstração, maior o nível de generalidade e esquematicidade. Desse modo, construções podem ser representadas, em alguns casos, por esquemas compostos apenas por *slots*, posições abertas, cujo preenchimento se dá por uma extensa variedade de itens lexicais, de diversas categorias, no uso.

Uma vez que o esquema pode sancionar ou restringir determinadas possibilidades de preenchimento dos seus *slots*, a produtividade refere-se ao nível de expansão de um esquema quanto a essas possibilidades. Construções muito produtivas são aquelas cujos *slots* são mais abertos, ou seja, abrangem um número maior de itens lexicais ou categorias recrutadas ao seu preenchimento, o que Himmelmann (2004) chama de expansão da classe hospedeira. A crescente produtividade leva à existência de um número cada vez maior de *types* de uma construção e, por consequência, à emergência de novos esquemas. Segundo Bybee (2016), é a frequência *type* que demonstra a produtividade de uma construção, pois representa o quanto uma construção é capaz de licenciar novas instanciações.

O conceito de produtividade é particularmente importante para este capítulo porque analisamos o grau de produtividade da construção X-NTE e sua relação com o conceito de criatividade considerando formações emergentes como *respeitante* ou *gostante*, como exemplificado em (1) e (2). Para Barðdal (2008), a extensibilidade de um esquema pode ser descrita pela razão inversa entre a frequência *type* – o número de tipos diferentes licenciados pela construção – e a *coerência semântica* da construção – ou o grau de semelhança semântica entre os diferentes itens recrutados pelos *slots* de um esquema. Dito de outro modo, quanto maior a coerência semântica, menor tende a ser a extensibilidade do esquema, uma vez que ele recrutaria apenas itens lexicais semanticamente similares, o que consequentemente limitaria a frequência *type*, como observou Perek (2016). A alta extensibilidade revela-se por uma alta frequência de tipo, resultado de uma menor coerência semântica, tendo em

vista que, quanto mais tipos semânticos o esquema recruta, menos coerência semântica ele exibe.

Perek (2016) é fundamental para discutirmos a relação entre semântica e produtividade. O autor apresenta o conceito de *densidade semântica*, que faz referência à cobertura de um domínio semântico particular por um esquema. Isto é, quanto mais itens lexicais de um mesmo domínio semântico um esquema recruta, maior a sua densidade. A densidade semântica mostrou-se, nos estudos do autor, um importante preditor do nível de extensibilidade de um esquema.

Van de Heede e Lauwers (2023) e Van Hulle, Enghels e Lauwers (2024), por sua vez, propõem os conceitos de *alcance semântico* (*semantic range*) e *dispersão semântica* (*semantic sparsity*), a fim de operacionalizar medidas de produtividade baseadas na distribuição semântica de itens lexicais recrutados por esquemas construcionais. Em linhas gerais, o alcance semântico diz respeito à variedade de domínios semânticos "cobertos" por uma construção. A dispersão semântica, por sua vez, diz respeito ao grau de semelhança entre itens lexicais de um mesmo domínio semântico. Essas noções, de algum modo, contribuem para a compreensão das propriedades semânticas da construção como um todo e servem-nos de parâmetro para evidenciar tendências de maior/menor produtividade da construção investigada.

Pela própria definição do conceito, percebe-se o papel da produtividade na inovação lexical. No entanto, deve-se levar em consideração que inovações nem sempre atendem parcial ou totalmente a um determinado padrão previamente estabelecido. Essa constatação leva-nos à discussão do conceito de criatividade.

A criatividade é uma habilidade geral da cognição humana e diz respeito à capacidade de criar, inovar e oferecer soluções para situações em que nos implicamos. Linguisticamente falando, a criatividade está relacionada à cooperação e à comunicação, isto é, ao

engajamento dos falantes no ato comunicativo. Diante de determinados propósitos comunicativos, buscamos maneiras diferentes e inovadoras de cumpri-los, assim como de expressar tais necessidades por meio de signos que os reflitam de maneira mais apropriada. A psicologia cognitiva estabelece que duas propriedades são proeminentes ao se tratar de criatividade: *originalidade* e *adequação*. Aquilo que é regular, comum, é totalmente adequado, mas não original. Uma expressão (ou ação) pode ser totalmente original, contudo, inadequada. É somente quando há equilíbrio entre essas duas propriedades que algo parece, de fato, criativo (Hoffmann, 2022).

Diferente do que se pode imaginar, a criatividade não surge do ímpeto, mas é antes uma habilidade forjada em circunstâncias (*affordances*) que tornam a inovação possível. Hoffmann (2025) discute que os enunciados considerados criativos são resultado da interação de fatores como o(s) ator(es) que age(m) criativamente; o(s) interlocutor(es) a quem o(s) ator(es) se dirige(m); o ato ou a expressão criativa; os propósitos comunicativos e as ações implicadas para que este ato ocorra; e as condições em que o ato comunicativo se dá. Do ponto de vista construcional, o autor argumenta que construções já fixadas no *constructicon* e armazenadas na memória de longo prazo podem servir de base para usos inovadores a partir de processos de mesclagem conceptual. Assim, a produtividade (extensibilidade) do esquema pode ter um papel crucial para o surgimento de novas formações.

Ao discutirem o papel da criatividade para a mudança (construcional) morfológica, Norde e Trousdale (2025) citam Haspelmath (1999), para quem a criatividade deve-se à *extravagância* ou, em outras palavras, à tentativa pelos falantes de comunicarem-se de maneira tal que sejam notados. Norde e Trousdale discordam dessa visão por entenderem que nem sempre a busca pela extravagância leva à criatividade. Os autores entendem que é possível existir criatividade sem extravagância e a criatividade não reside apenas na intenção do falante e no resultado (enunciado), mas também no modo

como expressões linguísticas são conceptualizadas: "criatividade nem sempre é sobre a fala. Pode ser sobre o pensamento" (Norde; Trousdale, 2025, p. 4, tradução nossa)[3].

É premente diferenciar os dois tipos de criatividade, conforme distinção proposta por Sampson (2016) e adotada por Norde e Trousdale (2025). Para Sampson (2016), há uma criatividade *fixa*, no sentido de que novas palavras ou expressões ou usos inovadores de uma construção são forjados na esteira de usos/construtos já conhecidos; e uma criatividade *estendida*, que amplia os limites de um repertório de expressões/construções já regulares e comuns, estendendo a nossa compreensão sobre a extensibilidade desse conjunto. Alguns autores defendem que a linguagem se desenvolve a partir da criatividade *fixa*, argumentando que não há nada novo na linguagem e, mesmo que irreconhecíveis à primeira vista, toda inovação repousa sobre "pedaços" já existentes da linguagem. Por outro lado, há casos em que falantes parecem ir de encontro a regras previsíveis e já bem estabelecidas no sistema, rompendo com o que já está amplamente convencionalizado (Hartmann; Ungerer, 2023), casos de criatividade *estendida*.

Criatividade fixa e estendida estão relacionadas à medida em que ambas possibilitam o surgimento e a mudança de construções morfológicas. Entretanto, Norde e Trousdale (2025) definem a criatividade fixa como a ampliação do escopo de um esquema construcional, enquanto criatividade estendida é considerada a criação de um novo esquema. Os autores, em outro estudo sobre criatividade no domínio morfológico, distinguem dois níveis de criatividade *fixa*: o nível 1, em que há sancionamento total de um esquema hierarquicamente superior pelo esquema considerado criativo; e o nível 2, no qual há sancionamento apenas parcial do esquema superordenado.

3 "Creativity is not always about talk. It can be about thought."

Feita a apresentação dos fundamentos teóricos, passamos à apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa baseou-se no raciocínio abdutivo (Givón, 1995), isto é, conjugou os raciocínios indutivos e dedutivos no exercício analítico. Partimos de premissas gerais dos postulados teórico-metodológicos arrolados para a análise de ocorrências particulares, do mesmo modo que construímos generalizações acerca de aspectos observados nessas ocorrências. A pesquisa prioriza a abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, embora o suporte quantitativo seja essencial para as considerações tecidas acerca do fenômeno investigado. Assim, pode-se dizer que a abordagem é mista (Lacerda, 2016), já que tenta equilibrar aspectos quantitativos e qualitativos.

O *corpus* da pesquisa é composto por mais de 700 postagens publicadas nas redes sociais X (antigo Twitter), Instagram e TikTok, entre os anos de 2023 e 2026. As postagens são de várias configurações textuais, não sendo possível determiná-las em termos de gênero textual/discursivo. São enunciados próprios das redes sociais e vão desde registros totalmente verbais (comentários do Instagram ou posts no X) até registros multimodais (*vídeos* do TikTok, *reels* do Instagram). A opção pelas redes sociais deu-se por serem espaços nos quais os falantes abordam temas e questões de ordem pessoal, como é o caso de relacionamentos afetivos, também por reunirem um grande número de produções linguísticas, sendo, portanto, um imenso banco de dados acessível e praticamente ilimitado.

O universo de dados totaliza 510 ocorrências de nomes licenciados pela construção X-NTE com o sentido de designar pessoas envolvidas em uma (potencial) relação afetiva. Nomes licenciados

pelo mesmo esquema que não tinham essa acepção foram descartados. Os *types* coletados no X foram também pesquisados nos *corpora* Genre/Historical e Web/Dialects, do Corpus do Português, a fim de verificar se já havia ocorrências desses itens em outros contextos e em outras sincronias.

A coleta de dados partiu de um levantamento preliminar de 44 termos de nomes em *-nte* que veiculam o sentido investigado. Usando esse levantamento, partimos à identificação de outras ocorrências, por meio dos mecanismos de busca próprios de cada rede. Essa busca também ajudava a nortear o algoritmo da rede, que passava a nos entregar conteúdos semelhantes na *timeline*. Assim, fomos ampliando o conjunto de nomes identificados à medida em que eles eram buscados, pois o algoritmo nos fornecia outros, em uma espiral de conteúdo no qual uma ocorrência levava a outras ocorrências do mesmo nome e/ou a ocorrências ainda não registradas.

Em posse das ocorrências, organizamos os dados em uma tabela, contendo o *type* identificado, a ocorrência, a data da postagem e o *link* de acesso. A tabulação nos permitiu aferir a frequência *type*, a frequência *token* e o número de *hápax legomena*. Essas medidas referem-se, respectivamente, ao número de diferentes instanciações do esquema; ao número de ocorrências totais de cada item lexical identificado; ao número de instanciações com apenas uma ocorrência no *corpus*. A frequência de uso é um fato caro aos estudos funcionalistas porque indica se/o quanto um dado fenômeno é mobilizado por uma comunidade de falantes. Na sequência, procedemos à análise formal e funcional das ocorrências identificadas, tentando mapear aspectos subjacentes aos nomes investigados. Do ponto de vista formal, observamos as possibilidades de preenchimento do *slot* X e, do ponto de vista funcional, analisamos quais sentidos são instanciados pelos nomes em -nte em análise, relacionando-os às experiências do mundo evocadas por esses sentidos nos contextos de uso identificados.

ANÁLISE DOS DADOS

Os nomes licenciados pela construção X-NTE que designam participantes de uma (potencial) relação afetiva foram descritos por Cordeiro e Bispo (2025) como um fenômeno emergente nas redes sociais. A princípio, registra-se que a analogia com nomes como *amante* e *ficante*, há muito registradas no português brasileiro, pode ter sido o gatilho para o surgimento e consequente espraiamento dessas formações. Vejamos alguns dados encontrados em nosso *corpus*:

(3) "Eu, depois de saber que meu *conversante* conversa com outras pessoas pq ele é solteiro, mas eu sou maluca e sinto ciúmes" (TikTok, 12/08/2024)[4]

(4) "terminei c meu *beijante* pq to desempregada pqp eh foda....." (X, 18/08/2025)[5]

(5) "Gente MEU *RESPIRANTE* VIROU CONVERSANTE

Mereço aplausos" (X, 14/04/2026)[6]

Na ocorrência em (3), flagramos o uso de *conversante*. Percebe-se que o falante expressa sua insatisfação em ver a pessoa que ele considera seu *conversante* falar com outras pessoas. O termo *conversante*, então, identifica alguém com quem o falante mantém diálogos constantes que sinalizam um possível interesse afetivo, recíproco ou não, o que justifica seus ciúmes ao vê-lo conversar com outra pessoa. A ocorrência em (4) ilustra o uso de *beijante*, outra designação atestada em nosso *corpus*. Nesse dado, a falante relata ter terminado com o seu *beijante* por estar desempregada. *Beijante* designa a pessoa com quem ela apenas troca beijos, revelando um

4 Disponível em: https://vt.tiktok.com/ZSfpky6sT/. Acesso em: 21 jul. 2026.

5 Disponível em: https://x.com/_adeco/status/1957480889727832389?s=20. Acesso em: 21 jul. 2026.

6 Disponível em: https://x.com/leesabemuito123/status/2044170877214839138?s=20. Acesso em: 21 jul. 2026.

vínculo afetivo e recíproco, mas sem compromisso. Em (5), o falante registra uma mudança de status na relação que mantém com outro alguém: antes *respirante*, agora *conversante*. A palavra *respirante* serve à identificação de um vínculo um tanto quanto etéreo, já que expressa a possibilidade de existência de um envolvimento afetivo pelo fato de apenas respirarem o mesmo ar. O vínculo tornou-se mais concreto, e motivo de comemoração, porque o então *respirante* tornou-se *conversante*.

Em uma análise semântico-cognitiva, Cordeiro e Bispo (2025) constataram que há uma evidente compatibilidade entre a construção X-NTE e o sentido ora analisado pois a construção já instancia nomes vinculados à noções de circunstância e ação habitual e à identificação de agentes/experienciadores (Cordeiro, 2021), valores semânticos que concorrem para a construção do sentido de potenciais relações afetivas, recíprocas ou não, marcadas pela ausência de compromisso. Esses nomes constituem uma categoria específica dentre aqueles licenciados pela construção X-NTE por refletirem, em alguma medida, novas conceptualizações de relacionamentos afetivos.

A partir desse recorte, Cordeiro e Bispo (2025) evidenciaram que há uma clara expansão semântica no âmbito dessas formações, pois nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em uma (potencial) relação afetiva podem identificar desde vínculos decorrentes de ações que apenas circunstanciam o envolvimento entre duas pessoas (*olhante*) até estágios propriamente ditos de relações afetivas concretas e desenvolvidas (*flertante*, *namorante*), implicando algum grau de reciprocidade e compromisso em alguns casos (*pegante, noivante*), ou apenas um desejo de que esse vínculo exista (*querante*, por exemplo).

A expansão da classe hospedeira (Himmelmann, 2004) pela qual passa a construção X-NTE é um evidente sinal da produtividade desse esquema morfológico. Uma vez que produtividade significa

potencial de extensibilidade, percebemos que os nomes em *-nte* designadores de (potenciais) relações afetivas e seus envolvidos constituem *lócus* de efetiva ampliação do esquema, comprovada pelas diferentes possibilidades de preenchimento do *slot X*. Eis algumas ocorrências para análise.

(6) "Saudade do meu *brigante* (a gnt brigava mais do que ficava" (TikTok, 23/07/2023)[7]

(7) "Necessito e quero uma conversante, olhante, ficante, namorante, gostante, casante, noivante, abraçante, *adimirante*, *mulherante*, respirante, curtidante. 😔" (X, 22/06/2023)[8]

(8) "sem ficante, sem conversante, sem *stalkeante*, sem nada, que fase triste" (X, 10/08/2023)[9]

(9) "[...] meu *cltante* = trabalha no lugar q eu frequento [...]" (Instagram, 22/05/2025)[10]

(10) "Fases de um relacionamento: pensante olhante stalkeante *curtirstoriante* conversante planejante ficante enrolante namorante noivante casal cansante odeiante divorciante" (X, 21/04/2024)[11]

A construção X-NTE recruta como base principal um verbo, o que se verifica na maioria dos nomes em *-nte* identificados. Na ocorrência (6), o falante expressa seu sentimento de saudade por seu *brigante*, aquele/a com quem briga(va) frequentemente. A base desse nome é o verbo *brigar,* lexema do qual o nome herda propriedades

7 Disponível em: https://www.tiktok.com/@_belouriques/video/7530391697159687480?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7576432587477321237. Acesso em: 21 jul. 2026.

8 Disponível em: https://x.com/guizinx_7/status/1671943600970629121?s=20

9 Disponível em: https://x.com/i/status/1689468943906349056. Acesso em: 21 jul. 2026.

10 Disponível em: https://www.instagram.com/p/DJ9kBp0RZGn/?igsh=MXdpa3hycG1pMnhjeg==. Acesso em: 21 jul. 2026.

11 Disponível em: https://x.com/karmarmazzo/status/1781839154680082654?s=20. Acesso em: 21 jul. 2026.

semânticas. Ocorre o mesmo em "*adimirante*"(sic) e outros presentes em (7) como *olhante*, *namorante*, *gostante* e *casante*, que têm como bases os verbos *olhar*, *namorar*, *gostar* e *casar* respectivamente. O caso de *stalkeante*, em (8), indicia um movimento de ampliação das bases verbais que podem ocupar o slot X dado que *stalkear* é um caso de neologismo por estrangeirismo, ou seja, um verbo que surge da incorporação (empréstimo) do termo *stalker* (alguém que segue uma pessoa, geralmente com a intenção de ferí-la, como sugere o Dicionário Cambridge, em tradução literal[12]) do inglês.

Ocorrências como *mulherante* e *cltante*, exibidas em (7) e (9), nesta sequência, chamam a atenção porque se originam de bases não verbais e ilustram, em termos formais, a extensão do esquema. Reconhecemos que *mulherante* se forma a partir do substantivo *mulher* e evidencia uma clara expansão das categorias lexicais recrutadas pelo *slot*. O caso de *cltante* é ainda mais curioso porque, para designar o potencial parceiro/a que trabalha em determinado local, o falante aplica como base para o nome em *-nte* a sigla CLT (sigla para *Consolidação das Leis do Trabalho*), caso a que subjaz uma inquestionável projeção metonímica.

Ainda a respeito das diversas possibilidades de preenchimento do *slot* X, a ocorrência em (10) mostra que o esquema se expande de tal forma que o falante passa a empregar inclusive sintagmas inteiros como base do nome em *-nte*. Ao designar um futuro parceiro/a como *curtirstoriante*, percebe-se que o falante "embala" todo um evento – *curtir story* - para a construção do referente. A partir dessas evidências, percebe-se franca expansão do esquema tanto em termos formais (morfossintáticos), quanto funcionais (semântico-cognitivos). A diversidade de bases que podem figurar no *slot* X é um fator relevante para a frequência *type* e para a frequência de *hápax legomena*, medidas associadas à produtividade.

12 *"someone who follows a person, usually intending to hurt that person."*

A frequência *type* é um importante indício de produtividade porque retrata a capacidade de um esquema de licenciar novas instanciações. No universo de 510 ocorrências, encontramos 62 *types* distintos de nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em uma (potencial) relação afetiva. Aferimos ainda a frequência de *hápaxes*, isto é, o número de instanciações que apareceram apenas uma vez em todo o *corpus*. Dos 62 *types*, 20 deles podem ser considerados *hápaxes*, já que não apresentaram mais de uma ocorrência. Este número é particularmente importante porque implica não só o grau de extensibilidade do esquema, mas o seu potencial de inovação. As ocorrências de (11) a (13) exibem alguns dos *hápaxes* identificados.

(11) "conversante>selinhante>ficante>*sainte*>*apresentante* pros pais>namorante>noivante> casante" (X, 25/06/2023)[13]

(12) "Os signos e suas categorias de ficantes [...] Peixes: *Imaginante*" (Instagram, 22/03/2023)[14]

(13) "minha mãe ta desde as 5h da manhã na rua com o atual namorante *pegante* ficante amigante e eu na merda em casa" (X, 07/09/2025)[15]

A ocorrência em (11) exibe dois nomes em *-nte* com o sentido aqui analisado e que ocorrem apenas uma única vez: *sainte* e *apresentante*. Ambos se referem, na concepção do falante, a estágios distintos de uma relação e identificam o/a parceiro/a com quem se costuma sair primeiro, depois, apresentar aos pais. O dado presente em (12) exibe o uso de *imaginante*, outro hápax identificado em nosso *corpus*. Ao listar que tipos de "ficantes" estariam destinados às pessoas de cada signo, *imaginante* foi usado para designar alguém que

13 Disponível em: https://x.com/dodorinhabrobfr/status/1673428554082664449?s=20. Acesso em: 21 jul. 2026.

14 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CqGDH0CuJfa/?igsh=NnJzODN2NW04NXZ5. Acesso em: 21 jul. 2026.

15 Disponível em: https://x.com/variasqeixas/status/1964678366432543191. Acesso em: 21 jul. 2026.

existe somente no imaginário de pessoas do signo de Peixes. Em (13), por sua vez, temos a única ocorrência de *pegante*, para referir-se ao homem que a mãe do falante está atualmente "pegando".

Se considerados isoladamente, o número de *types* e de *hápaxes* pode não parecer expressivo. Contudo, quando partimos à análise das razões entre a frequência *token*, frequência *type* e número de *hápaxes*, percebemos que eles são claros indicativos de que o esquema é, de fato, produtivo. A razão *type*/*token* (62/510 = 0,126), chamada por Baayen (2009) de produtividade expandida, mostra que há uma probabilidade de encontramos 12 novos *types* a cada 100 tokens. Embora isso não seja totalmente verdade, uma vez que essa razão não é linear (o alargamento do *corpus* não implica necessariamente demanda de novos itens lexicais), o percentual de 12% indica que estamos diante de um caso de produtividade ativa, ainda que não extremamente alta.

É expressiva a capacidade de inovação do esquema quando consideramos a razão entre o número de *hápaxes* e a frequência *type*, índice chamado de produtividade potencial (Baayen, 2009). Se temos 20 *hápaxes* em um conjunto de 62 *types*, isso quer dizer que, aproximadamente, 32% correspondem a formas, em tese, inovadoras. Em outras palavras, o esquema exibe forte potencial de licenciamento de novas instanciações. Segundo Baayen (2009), a produtividade potencial ilustra o quão fácil seria um falante pensar em uma nova palavra a partir de um dado esquema. Um esquema pode ter uma frequência *type* alta e, ainda assim, não ter um alto potencial de inovação, isto é, criação de novas palavras. O autor pontua que a produtividade pode ter um efeito "autodestrutivo": à medida em que formações licenciadas pelo esquema passam a recobrir todo o espaço semântico potencial, o número de novas palavras tende a diminuir e, portanto, limitar a produtividade. Os índices descritos aqui para o esquema X-NTE mostram, portanto, um claro indício de vitalidade do esquema morfológico, que aponta para presença relevante de inovação lexical.

Partindo do pressuposto de que a produtividade se dá pela razão inversa entre frequência *type* e coerência semântica (Barðdal, 2008), verificamos as bases dos nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em um (potencial) relacionamento e sua distribuição no espaço onomasiológico. Exercício semelhante foi feito inicialmente por Cordeiro e Bispo (2025), quando evidenciaram que o esquema designa, de forma gradiente, diferentes estágios de uma relação afetiva, como apresentado no início de nossas análises. A esse respeito os autores concluem: "o esquema X-nte se expande, de modo a recrutar também verbos que exprimem atitudes ou processos que circunstanciam o envolvimento afetivo" (Cordeiro; Bispo, 2025, p. 106) e ainda deixam claro que há

> outros que não designam estágios de uma relação, nem processos ou atitudes que circunstanciam ou estão implicados no relacionamento entre duas pessoas, mas codificam ações que apenas indiciam um possível/suposto interesse. (Cordeiro; Bispo, 2025, p. 107).

Esse movimento de expansão de sentidos tende a diminuir o nível de coerência semântica exibido pelo esquema, sendo uma outra evidência, junto à crescente frequência *type*, de que X-NTE é um esquema produtivo. Passamos a observar, então, outros fatores como a dispersão e amplitude semânticas.

Nossas análises baseiam-se na semântica distribucional, abordagem operacionalizada por Perek (2016) para identificar de maneira quantitativa[16] similaridades e diferenças entre construções baseando-se nos termos que frequentemente lhes acompanham. Para o autor, o universo semântico pode ser descrito como um espaço vetorial em que as instanciações de uma dada construção podem se distribuir. Essa distribuição pode evidenciar padrões como categorias ou domínios semânticos cobertos pelas instanciações

16 Neste capítulo, não utilizamos esta abordagem por completo. Apenas buscamos em conceitos dela decorrentes uma maneira de explicar qualitativamente o fenômeno observado nos dados.

licenciadas por um esquema. A partir dessa noção, Van Hulle, Enghels e Lawers (2024) falam de alcance semântico, ou o número de domínios semânticos diferentes que um mesmo esquema pode recobrir a partir de suas instâncias de uso; e de dispersão semântica, ou o grau de similaridade/diferença de *types* de uma mesma construção, o que significa maior ou menor abertura semântica.

Com base nos dados do nosso *corpus* e os sentidos construídos no uso para os nomes em *-nte* em análise, conseguimos identificar pelo menos cinco domínios semânticos decorrentes das experiências de relacionamento afetivo e do modo como elas são conceptualizadas pelos falantes. Vejamos algumas ocorrências:

(14) "você precisa ter um contatinho *tr4ns4nte*" (TikTok, 17/07/2023)[17]

(15) "Eu para o meu *sonhante* (meu sonho ficar com ele" (TikTok, 26/05/2025)[18]

(16) "Pior que já dei match sem querer com a *divorciante* por FOTOS ENGANOSAS. Mantivemos o caso mas ela ainda foi me atazanar no Instagram. É duro" (X, 18/10/2025)[19]

(17) "como assim vc tem outra *curtizante* de stories? fui traída" (X, 22/04/2024)[20]

(18) "descobri hoje q meu *observante* da academia namora... um feio 👍👍👍" (X, 26/11/2025)[21]

17 Disponível em: https://www.tiktok.com/@guitrevizano4/video/7256912712482000133?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7576432587477321237. Acesso em: 21 jul. 2026.

18 Disponível em: https://www.tiktok.com/@offkaufmann/video/7508874957976276280?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7576432587477321237. Acesso em: 21 jul. 2026.

19 Disponível em: https://x.com/LuizGustavoCav/status/1979368491624075583?s=20. Acesso em: 21 jul. 2026.

20 Disponível em: https://x.com/manocksb/status/1782548005486276795?s=20. Acesso em: 21 jul. 2026.

21 Disponível em: https://x.com/i/status/1993821630141972612. Acesso em: 21 jul. 2026.

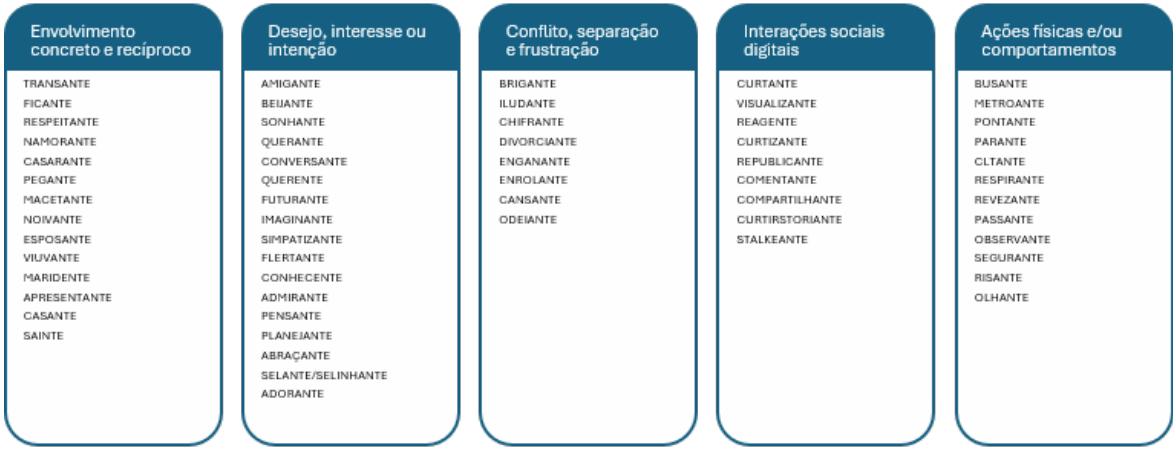
A ocorrência em (14) exibe um uso da palavra *transante*[22], que especifica um tipo de "contatinho" conforme a perspectiva do falante. Este nome em *-nte* é utilizado para designar um parceiro eventual com quem o/a falante mantém relações sexuais frequentes. Embora não seja uma relação séria ou assumida publicamente, o termo *transante* implica um envolvimento mútuo, um vínculo concretamente estabelecido entre ambos, que se reconhecem como parceiros sexuais eventuais. Diferente de transante, *sonhante*, em (15), designa um potencial parceiro que somente habita os sonhos do falante. É possível inferir pelo enunciado que o falante se refere a uma pessoa real, mas o interesse existe unicamente na mente dele/dela, ou seja, o vínculo existe apenas no âmbito do desejo, da intenção, mas pode não se concretizar.

Em (16), temos o uso de *divorciante*, palavra empregada pelo falante para designar a pessoa de quem o falante está se divorciando. Neste caso, temos um vínculo que existiu concretamente ou ainda existe, mas que é conceptualizado pela perspectiva do rompimento ou da frustração. Experiências julgadas desagradáveis ou traumáticas são frequentemente recrutadas para a formação de nomes em *-nte* com o sentido aqui descrito: *errante*, *iludante*, *enganante*, entre outros. O *type* apresentado em (17) ilustra também um grupo bem específico de nomes identificados em nossa pesquisa, aqueles relativos à interações próprias do ambiente digital. O falante rotula seu potencial parceiro a partir das interações frequentes mantidas nas redes sociais como curtir stories, comentar, compartilhar, republicar, etc. Por último, o uso de *observante* em (18) deixa claro que experiências comuns do dia a dia, como observar outra pessoa, podem ser indícios de que há uma tentativa de aproximação, ainda que não seja possível averiguar se há interesse mútuo. Ao tratar o outro como *observante*, percebemos como o falante conceptualiza a interação, entendendo que ali está implicada alguma perspectiva de envolvimento.

22 A palavra está escrita dessa maneira para evitar que filtros de conteúdo das redes sociais classifiquem o post como inadequado e removam-no.

Os domínios propostos na Figura 1, identificados a partir de agrupamentos de nomes em *-nte* com sentidos próximos, representam como o espaço onomasiológico é recoberto pelo esquema X-NTE. O domínio intitulado como "envolvimento concreto e recíproco" reúne nomes em *-nte* que designam relacionamentos onde há algum grau de comprometimento, seja essa uma relação séria ou não. O domínio "desejo, interesse ou intenção" relaciona nomes em *-nte* que codificam o interesse/intenção do falante de desenvolver uma relação com um potencial parceiro/a, mas ainda não existe vínculo afetivo concretamente. O domínio "conflito, separação e frustação" compreende nomes em *-nte* cujo sentido gira em torno de relações fracassadas ou marcadas por conflitos, frequentemente implicando cisão do vínculo afetivo (pré)existente. O domínio "interações sociais digitais" implica uma série de nomes que designam ações comuns dos ambientes digitais e podem indiciar algum interesse, muito embora nem sempre ele exista de fato. O último domínio, intitulado "ações físicas e/ou comportamentos", lista nomes em *-nte* nos quais o falante supõe haver algum interesse envolvido a partir de ações comuns ou comportamentos observados no possível parceiro/a.

Figura 1 – Domínios semânticos dos nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em um (potencial) relacionamento afetivo



Fonte: elaboração própria.

Como se pode ver, há uma amplitude semântica considerável nos nomes formados pela construção X-NTE, o que explicita a alta produtividade do esquema. A diversidade de domínios semânticos e suas diferenças reduz a coerência semântica, isto é, o grau de similitude entre sentidos negociados para os nomes licenciados pela construção. Isso está relacionado também à frequência *type* já que, permitindo que outros domínios semânticos sejam recrutados, o esquema favorece à existência de novas formações.

Em termos de dispersão semântica, os domínios precisam ser considerados separadamente. Observamos que há domínios nos quais os *types* exibem relativa proximidade em termos de experiências codificadas pelo nome em *-nte*. Em outros, as experiências são mais diversas entre si, implicando maior distanciamento semântico-cognitivo entre experiências representadas pelo respectivo *designatum*.

Para fins de ilustração, consideremos o domínio semântico aqui nomeado como "envolvimento concreto e recíproco". Neste domínio, as experiências conceptualizadas e representadas por nomes como *ficante*, *pegante*, *macetante* implicam envolvimento mútuo do falante e do seu/sua parceiro/a em um tipo de vínculo socialmente assumido, ainda que não possa ser definido como um compromisso sério de ambas as partes; do mesmo modo representam-se, neste domínio, estágios de uma relação plenamente estabelecida, assumida e reconhecida, inclusive, como estados civis, como *namorante noivante*, *casante* ou *viuvante*. Embora possamos ter casos como *apresentante*, que não constitui propriamente um vínculo ou estágio pleno de uma relação, o nível de dispersão entre essas experiências é bastante limitado, de modo que o domínio codifica experiências que não se afastam muito entre si.

Análise semelhante podemos aplicar ao domínio das "interações sociais digitais", constituído em virtude do número considerável de *types* que identificam ações próprias dos espaços das redes sociais como *curtir*, *visualizar*, *reagir* e *stalkear*, que dão origem

a *curtante* ou *curtizante*, *visualizante*, *reagente* e *stalkeante* nessa sequência. Uma vez que essas experiências estão vinculadas a contextos específicos e ações bem características de um dado espaço, o domínio apresenta menor nível de dispersão semântica. A tendência à inovação no âmbito desse domínio pode ser menor já que as bases para as formações dependem das experiências construídas e constituídas pelas interações digitais.

Domínios como os intitulados "desejo, interesse ou intenção" e "ações físicas e/ou comportamentos" apresentam, em nossa visão, maior nível de dispersão semântica. Percebe-se que as ações ou eventos codificados por nomes em *-nte* nesses domínios são mais diversos e mais distantes entre si. Focando exclusivamente no primeiro domínio referido, pode-se observar que nomes como *sonhante* e *planejante* se distanciam consideravelmente já que, no primeiro caso, é possível que nem exista um possível parceiro em jogo; enquanto no caso de *planejante*, é provável que, sim, exista pelo menos um alvo dos planos do falante. Também se destaca a distância entre ações concretas e outras mais abstratas como entre aquelas representadas por *conversante*, *abraçante* e *beijante*, de um lado, e *querente*, *imaginante* e *pensante*, de outro.

No caso do domínio semântico "ações físicas e/ou comportamentos", é evidente que qualquer ação partilhada entre o falante e seu (potencial) parceiro/a, pode ser tomada como uma experiência em que há um possível envolvimento afetivo, resultando em inovações como *olhante*, *risante* ou *passante*, que identificam respectivamente alguém que apenas troca/trocou olhares, ri/riu ou passa/passou frequentemente perto do falante. Chamam a atenção formações como *metroante* ou *segurante* que se referem, em ordem, a alguém que sempre pega a mesma linha de metrô ou segura a mochila do outro no transporte público. O alto nível de dispersão semântica deste domínio caracteriza-o como um domínio de alto potencial de inovação lexical, já que permite ao falante conceptualizar várias experiências como evidências de um possível envolvimento afetivo.

A partir da análise do alcance semântico do esquema e da dispersão semântica de cada domínio proposto, constata-se que o esquema X-NTE é produtivo e tem alto potencial de inovação lexical. Além de recobrir vários domínios do espaço onomasiológico, alguns deles são extremamente abertos e poucos coerentes semanticamente, de modo que o esquema ainda pode recrutar novos lexemas para o *slot* X, ocasionando a formação de novos *types*.

Abrimos, agora, a discussão relativa ao papel da criatividade no potencial de inovação lexical do esquema X-NTE. Como foi discutido na seção de fundamentação teórica, a criatividade está ligada à intenção do falante de ser expressivo e original ao máximo, efeito chamado de extravagância por alguns autores (Haspelmath, 1999). Esse efeito é equilibrado pela necessidade de adequação, já que o original, porém inadequado pode não ser aceito como uma estratégia comunicativa válida em dado contexto. A criatividade também reside na extrapolação de limites anteriormente previstos, ampliando as fronteiras daquilo que é normalmente esperado. Ser criativo é, portanto, romper com expectativas previamente estabelecidas.

É premente ressaltar que a produtividade é um fator crucial para a criatividade. Acompanhamos Hoffmann (2022) ao entender que a criatividade se manifesta a partir daquilo que está armazenado e fixado no *constructicon* de uma dada comunidade. Desse modo, a criatividade é resultado de um processo gradual de rotinização, fixação e espraiamento, na esteira do qual podemos pensar em formas emergentes. A produtividade tem importante papel nesse processo porque é a propriedade responsável pelo entrincheiramento de um esquema na rede construcional. À medida que o esquema se expande, sua força aumenta e nós passamos a armazenar, junto ao par forma-significado, informações relevantes sobre instâncias de uso de expressões licenciadas pelo esquema. Essas informações constituirão, por sua vez, as *affordances* necessárias para o ato criativo de novas instanciações.

Bybee (2010) destaca que a capacidade de ampliar posições esquemáticas das construções com novas possibilidades de preenchimento dos seus *slots* é uma importante fonte de criatividade e produtividade na língua. Nesse sentido, ao utilizar como base itens lexicais ou categorias não previstas pelo esquema, o falante age criativamente. Esse aspecto já foi destacado neste capítulo ao pontuarmos que nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em uma (potencial) relação afetiva podem ter como base não somente verbos, bases prototípicas do esquema, mas também substantivos, a exemplo de *mulher,* em *mulherante*, apresentado em (7); siglas, como CLT para *cltante*, presente em (9); e sintagmas completos, como *curtir story*, caso de *curtirstoriante* na ocorrência (10).

Em termos conceptuais, também é evidente o nível de criatividade implicado nas formações em *-nte* analisadas neste capítulo. Isso fica claro ao considerarmos as diversas experiências que são tomadas como indício de um possível envolvimento, ainda que não exista nenhuma garantia de reciprocidade, interesse mútuo ou mesmo ciência do vínculo expressado pelo falante. Essa expansão semântica, circunstanciada pela analogização (Furtado da Cunha; Cezario, 2023; Cordeiro; Bispo, 2025), mostra como o sentido não está nos itens lexicais ou categorias que servem de base para a formação do *-nte*, mas é próprio da construção. Dessa maneira, podemos inferir que qualquer experiência tomada como indício de um potencial interesse afetivo poderia ser codificada por meio de um nome designador das pessoas hipoteticamente envolvidas, como nos mostram os casos de *metroante* e *segurante*.

Apesar de aparentemente expressivos e de usados em contextos em que há certa tendência ao exagero (o que implica extravagância), entendemos que a criatividade presente nomes investigados é fixa, não estendida. Na linha da distinção proposta por Sampson (2016, p. 17, tradução nossa), a criatividade fixa refere-se a "atividades que caracteristicamente produzem exemplares forjados a partir de

uma classe (ainda que infinitamente abrangente) fixa e conhecida"[23]. Os dados da construção X-NTE mostram que há produtividade relativamente alta, certa quebra de padrões em termos formais, expansão semântica considerável, no entanto sancionamento total do esquema em termos de função, dado que todos os *types* identificados se prestam a designar participantes de uma (potencial) relação afetiva. Assim, concluímos que não é o caso de criatividade estendida, já que esta é definida por Sampson (2016) como a produção de exemplares que ampliam a nossa compreensão sobre o alcance de formações possíveis para uma dada categoria, implicando sancionamento apenas parcial do esquema e/ou a criação de um novo esquema (Norde; Trousdale, 2025).

Norde e Trousdale (2026) refinam a compreensão de como a criatividade pode se manifestar em construções morfológicas. Para os autores, podem existir três tipos de processos criativos:

a. Um tipo no qual falantes estendem um padrão já familiar (ex: recrutar como base um item lexical ou categoria não prototípica de um dado esquema);

b. Um tipo no qual falantes, com base em formações já conhecidas, depreendam novos itens lexicais, em um tipo de formação reversa (ex: depreender um novo item lexical a partir de um outro que, em tese, seria daquele derivado);

c. Um tipo no qual falantes, com base em similaridades observadas através das instâncias de uso, criam uma nova generalização que permite que outros *types*, ainda mais diversos, sejam formados (ex: cunhar um novo termo cujo sentido seja ligeiramente diferente dos já mapeados, abrindo espaço para a criação de outros *types* de sentido semelhante).

23 activities which characteristically produce examples drawn from a fixed and known (even if infinitely large) range

Somente o último pode ser considerado criatividade estendida. Os dois primeiros são caracterizados como instâncias de criatividade fixa. Como é possível verificar, apenas o primeiro tipo foi identificado em nossos dados.

Os autores postulam, contudo, dois níveis distintos de criatividade fixa, denominados F1 e F2 (Norde; Trousdale, 2024). O primeiro nível (F1) caracteriza-se pela extensão do esquema, em termos de produtividade, porém de modo a criar formações regulares nas quais o esquema mais geral é totalmente sancionado (em termos de forma e função). O segundo nível (F2) também se define pela extensão do esquema, porém com sancionamento apenas parcial de suas propriedades, sejam elas formais ou funcionais, estágio no qual o esquema se encaminha para uma criatividade estendida – a emergência de uma generalização inovadora.

Os dados de nossa pesquisa mostram que os nomes em *-nte* analisados exibem, em sua maioria, sanção total do esquema, tendo como base verbos, categoria prototípica de preenchimento do *slot* X, e sentidos semelhantes no que diz respeito à função do esquema: designar pessoas envolvidas em uma (potencial) relação afetiva. Nomes em -nte cujas bases não são verbais constituem vestígios de criatividade fixa F2 por representarem um sancionamento apenas parcial do esquema, em termos formais. Semanticamente, porém, carregam herança do sentido estabelecido. Conclui-se, portanto, que a construção em análise apresenta nível F1 de criatividade fixa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, analisamos nomes licenciados pela construção X-NTE que se prestam à designação de pessoas envolvidas em uma (potencial) relação. Esse grupo de formações, inicialmente

descrito por Cordeiro e Bispo (2025), é um fenômeno recente nas redes sociais. Seu uso crescente, bem como a curiosidade pelos sentidos instanciados por tais nomes, chamaram-nos a atenção para aspectos como a produtividade da construção e a criatividade implicada nas inovações lexicais identificadas. A análise deu-se à luz de pressupostos teórico-metodológicos funcionais e construcionistas.

A análise relativa à produtividade evidenciou um alto grau de produtividade realizada, expandida e potencial. Isso significa que a construção apresenta considerável extensibilidade e tendência à inovação lexical. A expansão semântica observada nos nomes licenciados pelo esquema resulta em um amplo alcance semântico, evidenciado a partir de 5 (cinco) domínios semânticos que especificam quais experiências são conceptualizadas e representadas por esses nomes no uso. Esses domínios, contudo, não apresentam o mesmo nível de dispersão semântica, já que alguns domínios reúnem nomes cujas bases apontam para experiências mais próximas entre si e outros domínios são mais diversos e permitem a formação de nomes com sentidos mais distantes entre si.

Os aspectos atinentes à criatividade no âmbito da formação de nomes em *-nte* mostram que a construção apresenta alguns indícios de criatividade, principalmente pelo fato de admitir novas categorias no preenchimento do *slot* X. Todavia, trata-se de criatividade fixa, no sentido de que as novas formações identificadas apenas ampliam a categoria em termos de novos *types*. Ou seja, há um alto grau de regularidade nos nomes em *-nte* designadores de pessoas envolvidas em um (potencial) relacionamento afetivo.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, consideramos que esta análise nos permitiu ampliar a descrição da construção X-NTE e compreender como a produtividade e a criatividade contingenciam a inovação lexical no âmbito das construções morfológicas. Estudos futuros podem ampliar a fortuna crítica sobre produtividade e criatividade, sobre a construção X-NTE, isoladamente ou em comparação com outras construções morfológicas.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, F. S. **Construção nominalizadora de particípio presente**: uma abordagem funcional centrada no uso. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CORDEIRO, F. S. **Nomes em -nte sob o viés diacrônico**: uma abordagem funcional centrada no uso. 2021. 219f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

CORDEIRO, F. S.; BISPO, E. B. ; LUCENA, N. L. Esquematicidade, produtividade e composicionalidade de nomes deverbais em -nte. **LETRAS ESCREVE**, [S. l.], v. 11, p. 111-125, 2021.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. S. A construção de sentidos no uso de adjetivos em -nte: uma abordagem funcional-cognitiva (The construction of meanings in the use of adjectives ending in -nte: a functional-cognitive approach). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 85–104, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/estudosdalinguagem/article/view/6130. Acesso em: 24 jul. 2026.

CORDEIRO, F. S.; BISPO, E. B. De curtante a bloqueante: processos cognitivos subjacentes à designação de participantes de relacionamentos afetivos. **EntreLetras**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 94–116, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/19523 . Acesso em: 21 jul. 2026.

BAAYEN, H. Corpus Linguistics in morphology: morphological productivity. *In*: LÜDELING, A.; KYTÖ (Ed.). **Corpus Linguistics**: An International Handbook. Vol. 2. Berlim: De Gruyter, 2009, p. 899-919.

BARÐDAL. J. **Productivity**: Evidence from case and argument structure from Icelandic. Amsterdam: John Benjamin, 2008.

BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BISPO, E. B.; LOPES, M. G. Linguística Funcional Centrada no Uso: teoria, método e aplicação. Odisseia, Natal, v. 7, n. especial, p. 1-10, jan.-jun. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/28489. Acesso em: 21 jul. 2026.

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

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

DAVIES, Mark. **Corpus do Português**: 990 milhões de palavras, 2016. Disponível em: corpusdoportugues.org. Acesso em: 21 ago. 2026.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso. *In*: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). **Linguística centrada no uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013. p. 13-39.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Pressupostos teóricos-metodológicos e categorias analíticas da Linguística Funcional Centrada no Uso. **Revista do GELNE**, Natal, vol. 15 Número Especial: 53-78. 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; CEZARIO, M. M. Conhecimento, criatividade e produtividade sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 67, 2023. DOI: 10.1590/1981-5794-e15041. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/15041. Acesso em: 4 jun. 2026.

GIVÓN, T. **Funcionalism and grammar.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GOLDBERG, A. E. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Originally presented as the author thesis (Ph.D.). California: University of California, 1995.

GOLDBERG, A. E. Patterns of experience in patterns of language. *In*: TOMASELLO, M. (Ed.) **The new psychology of language**. New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associate Publishers, 1998, p. 203-217.

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

GONÇALVES, C. A. **Atuais tendências em formação de palavras**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

HARTMANN, S.; UNGERER, T. Attack of the snowclones: A corpus-based analysis of extravagant formulaic patterns. **Journal of Linguistics**, [S. l.], p. 1–36, 2023. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-linguistics/article/attack-of-the-snowclones-a-corpusbased-analysis-of-extravagant-formulaic-patterns/B6A3C6D3E5B4C3BBEBB8332901565A63. Acesso em: 21 jul. 2026.

HASPELMATH, M. Why is grammaticalization irreversible? **Linguistics**, 37(6). p. 1043–1068, 1999.

HIMMELMANN, N. P. Lexicalization and grammaticization: Opposite or orthogonal. *In*: BISANG, W.; HIMMELMANN, N. P.; WIEMER, B. (Ed.). **What makes grammaticalization?** A look from its fringes and its components. Berlin: Walter de Gruyter, 2004, p. 21-42.

HOFFMANN, T. Constructionist Approaches to Creativity. **Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association**, [S. l.], v. 10, p. 259–284, 2022. Disponível em: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/gcla-2022-0012/html. Acesso em: 21 jul. 2026.

HOFFMANN, T. Constructional Creativity: The Role of Corpus Data. **Journal of Linguistics**, [S. l.], v. 76, p. 20-30, 2025. Disponível em: https://reference-global.com/article/10.2478/jazcas-2025-0002. Acesso em: 21 jul. 2026.

LACERDA, P. F. A. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume Especial, dez de 2016, p. 83-101.

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

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**. Vol 1: Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

NORDE, M.; TROUSDALE, G. Creativity, paradigms and morphological constructions: evidence from Dutch pseudoparticiples. **Linguistics**, [s. l.], v. 63, p. 1029-1063, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1515/ling-2023-0194. Acesso em: 21 jul. 2026.

NORDE, M.; TROUSDALE, G. On the relation between linguistic creativity and change in morphological constructions. **English Language and Linguistics**. [s. l.], v. 29, p. 238-251, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S1360674325000243. Acesso em: 21 jul. 2026.

OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 233-259, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007. Acesso em: 21 jul. 2026.

PEREK, F. Using distributional semantics to study syntactic productivity in diachrony: a case study. **Linguistics**, [S. l.], v. 54(1), p. 149-188, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1515/ling-2015-0043. Acesso em: 21 jul. 2026.

SAMPSON, G. 2016. Two ideas of creativity. In HINTON, M. (ed.), **Evidence, Experiment and Argument in Linguistics and Philosophy of Language**. Berlin: Peter Lang, 2016, p. 15–26.

SANDMANN, A. J. **Formação de palavras no português contemporâneo brasileiro**. Curitiba: Scientia & Labor, 1985.

SOLEDADE, J.; GONÇALVES, C. A.; SIMÕES NETO, N. (Org.). **Morfologia Construcional**: avanços em Língua Portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2022.

TOMASELLO, M. (Ed.) **The new psychology of language**: cognitive and functional approaches to language structure. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

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

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

VAN DEN HEED, M; LAUWERS, P. Syntactic productivity under the microscope: the lexical and semantic openness of Dutch minimizing constructions. **Folia Linguistica**, [S. l.], v. 57(3), p. 723-167, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/1854/LU-01HMH1P48ZRNZB7RWSD5593TQG. Acesso em: 21 jul. 2026.

VAN HULLE, S.; ENGHELS, R.; LAUWERS, P. The many guises of productivity: a case-study of Spanish incoative constructions. **Linguistics**, [S. l.], p. 1-39, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1515/ling-2023-0087. Acesso em: 21 jul. 2026.

7

Sebastião Josué Votre (Fundador do D&G)

DE GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES A CONSTRUÇÃO DE GRAMÁTICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-755-2.7

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, ofereço uma análise crítica das contribuições construcionistas de degeanas e degeanos ao ensino médio e superior, e dos pressupostos colonialistas da BNCC. Começo analisando criticamente a minha própria trajetória acadêmica em tentativas de aplicação dos achados da linguística ao ensino. Desde 1968, atuei como professor de linguística, língua portuguesa e pesquisador, como um arauto do colonialismo. A formação como especialista, mestre, doutor e livre-docente tem a marca colonialista, europeia e norte-americana. Os estágios de pós-doutorado, o primeiro deles nos Estados Unidos com Labov, com suporte da Fulbright, e o da Inglaterra com Trudgill, com bolsa do Home Office, me transformaram em ponta de lança para divulgar aqui o ideário epistêmico do Norte. Felizmente, ao me envolver com pesquisas sobre representações sociais de Serge Moscovici, passei a dar-me conta do triplo colonialismo a que estamos sujeitos: do poder, do ser, e sobretudo, do saber, e mudei de lado.

Ofereço uma abordagem despretensiosa e simples das ideias básicas de cada corrente linguística que vivenciei e dos esforços de linguistas que a elas se vinculam, com interesse em propor aplicações dos princípios dessas abordagens ao ensino do português. Os itens iniciais do ensaio constituem narrativa minimalista de experiências e vivências da aplicação das linguísticas ao ensino, desde 1969, quando comecei a lecionar linguística na FIDENE, atual UNIJUÍ.

Dado que atuei como professor em faculdades de letras do Rio Grande do Sul desde 1968, teço considerações sobre a convivência com as expectativas e as tentativas de apresentar soluções para o ensino da língua a partir das reformas da legislação sobre ensino, a partir da lei 5692/71. Em Santa Maria, RS, ofereci cursos

básicos de linguística estrutural, com base nas ideias de Saussure e Eugene Nida, de quem traduzi *Morphology, the Descriptive Analysis of Words,* para o próprio consumo. Nessa época, lecionei linguística em Ijuí, Santa Rosa, Santo Ângelo e Alegrete, sempre pensando em que sentido a teoria linguística poderia oferecer suporte para o ensino do português. De 1972 a 1974, fiz mestrado na PUCRS, e sob orientação de Agostinus Staub, da UnB, em 1974 escrevi *Substantivos derivados de base verbal*. Perguntava-me, então, em que as derivações de *salvamento* e *salvação* poderiam servir para o ensino dessa classe de derivados.

Envolvi-me com gramática de casos, seguindo Charles Fillmore em *The Case for Case (*1968). Escrevi artigos sobre gramática de casos, que foram publicados como *A estrutura da sentença e a gramática dos casos profundos*, sob sugestão de Mary Kato. O primeiro, na Revista Brasileira de Linguística, Petrópolis, v. 5, de 1978. O estudo dos casos profundos era interessante para linguistas, mas não para professores.

Para o doutorado, que então se iniciava no país, havia as opções da USP, de linha francesa, e da UFRJ e da PUC-Rio, de linha americana. Em 1975, vim para o Rio de Janeiro, para o doutorado nas duas instituições, sob orientação de Anthony Naro, e trabalhei com dados da fala de analfabetos do Rio. Como primeiro doutor em linguística do país, escrevi tese de doutorado em sociolinguística correlacional, defendida em 1978, sobre *Aspectos da variação fonológica na fala de analfabetos do Rio de Janeiro.* Durante o doutorado, em 1979, escrevi *Laboratório de redação*, para o MEC-FENAME, com um grupo de professores, com participação ativa de Cláudia Roncarati. Com o mesmo grupo, escrevi também o manual do professor. O texto incorporava alguns dos avanços das teorias pedagógicas da época, relacionadas aos estudos do discurso e da linguística textual, mas não tinham relação com a sociolinguística que se apresentava na PUC.

Em 1980, fiz estágio de pós-doutorado como Fulbright Scholar, na Universidade da Pensilvânia, com William Labov e Gillian Sankoff. Nesse tempo, convivi com Anthony Kroch, que me ajudou a definir padrões do *corpus* Discurso & Gramática. Com Ellen Prince, me envolvi com teorias da informação, e do status novo/velho/inferível nas narrativas. Também convivi com Ervin Goffman e Dell Hymes, que desenvolviam trabalhos na sociolinguística interacional e educacional, com foco na competência comunicativa.

Muito pouco se avançou, no ensino da língua, com as ideias da linguística estruturalista, com a sociolinguística correlacional, de base em Labov, e da interacional, com base em Dell Hymes, cujos maiores trunfos se deram na descrição da variação e dos contextos de uso de variantes não padrão da língua. A ideia mais importante que conservo, dessa época, foi a orientação de Labov, nos estudos do *Black English Vernacular*, de ensinar aos habitantes do Bairro de Nova Iorque o inglês padrão, que abre portas para o trabalho. Sua ideia ia ao encontro dos estudos britânicos, de Basil Bernstein, sobre o foco no código elaborado, nos termos de *Class, Codes and Control*, que foi escrito e aperfeiçoado de 1971 a 1990.

De volta à UFRJ, tentei fazer sociolinguística aplicada ao ensino, e cheguei a falar sobre o tema na PUC-SP, mas o resultado foi frustrante, porque a abordagem se adequa à descrição do contexto de variação, mas, conforme acabo de afirmar sobre a declaração de Labov, os alunos precisam do português padrão, pois suas variantes eles já conhecem, e elas não abrem portas para trabalho, emprego e renda. Por conta do envolvimento com fatores sociais da sociolinguística correlacional, Anthony Naro e eu nos envolvemos progressivamente com os pressupostos da linguística funcional, que se desenvolvia em Québec e Montreal, bem como na costa oeste dos Estados Unidos, por linguistas de formação em antropologia.

Henrieta Cedergren, Talmy Givón, Gillian Sankoff e Sandra Thompson nos puseram frente às questões funcionais, contra *root transformations*. Rejeitamos as propostas de ensino de base gerativista, que nos pareciam excessivamente formais, distantes do uso real da língua, e procuramos desenvolver estudos sobre o caráter propriamente funcional dos fatores sociais e linguísticos envolvidos na variação e mudança linguística. Força é admitir que a abordagem funcionalista de viés antropológico também se mostrou irrelevante para o ensino do português aos falantes das variantes não padrão.

No estágio de pós-doutorado na Université Laval em 1992, com Diane Vincent, também antropóloga, sociolinguista e agora romancista, entrei em contato com os dois volumes de *Approaches to Grammaticalization*, editados por Traugott e Hopper. Na época, sob direção de Diane, e em contato com as ideias de Marty Laforest, li sua tese sobre *Les ponctuants de la langue*, como *lá,* e *par exemple.* O estágio com Diane influenciou na criação do grupo de estudos Discurso & Gramática e nos estudos dos marcadores discursivos. Escrevi o relatório *Linguística funcional, teoria e prática* (1992), razoável na teoria e pobre na prática. Os fenômenos discursivos passaram a ser estudados no grupo sobretudo por Mário Martelotta e seus orientandos e orientandas, e foram publicados no livro introdutório ao funcionalismo da costa oeste, em *Gramaticalização no português do Brasil*, em 1996.

Avançamos na compreensão dos mecanismos de gramaticalização, lexicalização e degramaticalização, mas esses resultados se mostraram pouco relevantes para o ensino da língua portuguesa. O foco principal recaía na redução, sintetizada no ciclo *discurso* > *sintaxe* > *morfossintaxe* > *morfofonêmica* > *zero*. De novo, estávamos num terreno que era de muito interesse para linguistas, mas não para professores de língua. Em síntese, dessa breve narrativa de caminhar pelas abordagens da linguagem humana até o funcionalismo de raiz, muito aprendemos sobre o caráter sistemático da variação

e da mudança, sobre as regularidades dos usos, mas esses saberes não se mostraram relevantes para quem precisa aprender a falar e escrever português padrão.

Naro e eu concluímos que não adianta afirmar que todas as variantes são válidas, porque algumas são comercialmente mais válidas, têm mais valor social, abrem mais portas para a prosperidade, no contexto social e cultural e, sobretudo, no mundo do trabalho corporativo. A análise da produção de artigos, capítulos e livros registrados na plataforma *lattes* de nós dois permite constatar que, em cada período de vigência da teoria que nos envolvia, procuramos aplicar os postulados da corrente em foco ao ensino da língua, quer ensinando, quer orientando trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou orientação de pós-doutorado.

Quando me aposentei como linguista da UFRJ em 1995 e passei a atuar como professor de português na UFF, estudei Bakhtin e me envolvi com as questões dos gêneros textuais. Comecei lecionando português zero para alunos de outros cursos, que não letras, desenvolvi estratégias e escrevi propostas para o trabalho com gêneros acadêmicos. A pedido da UFF, em 2010, Vinícios Carvalho Pereira, José Carlos Gonçalves e eu escrevemos *Desenvolvendo a competência comunicativa em gêneros da escrita acadêmica*. Com Vinícius, em 2011 produzi *Redação de textos acadêmicos*, para a Fundação CECIERJ, com revisão de Cristiane Brasileiro.

Passei alguns anos orientando estudantes dos cursos iniciais de graduação no domínio dos gêneros acadêmicos, com vistas a melhorar o seu desempenho na graduação, reduzir a evasão e contribuir com o projeto de emancipação da juventude que chegava à universidade pública. O trabalho com gêneros foi o único que de alguma forma se pôde aplicar ao ensino da língua padrão.

CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES AO ENSINO DO PORTUGUÊS

Comecei a analisar trabalhos orientados pela gramática de construções, a partir do livro de 2025, de Diogo Pinheiro, em *Curso básico de gramática de construções*, com comentário sobre o que se lê sobre aplicações ao ensino. A análise consiste em avaliar as propostas de utilização da gramática de construções ao ensino do português**.** Optei por examinar alguns artigos e capítulos produzidos após 2020, de gramática de construções, que mencionam intenção de fazer aplicações ao ensino. À medida que lia os textos, comecei a ficar inseguro sobre a orientação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que era seguida como diretriz, assumida como condição para o ensino de português. Resultou daí a decisão de inserir uma seção sobre a orientação dos fundamentos pedagógicos da BNCC, que se transformou no foco principal, de natureza educacional. Ao chegar à metade da lista, constatei que as ideias se repetiam em vários deles, e interrompi a leitura, quando o crescimento da redundância passou a indicar que não haveria mais novidade relevante do ponto de vista de método, episteme e fontes de dados.

Inicialmente, gostaria de comentar a expressão *centrada no uso,* incorporada na variante teórica ora desenvolvida no D&G. Em tese, desde *Women, fire and dangerous things*, de Lakoff, em 1987, a abordagem é centrada na experiência dos falantes, num quadro que me parecia relativamente inverossímil para uma teoria derivada do gerativismo, e que acolhe idiomatismos construídos no uso, mas sem consciência dos falantes sobre os mecanismos de sua utilização e consolidação. A primeira constatação é que o livro e os artigos analisados são constituídos por textos produzidos por linguistas para linguistas, e não para professores, embora sejam voltados para estudantes do português brasileiro. Privilegiam-se os idiomatismos

e os esquemas de parentesco, sem uma contribuição efetiva dessas construções para o ensino do português padrão a falantes de variedades sem prestígio.

A proposta de análise da aplicação dos achados da gramática de construções ao ensino da língua se baseia em duas abordagens emancipatórias e numa estratégia de ensino. As três aplicações se fundam, em parte, em *Gramática decolonial do português brasileiro*, que publiquei em 2025, na GM Editorial. Aqui, como na obra referida, apresento uma proposta pedagógica decolonial, fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire e no pensamento decolonial contemporâneo de Quijano, Mignolo, Walsh e Sousa Santos. Parto de uma revisão crítica da tradição normativa, historicamente constituída a partir de modelos europeus e norte-americanos de descrição linguística, cuja transposição para o contexto brasileiro produziu efeitos seletivos sobre o que passou a ser reconhecido como uso legítimo da língua. Ao reconhecer a língua como prática social historicamente situada, proponho uma abordagem que incorpore, de modo sistemático e analítico, idiomatismos, construções populares, regionais e emergentes como dimensões constitutivas do português brasileiro.

Escrevo em primeira pessoa, porque a proposta foi gerada no curso de minha trajetória acadêmica, desde os anos 1960, e está seletivamente arquivada nos escaninhos da memória. Espero escrever para linguistas e para professores graduados em letras, que estudaram linguística na graduação. A GC se consolida como corrente linguística de prestígio no país; aqui, limito-me a explorar temas com amostras do português brasileiro investigadas e publicadas pelo Grupo de Estudos Discurso & Gramática, e a propor metodologias colaborativas de ensino desses temas, inspiradas nos círculos de cultura freirianos. Abordo também desafios e possibilidades das propostas analisadas, destacando a importância da formação docente crítica e insurgente, da produção de materiais didáticos adequados à diversidade linguística e do uso ético de tecnologias digitais e de inteligências artificiais generativas.

POSIÇÃO DA GRAMÁTICA NORMATIVA

No Brasil, a gramática normativa ocupa um lugar central na educação, e esse lugar tem sido historicamente marcado por mecanismos de seleção e exclusão. Embora as diretrizes curriculares oficiais (Brasil, 2018), presentes na BNCC, reconheçam a diversidade linguística como princípio orientador, a prática escolar frequentemente se ancora em modelos normativos consolidados, que operam com critérios de prestígio social, hierarquizando variantes da língua e restringindo o reconhecimento institucional de usos amplamente atestados na experiência comunicativa de diferentes grupos sociais.

A priorização da variante de prestígio, associada às classes economicamente favorecidas, contribui para a naturalização de assimetrias no acesso ao capital linguístico escolarmente valorizado. Nesse processo, formas de falar que não coincidem com esse padrão tendem a ser tratadas como inadequadas ou deficitárias, refletindo dinâmicas de dominação cultural e epistêmica que atravessam o ensino da língua.

Diante desse cenário, a gramática pedagógica deve ir além da identificação e da catalogação de padrões gramaticais, promovendo práticas de linguagem plurais, críticas e colaborativas. Fundamenta-se essa proposta na pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende uma educação dialógica e participativa, e no pensamento decolonial, que problematiza a universalização de saberes eurocentrados e enfatiza epistemologias situadas e plurais (Quijano, 1993; Mignolo, 2000, 2017).

Na vasta produção do Grupo Discurso & Gramática, selecionei pesquisas empíricas sobre usos inovadores do português brasileiro, analisando fenômenos de variação, mudança, gramaticalização e construcionalização, com base em pressupostos cognitivistas. Ao integrar essa linha de investigação à pedagogia freiriana

e à abordagem decolonial, este trabalho assume um compromisso teórico-metodológico com a ampliação dos referenciais epistemológicos e ideológicos mobilizados no ensino da língua. Aponto, assim, para um ensino de língua e para manuais didáticos mais atentos à realidade concreta e à diversidade efetiva do português brasileiro. A seguir, exponho os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta proposta.

TEORIA E MÉTODO DAS PROPOSTAS DE ANÁLISE SEGUNDO A ABORDAGEM FREIRIANA

Os alicerces epistêmico-metodológicos desta análise estão interligados: a pedagogia de Paulo Freire e a perspectiva decolonial, articuladas com dados empíricos do Grupo Discurso & Gramática. A teoria freiriana centra-se no diálogo, na escuta ativa e na conscientização crítica (Freire, 1987, 1992, 1996, 2001, 2020). Ao criticar a chamada "educação bancária", Freire propõe uma pedagogia em que educadores e educandos constroem o conhecimento de forma conjunta, a partir da experiência vivida. Em *Pedagogia da Esperança*, o autor destaca a participação ativa do educando na construção do saber como condição para uma compreensão crítica do mundo. Em *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza a necessidade de o educador reconhecer e respeitar o repertório sociocultural dos estudantes, considerando a diversidade de suas experiências e saberes.

Essa perspectiva implica uma prática docente que articule os conteúdos curriculares à pluralidade de conhecimentos dos educandos, possibilitando que atuem reflexiva e criticamente como sujeitos de sua própria aprendizagem. A metodologia freiriana, ao priorizar o diálogo, compreende o conhecimento como processo coletivo e

situado. Transponho esses princípios para o ensino da língua, propondo uma abordagem participativa que reconheça a diversidade linguística não como desvio, mas como dado constitutivo do funcionamento da língua. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento decolonial.

No plano epistemológico, a colonialidade do saber, conforme formulada por Quijano (2000) e desenvolvida por Mignolo (2017), institui hierarquias duráveis entre línguas, culturas e formas de conhecimento. No campo educacional, essas hierarquias se manifestam de modo específico na legitimação desigual de repertórios linguísticos, operando simbolicamente na reprodução de assimetrias sociais já existentes.

Na escola, tal dinâmica se expressa no privilégio conferido à variedade prestigiada, enquanto outros falares permanecem pouco tematizados ou são tratados de forma marginal. Quando o ensino se organiza exclusivamente a partir dessa variedade, sem estabelecer mediações pedagógicas com os repertórios linguísticos dos estudantes, tende a produzir um distanciamento entre a linguagem escolar e a experiência linguística cotidiana, frequentemente associado a dificuldades de aprendizagem e a avaliações negativas do próprio desempenho linguístico.

Diante disso, a proposta decolonial não defende a abolição da norma culta, mas sua desnaturalização: trata-se de ensiná-la como uma variedade historicamente situada entre outras, e não como a única forma legítima de uso da língua. Ao incorporar ao trabalho pedagógico variedades populares, regionais e periféricas, com igual rigor analítico, a escola pode ampliar as condições de participação dos estudantes nas práticas letradas socialmente valorizadas, sem desqualificar seus repertórios linguísticos de origem.

Essa ampliação implica compreender o ensino da língua não apenas como transmissão de formas gramaticais, mas como espaço

de reflexão crítica sobre os usos da linguagem e seus efeitos sociais. Ao dar visibilidade a falares historicamente deslegitimados e ao promover o protagonismo dos estudantes nesse processo, busca-se enfrentar mecanismos de marginalização linguística e contribuir para uma redistribuição simbólica do acesso aos bens culturais mediados pela língua.

DE GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES A CONSTRUÇÃO DE GRAMÁTICAS

Descrição de gramáticas é tarefa de gramáticos e linguistas. Já a construção de gramáticas é tarefa urgente para linguistas. A primeira tarefa, a construção de gramáticas decoloniais. Como afirma Celso Ferrarezi (comunicação pessoal), uma gramática decolonial para cada região do mapa mental que temos do Brasil. Uma do Sul, outra do Sudeste, outra do Centro-oeste, outra do Nordeste, e a outra do Norte. No espírito da Gramática decolonial do português brasileiro (Votre, 2025), inspirada na fala do sudeste.

Por ora, enquanto não se elaboram gramáticas coloniais regionais, vamos analisar a contribuição da Gramática das Construções ao ensino médio, questionando as bases coloniais do currículo, para evitarmos correr o risco de cair na armadilha da reforma dentro do sistema opressor. Entendemos que é preciso ir além, desobedecer epistemicamente, reexistir curricularmente, e mesmo, num certo sentido, por vezes ensinar contra a BNCC, não por negação pura, mas por afirmação de outros mundos possíveis, outros saberes, outras línguas, outras vidas. Como escreveu Djamila Ribeiro (2019): "Descolonizar não é só repensar o que se ensina, mas quem pode ensinar, quem é considerado sujeito de conhecimento e quem é reduzido a objeto de estudo." Nesse espírito, entendo minha

avaliação da produção do D&G não apenas como uma revisão bibliográfica, mas como um ato de resistência epistêmica. Escrevo com solidariedade e com esperança insurgente.

A seguir proponho uma crítica decolonial ao uso da gramática de construções no ensino do português brasileiro. O exercício é um testamento intelectual e de resistência epistêmica. Uma carta de intenções em favor de uma gramática das construções emancipatória. Exerço esta crítica em diálogo com meu projeto de estudo e trajetória, e com o espírito de *Gramática decolonial do português brasileiro* (2025), que examina parte da produção do D&G. A crítica é uma leitura decolonial e freiriana à literatura gerada no D&G.

O primeiro ponto é a ideia da centralidade do uso. Embora se declare baseada no uso, a GC persiste numa postura teórica, metalinguística e endogâmica, escrita por linguistas, para linguistas, e quase nunca com ou para professores de escolas públicas, estudantes ou comunidades linguísticas periféricas. Esse paradoxo nasce da matriz gerativista cognitivista, que, mesmo ao criticar Chomsky, herdou-lhe, de forma não reconhecida, dois pressupostos coloniais profundamente arraigados: a primazia do idiomatismo sobre o historicamente situado e a naturalização da competência "mental" como domínio de elite, inacessível ao falante não iniciado.

A GC afirma celebrar o uso, mas na prática pode colonizar o uso, ao reinterpretá-lo como *input* para construção mental. O falante popular entra como dado empírico, e nunca como sujeito epistêmico. Não é um protagonista: é apenas um fornecedor de exemplos para análise. O que contradiz os princípios de uma gramática decolonial do português, que também descreve o uso, mas dá voz, validade e autoridade epistêmica ao falante em sua totalidade histórica, social e corporal.

Transformar o falante em *corpus*, ainda que chamado de "falante real", sem lhe devolver os frutos da análise, é uma espécie de

extrativismo linguístico. A GC, tal como aplicada aos dados de textos, reproduz, em chave cognitivista, o mesmo gesto que denunciamos na gramática normativa: a apropriação dos saberes populares para fins de legitimação acadêmica.

As propostas de aplicação, no geral, consistem em atividades de identificação de construções; em exercícios de comparação entre construções; em propostas de "explicitação metaconstrucional"; em como "ensinar aos alunos que construções não são combinações livres". As atividades são muito interessantes, mas ignoram dimensões como a historicidade das construções, a corporalidade do falar, e a relação de poder na sala de aula. O aluno aprende como as construções funcionam, mas não por que razões surgiram, nem quais violências sociais ou resistências linguísticas elas indiciam. As análises são textuais: ignoram entoação, gesto, silêncio, ritmo, presença física do corpo negro, periférico, LGBTQIA+, ou indígena. Reproduzem o mito do "falante abstrato", branco, masculino, burguês, mesmo quando os dados são de fala popular.

As propostas mantêm o professor como guardião do saber construcional, reproduzindo a colonialidade do saber, sob roupagem "cognitivista". Em síntese, essas "aplicações" não são neutras. São neocoloniais em sua epistemologia, pois operam com uma ilusão de democratização, ao darem ao aluno mais treinamento epilinguístico e mais ferramentas metalinguísticas, mas sem autonomia crítica sobre o valor social da língua.

O segundo ponto é a ausência do conflito, com o silêncio sobre a norma e sobre o racismo linguístico. Os alunos já conhecem suas variantes. Precisam de domínio estratégico da norma, não como ideal, mas como arma de sobrevivência. As propostas analisadas não enfrentam a questão com espírito ético. Ao contrário, evita-se de forma sistemática o conflito linguístico. A norma culta é tratada como uma "variação entre outras" (como se todas tivessem o mesmo capital simbólico); como uma "construção entre outras";

como um "registro" (como se o racismo linguístico fosse apenas uma questão de tom).

Estamos diante de violência simbólica, embalada como neutralidade. A crítica é a seguinte. Quando um texto propõe "ensinar quantificadores indefinidos" sem mencionar que a frase "tem muita gente que não estuda" (com tem impessoal) é estigmatizada como "erro de uso do verbo ter" em vestibulares, e que esse julgamento recai desproporcionalmente sobre corpos negros e pobres, o texto colabora com o racismo linguístico institucionalizado. A GC, nessa vertente, não decoloniza; num certo sentido, libera-se da obrigatoriedade gerativista, mas não da hierarquia colonial da língua.

O terceiro ponto consiste na análise do idiomatismo popular como recurso pedagógico. Esse é um gesto recorrente nas análises: usar construções populares como exemplos ilustrativos da "riqueza construcional" do português brasileiro. Essas construções são mostradas e analisadas, mas não são descolonizadas. Por vezes, soam exóticas (como curiosidades do "falar informal"), desprovidas de autoria, e desprovidas de direitos (não se propõe que passem a integrar a norma escrita, nem que sejam valorizadas em avaliações). Trata-se de folclorização linguística, uma forma sutil de racismo epistêmico.

Compare-se o que acabo de afirmar com o que propõe uma gramática decolonial: nela, "me dá um cigarro" não é um "exemplo de construção identificacional". É uma estratégia de autoria e de responsabilização subjetiva em contextos em que o Estado nega voz ao sujeito. É um ato de sobrevivência linguística. Num certo sentido, a GC, tal como aplicada, "comodifica" o popular. Transforma a resistência linguística em objeto de ensino, mas não focaliza o sujeito de direitos. É como se admirássemos uma panela de barro como "artesanato", mas proibíssemos seu uso na cozinha oficial.

Proponho uma alternativa decolonial-freiriana para uma abordagem transformadora, com três eixos. Ancoro-a na gramática decolonial do português brasileiro, em Paulo Freire e no pensamento

decolonial, não como alternativa, mas de forma sugestiva. A seguir, proponho como articular os três eixos. O primeiro eixo é o de círculos de cultura construcionais. Não vamos analisar construções em textos, e sim: quem fala assim? Por que falam assim? O que ganham com isso? O que perdem? Eis um exemplo prático: em vez de ensinar "VS de focalização" como estrutura sintática, propor: "Colete, em sua comunidade, frases onde alguém é colocado em destaque, na ordenação VS. Quem focaliza? Quem é focalizado? Em que situações isso reforça poder? Em que situações subverte?" A construção se torna um instrumento de leitura e análise do mundo, e não de internalização de regras. O segundo eixo é o de desnaturalização da norma como prática de justiça. Vamos ensinar a norma culta com transparência ética: "Essa forma de ensinar abre portas, mas não porque seja melhor, e sim porque foi imposta por elites que nos colonizaram e continuam a controlar as instituições. Vamos aprender a usá-la estrategicamente, sem deixar de valorizar nossas vozes." Vamos produzir manuais decoloniais onde cada "regra" vem acompanhada de sua história colonial, seu custo social, sua variante popular equivalente, e sua possibilidade de resistência. O terceiro eixo é o de epistemologias situadas no ensino da língua. Vamos inverter a lógica: não aplicar a GC ao ensino, mas deixar que o ensino transforme a GC. Vamos criar laboratórios de saberes linguísticos comunitários, onde moradores de favelas, quilombos, aldeias indígenas ensinem como suas construções funcionam como práticas de cuidado, de memória, e de luta. A GC pode converter-se em decolonial, desde que seja refeita desde seus fundamentos. A abordagem tem potencial. Mas não basta trocar transformações ou enunciados por construções. Pois se tudo é construção, nada o é. É preciso trocar epi e metalinguagem por "metapoder", idiomatismo por historicidade, competência mental por competência política, análise por aliança.

A contribuição da Gramática de Construções ao ensino do português pode ser o primeiro passo para decolonizar a própria GC. Não como um ajuste, mas como uma revolução epistemológica. Estou escrevendo como aliado crítico, porque, como diz Mignolo,

"descolonizar não é um projeto intelectual. É um projeto de vida." Tenho esperança na contribuição da GC ao ensino, repetindo, como Freire: "A esperança não é um dado do mundo, é um dever." Merecem comentário os dados utilizados na análise. Os que provêm de grandes *corpora* padecem de contexto, fonte, local de produção, gênero e outros detalhes sociais. Veja por exemplo este dado**. "**Se um cliente paga no dia 10/1 e ele é recorrente e eu gero a nota dele em 10/12 para todas as faturas, ele irá receber 12 faturas iguais com as datas iguais. (Já recebemos uma chuva de e-mails com clientes sem entender que são notas fiscais retroativas)". Este é um dos problemas com corpora aleatórios. Eu também não entendo o enunciado, e por mais que me esforce, não saio do lugar.

Alguns dados provêm do português europeu, mas o foco deveria estar no português brasileiro. Os dados de jornais diários e revistas, por sua vez, propiciam debates de natureza crítica mais radical do que a que fazem suas autorias, que ficam na coerência interna definida pelos conectores ou pelas estruturas envolvidas. Perde-se a oportunidade de mostrar o caráter colonialista das produções, quer na reportagem sobre o Oscar, quer na relacionada ao rápido pouso, em São Paulo, do avião presidencial, vindo do Chile, com o presidente Lula.

Também a metalinguagem merece comentário. Alguns trabalhos fazem referência à NGB, embora se proponham trabalhar com gramática contextualizada. Outros insistem nas atividades de natureza epilinguística, que dizem respeito ao exercício com alternativas de ordenação ou de substituição de formas, uma atividade clássica no ensino da língua, anterior aos avanços das sociolinguísticas e das linguísticas funcionais. Quanto ao uso da metalinguagem, há uma dificuldade especial, uma vez que a gramática de construções trabalha com figuras de linguagem não usuais na linguística contemporânea, como os termos em inglês *slot, chunking, link, constructicon,* e com metáforas novas, como recrutar, pareamento, ou novidades como neoanálise, negando reanálise, que se prestava bem para descrever o neofenômeno.

Gostaria de fazer um comentário sobre esquematicidade (*schematicity*), que por vezes vem traduzido de forma atípica como esquematização, e que é termo superordenado de uma categoria clássica da teoria dos conjuntos, que foi reutilizada no processo taxionômico, de ida do mais geral para o mais concreto, como *planta, fruta, maçã,* utilizado na linguística cognitiva, passando por *type* para chegar ao elemento final, o *token*. Aqui também, trata-se de uma tendência formalista, uma vez que não entendi, nos textos que li, a real vantagem desse conceito, mesmo para as relações de herança. Já composicionalidade é conceito consagrado na linguística estruturalista, que diz respeito ao grau de autonomia das partes constituintes de uma expressão. É princípio interessante, mas difícil de aplicar, nos casos em que não se aplica, como em "chutar o balde". Produtividade, aparentemente autoexplicativo, está relacionada à frequência de reuso de uma expressão.

O ponto é que os três conceitos não convergem e nem sempre ajudam a compreender os mecanismos de emergência das construções, nem sua natureza. Pois os estudos de difusão lexical e sintática vêm provando, há muito tempo, que alguns itens entram em difusão e fusão, por diferentes razões pragmáticas ou sem razão, enquanto outros se mantêm autônomos. Não consigo ver rendimento analítico com a inclusão dos três conceitos, especialmente de esquematicidade, com o topo da superordenação e os degraus dominados como elaborações. Também quero comentar subjetividade e intersubjetividade, com louvor ao esforço para elicitar os traços constituintes de ambos os conceitos. É ponto pacífico, na análise do discurso, que só se pode falar em *eu* com referência ao *outro.* Portanto, o fundamento da enunciação é intersubjetivo. Mesmo que se consiga provar que alguns enunciados "abrem mão" do *outro*, o que ganha, com isto, a análise?

Os artigos e capítulos produzidos por degeanas e degeanos após 2020 se alinham acriticamente aos ditames da BNCC, e ao fazerem isso, sem o saber, contribuem com o imperialismo do norte,

europeu e americano, que nos mantém colônia. A seguir, vou detalhar o caráter neoliberal da Base, a serviço do capitalismo moderno, e por extensão, colonialista.

Antes de concentrar-me nos pontos polêmicos, devo admitir que há vários aspectos positivos na BNCC, que incorpora fundamentos teóricos de Bakhtin, centralizando o ensino de língua portuguesa nos gêneros discursivos e nas práticas sociais de linguagem. A perspectiva dialógica é adotada para promover a interação discursiva e a formação crítica do aluno, considerando textos de diversos gêneros em circulação social. Nesta linha, a BNCC dá continuidade aos PCNs, focando nos gêneros do discurso (primários e secundários) como dinâmicas centrais de ensino, adaptando-se a novas formas de suporte (redes sociais, memes etc.). A língua é entendida não como sistema abstrato, mas como prática ativa, na interação entre sujeitos, alinhada à concepção de linguagem de Bakhtin. A estrutura da BNCC-Ensino Médio organiza o ensino de línguas (portuguesa e estrangeira) por campos de atuação social, imbricando-se com a perspectiva dialógica bakhtiniana. Busca-se a participação ativa do aluno, com o professor adaptando o ensino à realidade dos estudantes, mas permitindo flexibilidade na escolha dos gêneros, valorizando o contexto. A articulação entre BNCC e Bakhtin foca em ver o texto como "enunciado vivo" e o aprendizado como resposta crítica e social. Como meu interesse é destacar pontos em que os membros do D&G podem refletir sobre as limitações do documento, passo à análise desses pontos

O CARÁTER UNIVERSALISTA E COLONIAL DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de estilo universalista, destinado a todas e todos, obrigatório no ensino brasileiro. No caso das linguagens, sua orientação colonialista é

explícita. Visa disciplinar o ensino da norma culta, e da gramática tradicional, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas e esperadas no mercado de trabalho corporativo. Consagra como universal o conhecimento historicamente construído pela branquitude europeia, homogeneizando os diversos segmentos étnicos brasileiros sob um ensino geral. Menciona a diversidade, mas se refere ao negro, ao indígena e ao quilombola como entidades homogêneas, sem prestar atenção para as peculiaridades dos grupos humanos, e para as cosmologias e epistemes que compõem essas etnias. Fala em contribuir para formar o espírito crítico, mas silencia sobre o caráter subalterno do corpo discente a que se destina; o documento é formado por quem não demonstra conhecimento da cultura afrobrasileira, indígena, ou quilombola, nem das epistemes de cada grupo e sobre o racismo estrutural, operando como se houvesse democracia racial, equidade nas relações raciais. E por razões ideológicas, omite as questões de gênero.

De quem ensina, peço um ato de desobediência epistêmica e proponho que se levante, junto às comunidades subalternizadas, os conhecimentos que elas detêm e cultivam, e que se incluam esses conhecimentos no currículo, desobedecendo à formação para a dependência aos interesses colonialistas. Não basta mencionar Paulo Freire. É preciso lucidez para entender o quanto a BNCC tem de orientação neoliberal e quanto silencia as ideias e as vozes de quem precisa se emancipar.

A BNCC se constitui como dispositivo colonial. Elaborada em um contexto de crise democrática e reconfiguração neoliberal do Estado brasileiro, durante o governo Temer, a BNCC é um instrumento ideológico enraizado na tradição colonial-moderna, que sustenta a reprodução de hierarquias raciais, religiosas, de gênero, epistêmicas e culturais, de cunho neoliberal. Ao propor um "conhecimento historicamente construído" como núcleo do currículo escolar, a Base naturaliza uma história única, eurocêntrica e branca, desprezando saberes indígenas e afro-brasileiros periféricos, populares e dissidentes.

Sua proposta curricular se abriga na sombra do mito do "conhecimento historicamente construído". A expressão "conhecimento historicamente construído", recorrente no documento, soa aparentemente inofensiva, mas opera como uma armadilha epistêmica: ela pressupõe que existe um único cânone legítimo de saber, produzido por sujeitos europeus, homens, brancos, burgueses e heteronormativos. Esse "conhecimento" originado nos países colonialistas da Europa, e reforçado pelo sistema norte-americano, é apresentado como universal, objetivo e desinteressado, quando, na verdade, é um cânone situado, parcial e colonial, sobretudo ibérico. Ao elevar esse cânone ao status de obrigatório, a BNCC deslegitima outras formas de conhecimento, que emergem das vivências e experiências dos povos originários, das comunidades quilombolas, das periferias urbanas, das mulheres negras, dos LGBTQIAP+. Não há espaço para uma nova ecologia dos saberes, para epistemologias do sul, para saberes ancestrais, nem para uma educação problematizadora, da pedagogia do oprimido (1970), centrada no diálogo entre iguais, tal como proposta por Paulo Freire. Em vez disso, impõe-se uma pedagogia bancária, do dominador, que transforma os estudantes em receptores passivos de verdades elaboradas nas seis línguas dos colonizadores, português, espanhol, italiano, francês, inglês e alemão.

A BNCC é marcada pela colonialidade do saber, conceito formulado por Aníbal Quijano e refinado por Walter Mignolo. A colonialidade não se refere apenas à dominação política ou econômica, mas à imposição de uma racionalidade branca, eurocêntrica como única forma válida de pensar, conhecer e ensinar. A BNCC centra a branquitude como norma invisível, mas onipresente. Os autores canônicos citados, as narrativas históricas privilegiadas, os modelos linguísticos valorizados refletem uma visão de mundo branca, urbana, letrada e elitizada.

A língua portuguesa é tratada como um sistema abstrato, descolado de suas práticas sociais e políticas, ignorando as variedades

linguísticas faladas por negros e pobres, cujas formas de fala são constantemente estigmatizadas como "erradas" ou "deficientes". A Gramática Normativa, hegemônica nos currículos, é um dos pilares dessa violência simbólica. Propostas alternativas, como a Gramática das Construções ou a Linguística Aplicada Crítica, que poderiam abrir espaço para uma reflexão mais justa e plural sobre a linguagem, mesmo que se proponham voltar para a textualidade, correm o risco de ser instrumentalizadas para servir aos mesmos fins coloniais, de padronizar, controlar, excluir.

A neutralização da crítica e a ausência de problematização são dois dos traços mais deploráveis da BNCC. Ao definir competências e habilidades de forma técnica e aparentemente consensual, o documento elimina o conflito, a dúvida e a contestação, fundamentais na educação emancipatória. A escola vira um espaço de inculcação de conteúdos, de reprodução de verdades, de reprodução de saberes, voltada para o mundo do trabalho e para a formação de corpos flexíveis, adaptáveis, dóceis. A neutralização da crítica social serve ao projeto político de despolitizar a juventude, especialmente a juventude negra, periférica e pobre. Enquanto os filhos da elite frequentam escolas que estimulam o pensamento crítico, a inovação e a autonomia, os estudantes das escolas públicas, alvo da BNCC, recebem um currículo homogeneizado e voltado à manutenção da ordem social, racista e desigual.

A BNCC opera o silenciamento e o apagamento das minorias. Não garante presença efetiva das vozes das minorias subalternizadas em seu arcabouço curricular, apesar de mencionar temas como pensamento crítico, "diversidade" e "direitos humanos". As contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros são relegadas a tópicos isolados, tratados como cultura, como "folclore", ou como "complemento". Com sua proposta de currículo nacional rígido, a BNCC limita a autonomia dos professores, especialmente aqueles que tentam construir práticas pedagógicas antirracistas, decoloniais ou comunitárias. Assim, a criatividade docente é substituída por uma lógica de

padronização produtivista, alinhada às demandas do mercado e do capital, e não às necessidades singulares dos territórios. Portanto, a BNCC não representa um avanço, mas atua como um passo atrás na luta pela educação democrática, antirracista e decolonial. Além de conservadora, e contrarrevolucionária, a proposta curricular serve a um projeto de nação que exclui, apaga e neutraliza o subalterno.

A BNCC perpetua as políticas públicas do Banco Mundial, que reforça as dinâmicas da colonialidade, na padronização curricular, na exclusão de epistemologias plurais e na desumanização de sujeitos racializados. Segundo o IBGE (2022), negros e pardos enfrentam barreiras históricas no acesso a condições dignas de vida e ao pleno desenvolvimento educacional. Ignorando as especificidades culturais e sociais desses grupos, a BNCC reforça uma lógica de colonialidade que perpetua hierarquias de poder, saber e ser e, segundo Walsh, de conviver no próprio meio ambiente.

Para Quijano (1993) e Mignolo (2007), a colonialidade não se restringe ao colonialismo formal, mas persiste como um padrão global de controle que sustenta relações desiguais, marginalizando epistemologias e identidades não ocidentais. Ambos comprovam que a lógica da colonialidade se manifesta por meio de práticas como a padronização curricular e a exclusão de saberes afrodescendentes e indígenas, reforçando desigualdades históricas e sobretudo limitando a capacidade da educação de atuar como instrumento de transformação social e de ruptura das estruturas de poder, saber e ser, estabelecidas durante o período colonial.

Conforme Quijano (1993), a colonialidade do poder refere-se à hierarquização racial e econômica que subordina países e comunidades periféricas aos interesses das potências centrais. Traduz-se em políticas que priorizam a formação para o mercado de trabalho, alinhando os sistemas educacionais locais às demandas do capitalismo global e desconsiderando as necessidades culturais e históricas dos sujeitos marginalizados.

Já a colonialidade do saber, para Mignolo (2000, 2003, 2007, 2017), garante a hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica, que desvaloriza e exclui conhecimentos de outras tradições, como as cosmovisões indígenas e afrobrasileiras. A BNCC homogeneíza conteúdos e ignora a diversidade epistemológica do país, limitando o acesso dos estudantes a formas de conhecimento que valorizem suas identidades e experiências. A colonialidade do ser, para Maldonado Torres (2007), refere-se à desumanização dos sujeitos racializados, cuja humanidade é negada ou reduzida por meio de práticas que os posicionam como inferiores. Inviabiliza identidades culturais e sociais no currículo formal, desvalorizando subjetividades e limitando a construção de uma educação que reconheça a humanidade plena de todos os sujeitos.

Catherine Walsh (2017) propõe uma quarta colonialidade, relacionada ao convívio com as diferentes culturas e com a natureza, que ela demoninha interculturalidade crítica. Diferentemente da multiculturalidade funcional, que postula a convivência harmoniosa com os desiguais, ela propõe que os diferentes grupos humanos que compõem uma comunidade aprendam a interagir, conhecer e respeitar as peculiaridades culturais dos demais membros do grupo.

A ruptura epistêmica com a hegemonia eurocêntrica permite que epistemologias indígenas, afrodescendentes e locais ocupem um espaço legítimo nos processos de ensino e aprendizagem. A pedagogia crítica propõe práticas que rompam com as lógicas coloniais. Com a *pedagogia do oprimido,* de Paulo Freire, valoriza o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a centralidade dos sujeitos educacionais em seus contextos socioculturais. Atua com uma proposta de "assalto" ao poder epistemológico, o poder de definir o que é conhecimento legítimo, verdade e realidade, pondo em xeque a colonialidade do saber.

Nesse contexto, a desobediência epistêmica é um conceito desafiador, porque não basta prescindir do conhecimento de origem

europeia, é preciso disponibilizar os conhecimentos nativos. Supõe reconhecer línguas, crenças e lógicas de organização de povos indígenas e afrodescendentes como formas legítimas de produção de conhecimento, questionar currículos escolares e acadêmicos eurocentrados, incorporando epistemologias do Sul, e focar na descolonização do pensamento e na recuperação de memórias e histórias silenciadas. Supõe também operacionalizar o conceito de interculturalidade crítica, como ferramenta analítica que entende que identidades sociais (como raça, gênero, classe, sexualidade) não existem isoladamente, mas se entrecruzam, criando experiências únicas de privilégio e opressão.

Não se pode pensar em currículo sem atenção para a orientação neoliberal da Base, e para seu caráter colonialista, de inspiração europeia e norte-americana. Ao aceitar, sem resistência, os ditames da BNCC, e ao concentrar-se no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho, as propostas curriculares se põem a serviço do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, e não da formação de cidadãos emancipados, críticos aos processos colonialistas que continuam a nos atrelar aos interesses comerciais do mundo corporativo. Tendem a desvalorizar as teses e propostas do passado, na ilusão de que o que ora se apresenta é superior. Essa tendência foi formulada em 1962, como efeito da revolução científica desencadeada por cada corrente teórica. Thomas Kuhn, na sua obra "A estrutura das revoluções científicas", constatou que a ciência não evolui de forma linear e cumulativa, e sim através de rupturas revolucionárias. Ele introduziu os conceitos de paradigma, período de ciência normal e período de crise paradigmática, argumentando que revoluções ocorrem quando constatações acumuladas numa corrente levam à substituição de uma cosmovisão acadêmica por outra.

A BNCC não é um documento isolado; mantém estreitas correlações com outras abordagens. A seguir, apresento brevemente algumas relações entre BNCC e movimentos sociais e educacionais

que descrevem ou apresentam propostas consideradas inovadoras. Início com a proposta sobre "Necessidades Básicas de Aprendizagem", definida na Conferência de Jomtien (1990), que visa disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. Ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade. A nova proposta curricular tende a valorizar mais as demandas do mercado e menos as necessidades dos estudantes e dos educadores e está mais alinhada às avaliações em larga escala.

Os estudantes são encaminhados rumo ao mundo do trabalho, termo mencionado quarenta e sete vezes na BNCC. Entre nós, o caminho rumo à prosperidade, a partir de uma educação que vise o empreendedorismo como subterfúgio da empregabilidade, confirma o caráter tecnicista operador do currículo brasileiro, pois ao recordarmos os alinhamentos preconizados desde a década de 1990 pela OCDE, condiciona a educação a orientações mercadológicas, cosmopolitas, globalizantes e, sobretudo neoliberais expressas em diferentes momentos na própria BNCC e inseridas nos contextos das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. A OCDE coordena o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos da UNESCO, usado para certificar as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. A proposta é resolver, com a homogeneização curricular, os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem das unidades de ensino no território brasileiro, para realizar uma mesma avaliação (Prova Brasil ou ENEM). A racionalidade econômica, mercantil e competitiva incide nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação e do trabalho. A formação inicial e continuada de docentes convive com proposta de formação, pensada e elaborada por empresas privadas e parceiras, como com a Fundação Lemann, preocupadas com a transferência dos conteúdos da BNCC para os currículos da formação de professores.

O currículo é desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/ científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66, 69-70). O documento favorece o aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo, enfatizando a profissionalização, alargando as diferenças sociais e condicionando escolas, docentes e discentes ao princípio da flexibilidade, atendendo aos interesses do capital, sobre os quais foram construídas (Branco, 2018, p. 345). Entretanto, o currículo deve estar em constante situação de "subjetivação", e reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem" (Apple, 2011, p. 90).

A BNCC CONSAGRA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Essa consagração está centrada em conhecimentos e atitudes, associadas a Jaques Delors. Ao invés de propor que o professor deve contribuir com o pensamento crítico, pois "este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar" (Freire, 1987, p. 26), a pedagogia das competências é um modelo neoliberal que subordina a educação às demandas do mercado de trabalho e à "aprendificação", priorizando habilidades pragmáticas em detrimento do conhecimento científico sistematizado.

Está focada na adaptação do aluno, e secundariza a formação crítica e emancipadora; é uma "pedagogia do aprender a aprender", na linha de Delors (1996), que esvazia conteúdos teóricos em favor de competências comportamentais e socioemocionais. Essa pedagogia propõe a flexibilização do capital, moldando a educação para

gerar trabalhadores adaptáveis, produtivos e "competentes" para o mercado. Foca no "saber fazer" ou "saber agir" em situações concretas, diminuindo a importância do conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado, fragmentando o currículo. Responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Foca na adaptação do indivíduo à realidade dada, enfraquecendo a função social da escola de formar sujeitos críticos. Além disso, concebe competência de maneira vaga e inconsistente.

Portanto Jacques Delors, que deu as cartas no modelo educacional de três décadas, continua mais ativo do que nunca na BNCC, que se funda nos quatro pilares da educação propostos no relatório "Educação: Um Tesouro a Descobrir", elaborado para a UNESCO por uma comissão internacional liderada por ele na década de 1990. Essa relação se baseia na transição de um ensino focado apenas na transmissão de conteúdo para um modelo focado no desenvolvimento integral e no aprender ao longo da vida, flexível e adaptativo às exigências do mercado de trabalho.

A BNCC incorpora os quatro pilares como estruturantes das dez competências gerais, e aos 19 objetivos do novo plano nacional de educação, visando à formação humana plena. Aprender a conhecer envolve desenvolver a curiosidade intelectual, o pensamento científico, crítico e criativo. Na BNCC, isso se reflete no estímulo à pesquisa, à autonomia no aprendizado e à compreensão do mundo. Aprender a fazer vai além da qualificação profissional, envolvendo a capacidade de aplicar conhecimentos em situações complexas e de trabalhar em equipe. A BNCC foca na mobilização de saberes para resolver problemas da vida cotidiana. Aprender a conviver foca no respeito à diversidade, na empatia e na resolução de conflitos de forma pacífica. A BNCC incorpora isso através da valorização da cultura, do diálogo e da cooperação. Aprender a ser visa o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do senso ético e da responsabilidade pessoal. A BNCC busca formar o aluno integralmente em suas dimensões física, afetiva, cognitiva e social.

Ambos os documentos defendem uma educação que vá além da cognição, focando em atitudes, valores e habilidades socioemocionais. A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas, alinhando-se diretamente com o "fazer" e com o "conviver" de Delors. Tanto ele quanto a BNCC estruturam a educação como um processo contínuo e não apenas limitado ao tempo escolar. A BNCC utiliza os pilares de Delors para garantir que a educação brasileira no século XXI não seja apenas tecnicista, mas humanista, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho e para a cidadania ativa.

A análise da BNCC à luz da teoria marxista, de Antonio Gramsci (2016) e Dermeval Saviani (2011) revela um embate entre uma proposta curricular voltada para a eficiência mercadológica e a necessidade de uma educação emancipadora. Gramsci, com o conceito de "escola unitária", defende a formação intelectual e crítica, o oposto da BNCC, que é frequentemente vista como um instrumento de hegemonia neoliberal e técnica. A BNCC é compreendida como um instrumento do Estado para construir consensos, alinhando a educação à racionalidade hegemônica do mercado de trabalho. Gramsci analisa como os grupos dominantes utilizam a educação para garantir a conformidade. Sua "escola unitária" integra o desenvolvimento intelectual e manual, promovendo autonomia e capacidade crítica, em contraste com a fragmentação e o tecnicismo que são promovidos por reformas como a BNCC.

Para Gramsci, a educação nunca é neutra; ela é um campo de luta de classes. A BNCC, ao focar na produtividade e no conformismo, pode reforçar as desigualdades educacionais e a subordinação das classes trabalhadoras. A perspectiva gramsciana valoriza a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, capazes de pensar e dirigir, indo além das demandas meramente técnicas e mercantis. A análise gramsciana da BNCC ressalta a necessidade de resistência e de uma práxis educativa que promova a transformação

social, opondo-se à "revolução passiva" que a educação tecnicista pode representar. No território de disputa da BNCC, a perspectiva decolonial enfrenta resistência para se sobrepor à tradição clássica eurocêntrica.

Um dos representantes robustos dessa resistência no Brasil é Dermeval Saviani, principal expoente da Pedagogia histórico-crítica, que formula críticas severas à BNCC, argumentando que esta consolida uma educação voltada ao mercado de trabalho, focada em competências pragmáticas e esvaziada de conteúdos clássicos. Segundo Saviani, enquanto a BNCC privilegia competências e habilidades, a PHC defende o acesso ao conhecimento sistematizado para a emancipação da classe trabalhadora. A BNCC adota uma perspectiva "domesticadora", priorizando o "saber fazer" em detrimento do saber sistematizado, atendendo a interesses capitalistas. A Pedagogia Histórico-Crítica defende a escola como local de socialização dos conhecimentos clássicos e universais, essenciais para a transformação social, o que se opõe ao relativismo e ao pragmatismo da BNCC. A subordinação dos currículos de formação de professores (licenciaturas) às diretrizes da BNCC esvazia os fundamentos teóricos em favor de aspectos práticos.

A BNCC ESTÁ A SERVIÇO DA OCDE

O papel da OCDE na BNCC é central e determinante. A Base e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico estão alinhadas no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para a educação brasileira capitalista. A OCDE influencia a BNCC e a formação docente (BNC-Formação) para alinhar o currículo a padrões internacionais, centrada em habilidades para o mercado. A OCDE incentiva currículos baseados nas competências de Delors, o que influencia a estruturação da BNCC

e as diretrizes para a formação de professores. A OCDE recomenda que as avaliações nacionais (SAEB) estejam alinhadas à BNCC para monitorar a implementação da reforma curricular e medir habilidades complexas, como a argumentação. O modelo defende competências socioemocionais para preparar cidadãos produtivos, alinhando a escola a demandas do sistema produtivo e visão funcionalista. A atuação da OCDE, através dos programas PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e TALIS, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, promove um "currículo internacional" que guia o Brasil, visando modernização e melhoria de governança, ao mesmo tempo em que monitora e controla o trabalho pedagógico.

O alinhamento à BNCC é considerado fundamental para o processo de adesão do Brasil à OCDE, melhorando a qualidade da educação com base em práticas internacionais. O TALIS busca uma educação de qualidade, definindo as aprendizagens essenciais e as 10 Competências Gerais, enquanto o PISA mede habilidades como leitura, matemática e ciências em alunos de até 15 anos. A BNCC, ao promover a formação integral, pensamento crítico e criatividade, alinha-se ao foco do PISA em preparar estudantes para desafios modernos, integrados aos valores do mundo neoliberal.

A BNCC busca desenvolver habilidades necessárias para o século XXI, o que se alinha com os domínios avaliados pelo PISA: Leitura, Matemática e Ciências. O PISA, ao medir o pensamento criativo e a resolução de problemas, conversa diretamente com as competências gerais da BNCC, que visam uma educação completa. A participação do Brasil no PISA desde 2000 tem sido um indicador da necessidade de melhorias na educação capitalista, comprovando a necessidade de documentos como a BNCC para garantir um padrão nacional. Enquanto o PISA avalia o desempenho em escala global, a BNCC serve de base para melhorar a qualidade do ensino e as políticas públicas, visando superar o desempenho inferior em relação a outros países. O PISA avalia competências digitais, e a BNCC, por meio da Competência 5 (Cultura Digital), incentiva o uso ético e

crítico da tecnologia, além do pensamento computacional. Portanto, a BNCC funciona como um guia para o desenvolvimento das competências que o PISA avalia, buscando elevar o patamar da educação brasileira no cenário internacional. O programa TALIS é instrumento complementar na busca pela melhoria da educação básica brasileira. Enquanto a BNCC estabelece o "quê" deve ser ensinado (competências e habilidades essenciais), o TALIS analisa "como" esse ensino ocorre, focando no ambiente de aprendizado e nas condições de trabalho dos professores. Os resultados do TALIS, com coordenação do INEP, fornecem dados que ajudam a entender como os professores (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) estão adaptando seus currículos à BNCC. O TALIS avalia a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, algo central para que os docentes consigam implementar as dez competências gerais da BNCC.

O TALIS revela o crescente uso da IA na educação, alinhando-se com a competência da BNCC sobre cultura digital. No entanto, dados anteriores mostram desafios na formação docente para essa área no Brasil. A BNCC enfatiza o desenvolvimento integral (competências socioemocionais), e o TALIS investiga como as práticas pedagógicas promovem essas competências e a escuta ativa no contexto escolar. O TALIS reforça a necessidade de valorizar o professor como agente ativo da inovação educacional, crucial para a concretização das diretrizes da BNCC em sala de aula. A pesquisa mostra, por exemplo, o perfil dos professores (média de 42 anos, maioria mulheres) e o alto índice de professores com experiência fora do ensino, fatores que influenciam como a BNCC é recebida e aplicada. A BNCC fornece o norte curricular, e os dados do TALIS indicam os caminhos e as barreiras que os professores encontram para realizar essa aprendizagem na prática, servindo de base para políticas de formação docente e melhoria das condições de ensino, ajustadas nos planos decenais de educação.

Colonialismo e decolonialidade são conceitos basilares para avaliar a BNCC, com críticas indicando que o documento perpetua uma visão eurocêntrica e elitista, apesar de mencionar a diversidade cultural. O texto prevê habilidades sobre povos originários e resistência, mas silencia perspectivas subalternas e mantém as estruturas de poder colonial na educação. A BNCC valoriza o protagonista europeu e coloca povos indígenas e negros em posições subalternas ou apenas como objeto de estudo. Há uma tensão entre o potencial de promover uma educação antirracista e a manutenção da perspectiva histórica tradicional que ignora outras formas de existir. A BNCC deveria fomentar uma ruptura com os saberes coloniais e valorizar a interculturalidade. Entretanto, é marcada por forte influência de fundações privadas (como a Fundação Lemann), configurando uma política neoliberal. A BNCC representa a consolidação da "pedagogia da eficiência"; ao contrário da anticolonialidade, ela mantém estruturas eurocêntricas e silencia saberes subalternizados, falhando em promover a educação decolonial e antirracista. A decolonialidade busca superar essas marcas coloniais, exigindo práticas educativas que questionem o poder e valorizem saberes ancestrais, muitas vezes contrapondo-se à padronização neoliberal.

A Base é pautada em fundamentos coloniais, modernos e ocidentais, o que dificulta o ensino crítico decolonial. Ela falha ao não contemplar as formas de resistência e a subalternização de corpos negros e indígenas, limitando-se, muitas vezes, a descrever a diversidade sem promover uma verdadeira interculturalidade crítica. Mantém uma abordagem técnica que ignora a história colonial e a produção de conhecimento fora da matriz europeia. A saída é a "desobediência epistêmica", que supõe subverter o currículo nacional para criar espaços dignos de existências marginalizadas. Supõe também promover o reconhecimento de saberes de povos originários e afro-brasileiros como produtores de conhecimento, e não apenas como "diversidade" a ser administrada.

A BNCC ESTÁ PARCIALMENTE NA CONTRAMÃO DO MOVIMENTO DO SUL GLOBAL

A Base é denunciada por refletir uma lógica de padronização que exclui epistemologias plurais em favor de uma visão utilitarista e globalizada. Ela apenas "descreve" a existência de povos tradicionais, sem desconstruir a subalternização histórica ou as relações de poder. Trata esses povos como objeto de estudo, mas não coloca o aluno ou o professor indígena como sujeitos centrais do processo pedagógico. Um caminho para uma prática anticolonial é resgatar saberes silenciados da América Latina, África e Ásia para furar a "bolha" eurocêntrica; implementar a Lei nº 10.639/2003 (ensino de história afro-brasileira), não apenas como conteúdo isolado, mas como mudança de mentalidade curricular.

A relação entre a BNCC e o Sul Global está situada entre a intenção de promover uma educação alinhada a desafios globais e as críticas sobre a persistência de um viés eurocêntrico na estrutura dos conteúdos. O Sul Global refere-se a países em desenvolvimento (América Latina, África, partes da Ásia) que buscam soberania política, combate à desigualdade e valorização de saberes locais.

A BNCC permite algumas aproximações com a perspectiva do Sul Global; reforça a necessidade de estudar a história dos povos indígenas, astecas, maias, incas e a diáspora africana, conforme diretrizes nacionais de educação antirracista; busca a compreensão crítica do mundo, permitindo o estudo das relações entre diferentes espaços e a formação de identidade nacional, o que pode ser usado para analisar o lugar do Brasil no Sul Global. Entretanto, mantém uma estrutura que perpetua a "colonialidade"; marginaliza experiências e perspectivas originais do Sul Global, priorizando o conhecimento "eurocêntrico"; enfatiza habilidades utilitárias para o mercado

de trabalho, uma agenda vinda do Norte, alinhada a organismos internacionais (como o Banco Mundial), em vez de uma educação emancipatória do Sul. Apenas enumera as comunidades tradicionais, em vez de aprofundar discussões sobre a subalternização e a resistência de grupos marginalizados. Prepara os estudantes para um "contexto globalizado". No entanto, o debate é se essa preparação ensina os alunos a ver com os próprios olhos e agir na periferia**.** A proposta necessita de práticas docentes decoloniais para superar o viés eurocêntrico e neoliberal.

A BNCC À LUZ DA GRAMÁTICA DECOLONIAL

Por fim, a BNCC pode ser examinada sob o olhar crítico da Gramática decolonial do português brasileiro (Votre, 2025), que visa desconstruir a hegemonia da norma culta eurocêntrica, identificada pela colonialidade do saber, e valorizar as variantes populares, indígenas, africanas e periféricas da língua falada no Brasil. A Gramática representa um "giro decolonial" que coloca a língua em seu contexto social, histórico e de poder. A análise está baseada na desconstrução da colonialidade: no combate a ideia de que o português europeu é superior, ou que existe apenas uma forma correta de falar e escrever; na valorização das variantes do português brasileiro real, incluindo marcas de concordância, regência e colocação pronominal populares, frequentemente estigmatizadas; no pensamento crítico, que aborda a língua como um conjunto de processos (léxico, semântica, discurso) em vez de um conjunto estático de regras; no antirracismo, que reconhece as vozes marginalizadas e o combate à exclusão linguística, alinhando-se a um projeto de libertação social.

Ao legitimar a "variante popular", a gramática decolonial permite que falantes marginalizados se sintam donos da língua,

combatendo o silenciamento e a subalternização. As gramáticas decoloniais incorporam funcionalismo, variacionismo e discurso, tornando o estudo mais concreto e vivo. O "erro" é recontextualizado como variação linguística. Isso reduz a insegurança linguística de falantes que não dominam a norma padrão. Reconhece o português brasileiro como fruto de um longo processo de contato (indígena, africano, europeu), que gera uma identidade própria, diferente da metrópole.

Desafios e limitações convivem com a proposta. A principal crítica é que, ao negligenciar o ensino exaustivo da norma culta, pode-se, paradoxalmente, aumentar a exclusão dos alunos em concursos, vestibulares e no mercado de trabalho, onde a norma padrão continua sendo exigida. Alguns críticos argumentam que a desconstrução total pode levar à perda de acesso ao conhecimento acumulado na língua padrão, trocando uma hegemonia por uma "anarquia" linguística. Portanto, ensinar gramática decolonial requer professores altamente capacitados e desconstruídos, o que dificulta sua aplicação prática em escala nacional. Há debates sobre se as teorias decoloniais, por vezes, partem de perspectivas teóricas também colonizadas (nas universidades de elite), necessitando de constante autocrítica. A gramática decolonial é fundamental para a justiça social linguística no Brasil, transformando a língua em um espaço de resistência. No entanto, ela deve ser vista como uma complementação necessária. Uma abordagem crítica ideal busca o plurilinguismo e a agência, onde o falante domina a norma culta para transitar em espaços de poder, sem desvalorizar sua própria variante cultural e histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os membros do D&G que seguem e aprimoram as ferramentas de abordagem da gramática de construções no ensino de português podem aproveitar alguns pontos das críticas que acabo

de formular, além de discordar de parte delas ou do conjunto integral. O primeiro ponto é que as teorias que priorizam trabalhar com gêneros, e as associadas ao desenvolvimento da competência comunicativa devem concentrar-se também no desenvolvimento da competência política, no treinamento para a resiliência, contra a colonização invisível e a dominação sem conflitos. A entrada de textos sobre os saberes das minorias pode servir para formar os estudantes para a cidadania plena.

O segundo ponto é sobre educar para a leitura do mundo, no sentido de que além da escolha dos textos, vale a pena discutir o potencial polêmico de cada texto escolhido. Assim, abre-se uma janela para a formação do espírito crítico do corpo discente, que vai além dos limites do texto. O terceiro é que vale transcender e transgredir os limites colonialistas da BNCC, que propicia a formação de corpos dóceis, prontos para garantir mão de obra especializada para o mundo do trabalho corporativo, atendendo aos interesses neoliberais dos donos do poder.

Por fim, as três sedes do D&G podem propor um debate sobre o caráter conservador ou acrítico da produção associada ao ensino, atrelada a ideias de origem gerativista, oriundas basicamente de Berkeley e acolhidas por linguistas do norte, tanto americano como europeu. No seu estágio atual de maturidade, o grupo tem massa crítica para avaliar cada inovação oriunda dos centros de produção teórica, antes de a implementar em produção local.

Merece atenção um esforço para abrasileirar a abordagem, evitar a incorporação de termos em inglês, para um quadro teórico que se propõe contribuir com o ensino do português. As inovações podem e devem incorporar resultados de discussão genuína, no chão brasileiro, e não ficar à mercê apenas dos últimos movimentos do norte global. Nesse contexto, as críticas sobre o aparato terminológico, sobre as categorias esquematicidade, composicionalidade, produtividade e subjetividade também merecem debate, uma vez

que elas pouco contribuem para o rendimento do escopo da análise e precisam de mais justificativa para se manterem no corpo teórico da gramática brasileira das construções.

Com as suas equipes de pesquisa e orientação, as três sedes do D&G podem organizar um seminário para discutir a relação entre gramática de construções, ensino do português e BNCC. As ideias aqui apresentadas em caráter seminal podem contribuir para orientar os debates. Num momento em que a BNCC é celebrada acriticamente mesmo em círculos progressistas, a abordagem crítica à Base traz um contraponto ético indispensável. A BNCC não é um acidente: é a tradução curricular do paradigma das "quatro aprendizagens" (aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser) - que, desprovidas de historicidade e conflito, viram competências técnicas neutras.

Parte dos trabalhos do grupo "se alinha acriticamente aos ditames da BNCC", e não problematiza suficientemente como os fenômenos linguísticos são racializados nas avaliações escolares. Entretanto, antes de apontar limites à aplicação pedagógica da GC, cabe reconhecer seu avanço em relação ao gerativismo, na valorização do uso e na análise dos idiomatismos. A crítica à GC não é uma rejeição da abordagem, mas um convite à maturidade política, num contexto em que a linguística brasileira assume seu papel na luta antirracista e decolonial, indo além do formalismo cognitivista. É um marco referencial para quem pensa linguagem, educação e justiça social no Brasil.

O ensaio traz à tona tensões éticas que muitos preferem silenciar no debate sobre linguagem e educação no Brasil. A autocrítica epistêmica que permeia o texto, aliada ao compromisso freiriano com a emancipação, dá-lhe força na busca do inédito viável. Aqui, retoma-se a GC não como teoria linguística *em si*, mas como metáfora epistemológica: se construções são *forma-significado-uso* indissociáveis, então conhecimento também o é. Isso resgata Freire – com o tema gerador como construção social e acolhe Santos – com o saber local como construção situada.

Os pontos principais da crítica apontam para o paradoxo da "centralidade do uso", para a ausência do conflito normativo, para a folclorização do popular e para o extrativismo linguístico, que consiste em transformar o falante popular em *corpus* sem devolver-lhe os frutos da análise. Os "círculos de cultura construcionais" e a "desnaturalização ética da norma" evitam o binarismo entre norma e variação e oferecem um caminho ético e prático para ensinar a norma culta como "arma de sobrevivência estratégica", sem naturalizá-la como melhor, por ser historicamente construída. Assim, responde-se com maturidade crítica à tensão real enfrentada por professoras e professores, sobre como preparar alunos para o ENEM, para vestibulares e para outros concursos em que se requer o domínio da norma culta, sem reforçar a violência simbólica.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions.** London: Routledge, 1975.

BRANCO, A. B. G. *et al*. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 345-363, jan./abr. 2019.

BRANCO, E. *et al*. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 21 ago. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARTI, T. A. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 142p

DELORS, J. **La educación encierra um tesoro.** UNESCO, 1996.

FILLMORE, Charles J. The case for case. *In*: BACH, Emmon; HARMS, Robert T. (org.). **Universals in linguistic theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p. 1-88.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

GOFFMAN, E. Footing. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

IBGE**. Panorama Censo de 2022.**

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KUHN, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LAKOFF, *G.* **Women, Fire and Dangerous Things**. Berkeley: University of Berkeley Press, 1987.

MALDONADO-TORRES, N. **On the Coloniality of Being. *Contributions to the Development of a Concept.*** https://doi.org/10.1080/09502380601162548, 2007.

MARTELOTTA, M; CEZARIO, M; VOTRE, S. **Gramaticalização no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MIGNOLO, W. "**Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America**". Nepantla, 1 (3): 533-580, 2000.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W.. "Coloniality and Modernity/Rationality". **Cultural Studies**, 21 (2-3): 22-32, 2007.

MIGNOLO, W. "**Delinking Epistemology**". An interview with Marina Grzinick. Reartikulacija, 5 (2), 2008, Disponível em: https://read.dukeupress.edu/books/book/1582/chapter/175669/IntroductionColoniality-The-Darker-Side-of-Western Acesso em: 9 fev. 2017.

NIDA, E. **Morphology: the Descriptive Analysis of Words**. 2nd edition. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1949.

PINHEIRO, D. **Curso básico de gramática de construções**. São Paulo: Contexto, 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

QUIJANO, A. "'Raza,' 'etnia' y 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas", in Roland Forgues (org.), José Carlos Mariátegui, **Europa: el otro aspecto del descubrimiento**, Lima: Empresa Amaut, 1993.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHOR, I; FREIRE, P. 1921-1997. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TRAUGOTT, E C.; HEINE, B. (eds.). **Approaches to Grammaticalization, Volume I**: Focus on Theoretical and Methodological Issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds.). **Approaches to Grammaticalization, Volume II**: Focus on Types of Grammatical Markers. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VINCENT, D. **Les ponctuants de la langue et autres mots du discours**. Québec: Nuit Blanche, 1993.

VOTRE, S. J. **Substantivos derivados de base verbal**- abordagem transformacional. PUCRS, 1974.

VOTRE, S. J. **Aspectos da variação fonológica na fala de analfabetos do Rio de Janeiro.** PUC-Rio, 1978.

VOTRE, S. J. A estrutura da sentença e a gramática dos casos profundos, **Revista Brasileira de Linguística**, Petrópolis, v. 5, 1978.

VOTRE, S. J; KRAUSE, G.; SILVA, M. E. F.; BALTAZAR, M. P.; LOPES, A. C.; SANTOS, D. P.; RONCARATI, C. N. S.; CRUZ, A. B. J. **Laboratório de redação**. Rio de Janeiro: FENAME, 1979. 180 p.

VOTRE, S. J; KRAUSE, G.; SILVA, M. E. F. **Laboratório de redação - manual do professor**. Rio de Janeiro: FENAME, 1979. 72 p.

VOTRE, S. J. **Linguística funcional, teoria e prática** – relatório de pós-doutorado. Québec: ULaval, 1992.

VOTRE, S. J; CARVALHO PEREIRA, V; GONÇALVES, J. C. **Desenvolvendo a competência comunicativa em gêneros da escrita acadêmica**. Niterói: EDUFF, 2010.

VOTRE, S. J; CARVALHO PEREIRA, V. **Redação de textos acadêmicos**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

VOTRE, S. J. **Gramática decolonial do português do Brasil**. Leme: GMEditorial, 2025.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? *In*: GARCIA, A. *et al*. **Poéticas e políticas da linguagem**. São Carlos: Pedro & João, 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

Mariangela Rios de Oliveira

Doutora em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), com pós-doutorado na Universidade Aberta (Lisboa). Professora titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense. Foi presidente da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) no biênio 2015-2017 e membro do Conselho Deliberativo da entidade de 2018 a 2021. Sócia honorária da ABRALIN, fundadora e atual vice-líder do Grupo de Estudos Discurso & Gramática – UFF. Bolsista PQ do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela Faperj. Membro titular do Comitê Assessor do CNPq na área de Letras e Linguística. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF (Capes 7). Foi professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/ Faculdade de Formação de Professores, de 2019 a 2021, e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFOP, de 2023 a 2024. Atualmente é professora visitante na Universidade Maria Curie-Sklodowska, em Lublin, na Polônia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando nos seguintes temas: língua portuguesa, funcionalismo, construcionalização lexical e gramatical, morfossintaxe e marcação pragmática.

Monclar Guimarães Lopes

Professor adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Estudos Linguísticos e mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. É especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e graduado em Letras-Inglês pela Ferlagos. É Jovem Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ e bolsista de produtividade científica pelo CNPq. É líder do Grupo de Estudos Discurso & Gramática - UFF e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO) – ambos sediados na UFF. É membro do Grupo de Trabalho Descrição do Português da ANPOLL, o qual coordenou no biênio de 2024-2025. Integra o Grupo de Trabalho de Sintaxe da Abralin. É autor de artigos publicados em revistas especializadas, bem como de capítulos e livros na área de linguística funcional, descrição e análise linguística e ensino de língua portuguesa.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Dennis Castanheira

Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica Magna Cum Laude, Mestre em Linguística e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF). No âmbito da Pós-Graduação, é docente credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, no qual é membro do GT de Ações Afirmativas, ao PROFLETRAS da UFRJ e à Pós-Graduação Lato Sensu da UFF. Lidera o projeto de pesquisa Uso e ensino de pronomes: questões sociofuncionais e textuais. É líder do Grupo de Pesquisa Língua em Uso e Ensino (LUE). Também é pesquisador do Grupo de Estudos Discurso & Gramática, do Grupo Estudos de texto e ensino de língua portuguesa e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto, todos cadastrados no diretório do CNPq. É líder dos projetos de extensão Mulheres na Linguística: por um protagonismo feminino e LabMemes - Laboratório de Memes. É integrante do GT de Descrição do português e do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL.

Edvaldo Balduino Bispo

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado Sênior em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, com apoio da FAPERJ. Professor Associado da UFRN, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), do qual foi coordenador entre 2015 e 2019, e do Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS). Membro da ABRALIN, do GELNE e do GT Descrição do Português da ANPOLL, de que também foi coordenador (2016-2018). Editor-chefe da Revista do GELNE e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do grupo Discurso & Gramática (D&G)/UFRN. Seus temas de interesse voltam-se à morfossintaxe do português e ao ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da Linguística Funcional de vertente norte-americana e da Linguística Funcional Centrada no Uso. É autor e coorganizador de livros e autor de vários capítulos e artigos científicos relacionados a esses temas.

Érika Cristine Ilogti de Sá

Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). É docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - Linha 1 - da UFF - e da Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) de Língua Portuguesa da UFF. É doutora e mestra, em Linguística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro PPGLing/UFRJ e graduada e licenciada em Letras Português-Francês também pela UFRJ. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua em Uso e Ensino (LUE) e membro do Grupo de Estudos Discurso & Gramática na UFF. Atuou como Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), como Professora temporária de Filologia Românica no Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ, além de ter experiência no Ensino Básico, Fundamental e Médio, como professora de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura. Tem interesse nas áreas de Funcionalismo norte-americano; Linguística; Sociofuncionalismo; Ensino de língua portuguesa; Língua Portuguesa.

Fernando da Silva Cordeiro

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística na Ghent University (Bélgica). É professor de Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas. Atua também como professor permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). Lidera o Grupo de Estudos Língua em Uso, na UFERSA, e atua na condição de pesquisador do Grupo de Estudos Discurso & Gramática da UFRN. Atualmente, exerce a função de Editor-chefe Adjunto da Revista do GELNE, vinculada ao Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE). Coordena o subprojeto de Letras-Português no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, na UFERSA. Entre suas áreas de interesse estão: Linguística Funcional Centrada no Uso, Gramática de Construções, Linguística Cognitiva e modelos baseados no uso. Suas pesquisas focalizam fenômenos morfológicos e sintáticos do Português brasileiro em perspectiva funcional-construcionista, com particular atenção aos processos de formação de palavras. Também tem especial interesse no ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Ivo da Costa do Rosário

Graduado em Letras (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e graduado em Pedagogia pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Mestre e doutor em Letras Vernáculas pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e mestre e doutor em Letras pela UFF (Universidade Federal Fluminense). Tem pós-doutorado em Estudos de Linguagem pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Atualmente é professor associado de Língua Portuguesa e coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF (Capes 7). Líder do CCO (Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações - cco.sites.uff.br) e membro do grupo D&G (Grupo de Estudos Discurso & Gramática - deg.uff.br), ambos sediados na UFF. Membro do Grupo de Trabalho Descrição do Português da ANPOLL e coordenador da Comissão de Sintaxe da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa do Brasil). Perito judicial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e do Estado de São Paulo. Atua principalmente em: funcionalismo, construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de orações e conectivos.

Karen Sampaio Braga Alonso

Professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ. Coordenadora do Grupo Discurso & Gramática da UFRJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2). Possui graduação em Letras: Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), doutorado em Linguística pela UFRJ (2010) e pós-doutorado (visiting scholar) na área de Linguística na Universidade da Califórnia (Berkeley/2017). Realizou capacitação na Universidade de Edimburgo (CAPES-Print/2023). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ. Docente do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: gramática de construções; mudança linguística; Linguística Baseada no Uso. Ganhou edital APQ1 da Faperj (2023). Coautora do livro "Conhecimento em rede: laços e entrelaços da língua em uso" (escrito com Diego Leite de Oliveira).

Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto

Doutora e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde também se especializou em Ensino de Língua Portuguesa e concluiu graduação em Letras – com habilitações em Língua Portuguesa e Língua Italiana e respectivas Literaturas. É professora EBTT de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição. Realizou estágio pós-doutoral no âmbito do PNPD/CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. Tem experiência na área de ensino de língua portuguesa e de língua italiana, nos níveis básico e superior, e na área de avaliação da educação. É pesquisadora do Grupo Discurso & Gramática, vinculada à sede da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e da rede interinstitucional Letramentos entre linguagens e culturas na escola (LELCE), além de vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Abordagem Construcional e Tradução (NUPACT/UFJF).

Marcos Luiz Wiedemer

Professor adjunto (linguística) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, atuando no curso de Letras (Português/Inglês) e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Procientista (UERJ/Faperj) e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP), com bolsa sanduíche na Erfurt Universität, Alemanha; Mestre em Linguística pela UFSC e licenciado em Letras (Português/Inglês) pela FURB. Pós-doutor em Língua Portuguesa (UFRJ). Foi Coordenador Geral do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), gestão 2016-2018/2018-2020. Membro (pesquisador) dos grupos de pesquisa *Discurso & Gramática* (UFRJ) e *Estudos Sociofuncionalistas* (UFMS); líder do grupo de pesquisa *Gramática de Construções e Interfaces linguísticas* (UERJ). Foi membro do Conselho da ANPOLL (Estudos Linguísticos) e coordenou a Comissão – Linguística e Cognição da Abralin. De 2018 a 2021 coordenou, com Marcia dos Santos Machado Vieira, o GT de *Sociolinguístic*a da ANPOLL. Foi Membro do Corpo de Embaixadores da Olimpíada de Linguística. Atuou como Vice-Presidente da ANPOLL. Coordenador do Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS/UERJ).

Maria Maura Cezario

Bacharel e licenciada em Português Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), Pós-doutora na Universidade de Edimburgo, UK (2014) e na UFRN (2019-2020). Professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalha atualmente na Pós-graduação em Linguística (Capes 6) dessa Universidade como pesquisadora permanente. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. É bolsista de Produtividade 1D do CNPq e Cientista do Nosso Estado da Faperj (2023-2026).

Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda

Pós-Doutora (2009) e Doutora (2007) em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Linguística (2003) e graduada em Letras (2002) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professora da Faculdade de Letras da UFJF, vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, ao Curso de Bacharelado em Letras-Tradução e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Integra o Grupo de Estudos Discurso & Gramática e coordena o NUPACT/UFJF – Núcleo de Pesquisa em Abordagem Construcional e Tradução. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística e Estudos da Tradução, com ênfase na Linguística Funcional Centrada no Uso, Linguística de Corpus e interfaces entre descrição linguística, ensino e tradução. Atua na formação de pesquisadores por meio da orientação de trabalhos de graduação e pós-graduação e participa de projetos e redes de pesquisa nacionais e internacionais.

Sávio André de Souza Cavalcante

Doutor e Mestre em Linguística, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC (PPGL/UFC). Graduado no Curso de Letras - Português, com habilitação em Língua Espanhola, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do curso de Letras - Espanhol, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (POSLA) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Funcionalismo, Texto e Ensino (FUNCIONAL - UECE), do Laboratório de Teoria e Prática em Análise Linguística Funcionalista (LABFUNCIONAL - UECE) e pesquisador no Grupo de Estudos Discurso & Gramática (UFRN). Seu perfil científico volta-se à Análise e Descrição Linguística, com especificidade em articulação de orações e usos de conectores na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU).

Sebastião Josué Votre

Doutor em Linguística pela PUC-Rio e livre-docente em Estudos da Linguagem pela UFRJ. Professor titular de Linguística da UFRJ e associado IV da UFF. Foi pesquisador e bolsista de Produtividade 1A do CNPq, com foco em Sociolinguística, Linguística Funcional, Análise do Discurso e Emergência da Gramática. Fundou, com Anthony Naro, o Programa de Estudos da Língua (PEUL), e com Maria Angélica Furtado, Mário Martelotta, Maria Maura Cezario e Mariangela Rios de Oliveira o Grupo de Estudos "Discurso & Gramática" (UFRJ). Foi fundador e coordenador do Laboratório do Imaginário e das Representações Sociais na UGF e idealizador e coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual à Distância (CEDERJ), voltado para professores da rede estadual do Rio de Janeiro. Nos últimos cinco anos, concentra seus estudos na Análise Crítica do Discurso e na Gramática Decolonial, integrando perspectivas teóricas interdisciplinares às práticas linguísticas sociais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem funcional 14, 79, 81, 103, 105, 227

análise colostrucional 14, 15, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 172, 191, 192, 193

- análise colexêmica distintiva 163, 172, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 194
- análise colexêmica simples 163, 172, 173, 177, 180, 181, 183, 191
- força colostrucional 178, 182, 183, 185, 188, 189

análise e reflexão sobre a língua 53, 55, 60

análise linguística 20, 55, 56, 57, 69, 81, 85, 86, 87, 88, 104, 106, 112, 141, 152, 153, 273, 274, 276, 277

argumentatividade 14, 80, 88

B

Base Nacional Comum Curricular 15, 51, 75, 77, 79, 85, 106, 237, 249, 269, 270

C

centralidade do uso 44, 243, 269

cognição 14, 20, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 122, 123, 137, 138, 139, 141

- associação transmodal 132, 134, 135, 143, 152
- categorização 50, 54, 60, 132, 133, 137, 143, 145, 151, 152, 161, 162, 166
- chunking 29, 40, 41, 50, 132, 135, 143, 145, 146, 166, 168, 247
- cognição distribuída 138, 139, 143, 144, 145, 148, 153
- cognição social 14, 113, 138, 148, 149, 151, 152, 153, 158
- memória enriquecida 132, 136, 143, 146, 152
- processos cognitivos de domínio geral 54, 113, 127, 143, 144, 149, 152, 161

colonialidade do saber 241, 244, 251, 254, 265

competência comunicativa 64, 80, 86, 89, 91, 234, 236, 267, 272

competência política 246, 267

composicionalidade 21, 29, 30, 32, 36, 37, 40, 41, 44, 136, 168, 203, 227, 248, 268

conectores de finalidade 19, 24, 47

construção 13, 14, 15, 21, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42

- construção gramatical 13
- construção X-NTE 15, 196, 197, 198, 204, 208, 210, 211, 212, 220, 224, 225, 226, 227
- construções morfológicas 15, 196, 207, 224, 226, 227

construção de gramáticas 15, 242

construcionalização 23, 28, 37, 39, 41, 51, 163, 180, 186, 189, 194, 239, 273, 275

constructicon 15, 23, 25, 40, 137, 155, 193, 202, 206, 222, 247

contextos de uso 14, 26, 37, 39, 40, 42, 49, 51, 55, 56, 63, 113, 129, 130, 133, 144, 146, 148, 192, 210, 234

corpus 29, 31, 51, 60, 121, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 190, 193, 194, 199

criatividade 15, 107, 196, 198, 199, 204, 205, 206, 207, 222, 223

- criatividade estendida 207, 224, 225
- criatividade fixa 207, 223, 225, 226

D

decolonialismo 15

E

Educação Básica 13, 14, 49, 51, 55, 60, 61, 77, 79, 87, 106, 257, 262, 269, 275

ensino de língua portuguesa 13, 14, 49, 52, 59, 62, 72, 74, 79, 80, 81, 85, 86, 88, 104, 105, 106, 108, 249, 274, 275, 276

- atividades epilinguísticas e metalinguísticas 92
- ensino de gramática 59, 60, 61, 71, 75, 79, 91
- proposta didática 14, 78, 79, 80, 88, 89, 93, 104
- referenciais curriculares oficiais 13, 52

entrenchment 18, 21, 28, 35, 40, 44, 47, 159, 169
esquematicidade 21, 23, 44, 130, 202, 203, 204, 227, 248, 267
expansão de contexto 19, 33, 35, 36, 37, 38, 40
expansão de classe hospedeira 33, 34, 39, 40
expansão de contexto semântico-pragmático 37, 38
expansão de contexto sintático 35, 36, 37, 40
extrativismo linguístico 244, 269

F

forma e função 14, 42, 79, 104, 115, 125, 165, 167, 202, 203, 225
frequência 21, 23, 25, 26, 28, 35, 42, 49, 51, 53, 54, 55, 58, 60, 119, 120, 130, 136, 162, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175
frequência token 209, 215
frequência type 21, 25, 26, 35, 42, 204, 209, 214, 215, 216, 220
Funcionalismo 12, 13, 16, 19, 20, 21, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 53, 59, 60, 62, 63, 74, 75, 76, 80
Funcionalismo Clássico 13, 19, 20, 21, 41, 43, 44, 45, 50, 80, 83, 128
Funcionalismo Norte-Americano 16, 62, 113, 114, 115, 119, 122, 123, 152, 199, 275

G

gramática decolonial 238, 242, 243, 245, 246, 265, 266, 272, 277
Gramática de Construções 15, 20, 62, 113, 124, 125, 152, 155, 158, 199, 203, 237, 238, 242, 243, 246, 247, 266, 268, 271, 275, 276
gramaticalização 13, 18, 19, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 60, 128, 154, 157, 179, 180, 235, 239, 270
gramática normativa 239, 244, 252

I

iconicidade 49, 51, 60, 113, 115, 152
informatividade 113, 115, 117, 152
inovação lexical 15, 196, 205, 216, 221, 222, 226
intersubjetividade 82, 130, 141, 143, 151, 248

L

língua em uso 15, 19, 29, 31, 60, 87, 88, 274, 275, 276
Linguística Cognitiva 19, 20, 63, 123, 124, 126, 158, 199, 201, 248, 275
Linguística Funcional 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 59, 75, 76, 79, 80, 87, 104, 107, 113, 115, 158, 161, 199
Linguística Funcional Centrada no Uso 12, 13, 17, 18, 19, 20, 44, 46, 47, 50, 75, 107, 113, 161, 199, 227, 228, 274, 275, 277

M

marcação 60, 113, 115, 119, 120, 121, 122, 152, 273
modalização 14, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104
modalização deôntica 83, 95, 96
modalização epistêmica 84, 99, 100
modalização habilitativa 84, 94, 95
Modelos Baseados no Uso 161, 165, 170, 275
Morfologia Construcional 15, 203, 230
nomes em -nte 15, 197, 198, 199, 209, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 225, 226, 227
relações afetivas 211, 212
mudança linguística 13, 15, 26, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 157, 161, 162, 166, 169, 180, 189, 235, 276

N

norma culta 241, 244, 246, 250, 265, 266, 269
norma-padrão 56, 122

O

orientação argumentativa 83, 85, 86, 89, 93, 102, 103

P

pedagogia das competências 257
pedagogia freiriana 240
português brasileiro 74, 122, 125, 127, 128, 154, 163, 164, 180, 181, 191, 194, 196, 210, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 265, 266, 275
posicionamento do locutor no discurso 14, 80, 81, 82, 85, 88, 104
pragmática 37, 39, 40, 42, 44, 45, 81, 87, 101, 112, 114, 115, 122, 140, 152, 179, 197, 202, 273

princípios de Hopper 19, 21, 22, 32, 39, 41, 43, 44, 45
decategorização 18, 22, 30, 31, 32, 40, 42
divergência 18, 22, 26, 27, 28, 34, 39, 40, 42, 123
especialização 18, 22, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 42, 163, 164, 184, 188, 189, 191, 192, 275, 277
estratificação 18, 22, 23, 25, 26, 39, 40, 42
persistência 18, 22, 30, 31, 32, 35, 40, 41, 42, 264
produtividade 15, 18, 21, 25, 34, 35, 41, 44, 53, 55, 133, 152, 165, 169, 178, 179, 180, 193, 196, 198, 199, 203, 204, 205
alcance semântico 205, 217, 222, 226
coerência semântica 182, 183, 191, 204, 205, 216, 220
densidade semântica 205
dispersão semântica 205, 217, 220, 221, 222, 226
extensibilidade 198, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 214, 226

R

racismo linguístico 244, 245
recategorização 163, 174
marcadores estruturantes do discurso 173
oração hipotática adverbial modal 163, 185
rede construcional 41, 137, 162, 168, 170, 179, 189, 222
associação de preenchedores de slot 167
associação horizontal 168
associação sequencial 168, 169
associação simbólica 51, 167
associação taxonômica 167
resistência epistêmica 243

S

subjetividade 14, 80, 82, 88, 96, 101, 105, 120, 248, 268

T

transitividade 61, 122, 123

V

variação linguística 169, 192, 266
violência simbólica 245, 252, 269

www.PIMENTACULTURAL.com

FUNCIONALISMO NO SÉCULO XXI

legados e perspectivas

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

estudos de Linguagem
pós-graduação UFF

D&G
DISCURSO & GRAMÁTICA

pimenta cultural