



O ENSINO DE VERBOS NO ENSINO MÉDIO À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

THE TEACHING OF VERBS IN HIGH SCHOOL BASED ON LINGUISTIC FUNCTIONALISM

Fernanda Carolina Mendes¹, Leosmar Aparecido da Silva²

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas contribuições funcionalistas para o ensino de verbos no Ensino Médio. Entende-se que a ênfase no exame dos aspectos flexionais dessa classe de palavras em sala de aula tende a tornar mecânica a capacidade analítica do aluno não só em relação ao exame da categoria verbo, mas de toda a língua, de modo a não se atentar para os aspectos semânticos e discursivo-pragmáticos envolvidos no uso da linguagem. Em função disso, buscou-se, inicialmente, problematizar a conceituação da categoria verbo com base em alguns livros didáticos. Em seguida, apresentaram-se três importantes contribuições funcionalistas para o tratamento dessa classe de palavras: 1) a prototipia e a gramaticalização nos verbos, 2) a gradiência da transitividade, e 3) as embreagens verbais. Como resultados, verificou-se que alguns conceitos funcionalistas, juntamente com a proposta de Fiorin (1996), propiciam reflexões fundamentais não só para se pensar o ensino produtivo e crítico da categoria verbo, mas para a compreensão de aspectos mais gerais ligados à organização da própria língua.

PALAVRAS-CHAVE: Verbo; Funcionalismo; Gramaticalização; Embreagens verbais.

ABSTRACT:

The objective of this work is to present some Functionalist contributions to the teaching of verbs in High School. It is understood that the emphasis in the examination of the flexional aspects of this class of words in the classroom tends to make mechanical the student's analytical capacity, not only in relation to the examination of the verb category, but of the entire language, so as not to pay attention to the semantic and discursive-pragmatic aspects involved in the use of language. As a result, firstly, we tried to problematize the concept of the verb category based on some

1 Universidade Federal de Goiás. E-mail: fernandacarolinamendes@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás. E-mail: leosmarsilva@hotmail.com

textbooks. Then, three important functionalist contributions were presented for the treatment of this class of words: 1) prototyping and grammaticalization in verbs, 2) the transitivity gradient, and 3) verbal clutches. As results, it was verified that some functionalist concepts, together with the proposal of Fiorin (1996), provide fundamental reflections not only to think productive and critical teaching of the verb category, but also to understand more general aspects related to the organization of the language itself.

KEYWORDS: Verb; Functionalism; Grammaticalization; Verbal clutches.

Considerações iniciais

Pretende-se, neste artigo, tecer considerações acerca do ensino de verbos no Ensino Médio, bem como apresentar propostas que possam ser mais satisfatórias para a abordagem desse assunto em sala de aula à luz do Funcionalismo linguístico. Este trabalho se justifica na medida em que - no Ensino Médio tanto das escolas públicas quanto da rede privada - a grande preocupação do docente está centrada na apresentação dos aspectos estruturais do verbo, sobretudo, os ligados à flexão. Essa tendência ao enfoque na abordagem dos aspectos formais da língua é constatada em vários estudos, tais como o de Neves (1990), o de Geraldi (1997), o de Antunes (1997) e o de Nascimento e Calsa (2009). Pouca atenção é dada à funcionalidade que o verbo apresenta do ponto de vista, por exemplo, da progressão de uma narrativa, da sua dinamicidade temporal, da argumentatividade etc.

Sabe-se, todavia, que a tendência ao enfoque de aspectos estruturais não ocorre apenas no ensino dos verbos, mas da maioria das outras classes de palavra. A essa prática subjaz a perspectiva segundo a qual a língua constitui expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1996), é tomada como um conjunto de regras, que atua como instrumento de comunicação (OLIVEIRA; WILSON, 2011). Nessa visão, importa verificar o funcionamento interno das regras paradigmáticas e sintagmáticas que regem a organização dos elementos que compõem a língua, conforme se havia proposto no surgimento da Linguística, com Saussure (2006). Quando se tenta inserir o texto no estudo do verbo, mas ainda se conserva a concepção de língua como dotada de uma organização interna apenas, os exercícios e atividades constantes dos livros didáticos, das provas, dos processos seletivos voltam-se, quase sempre, para a classificação e/ou nomenclaturização, em detrimento das funções textuais, discursivas, dos efeitos de sentido provocados pela categoria verbo naquele texto.

Estabelecer uma ruptura com essa tendência é uma tarefa bastante desafiadora, haja vista que se trata de uma concepção de linguagem fortemente presente no ensino de língua materna nas escolas, cuja origem remete à Grécia Antiga (MATTOS E SILVA, 1994), perpassa a Idade Média nos mosteiros e conventos, e vem para o Brasil no modelo de escola jesuítica.

Embora inúmeras críticas sejam feitas à tradição gramatical, acredita-se que ela tem, sim, sua importância, no sentido de possibilitar ao aluno o acesso àquilo que foi estabelecido como padrão (NEVES, 2006). O que se critica, aqui, é principalmente o modo como se ensina a tradição gramatical nas escolas e o fato de frequentemente o ensino de língua portuguesa se limitar ao papel de acesso à norma padrão. Para que um eficiente desenvolvimento das habilidades linguísticas seja alcançado, é necessário instigar constantemente o aluno a (re)pensar os meca-

nismos que se ativam na língua *em funcionamento*. É em razão disso que se defende, então, a aplicação de uma abordagem funcionalista da linguagem ao ensino de língua materna.

Ressalta-se que se partirá, neste artigo, de teorias funcionais de descrição linguística (e não de teorias com a finalidade primeira de aplicação ao ensino), a fim de propor reflexões para o estudo de verbos nas escolas de Ensino Médio. Aqui se irá recorrer principalmente a autores do Funcionalismo Norte-Americano, a fim de retomar as contribuições mais importantes que essa vertente funcionalista oferece ao tratamento da categoria verbo. Será retomada também uma proposta para a análise do mecanismo de troca dos tempos verbais, de Fiorin (1996), numa perspectiva enunciativa.

Em uma linha funcionalista mais radical, a gramática de uma língua natural é sempre emergente, ou seja, nunca é estática, mas fluida, e emerge das regularidades das pressões geradas pelo próprio uso (HOPPER, 1987). Assim, é o uso o responsável por fixar as regras segundo as quais os elementos podem se combinar na linguagem. Nessa visão, não existe, portanto, um sistema linguístico *a priori*.

Percebe-se, contudo, que o que delimita, parcialmente, as possibilidades de escolha e combinação dos elementos são suas propriedades internas. É com esse argumento que, numa perspectiva funcionalista mais moderada, como é o caso do Funcionalismo Holandês, existe a necessidade de se examinarem não só aspectos discursivo-pragmáticos envolvidos no uso da língua, mas também a estrutura interna dos elementos envolvidos, na medida em que sistema e uso são, conforme Casseb-Galvão (2008), são interdependentes. Nessa perspectiva, o sistema linguístico já é dotado de certa previsibilidade, ou seja, as regras do sistema linguístico são, em parte, pré-determinadas. A par desses diferentes funcionalismos, este texto adota a perspectiva do funcionalismo moderado.

Este artigo está dividido em duas seções básicas. Na primeira, analisa-se o tratamento dado ao verbo em dois livros didáticos bastante utilizados no Ensino Médio, a fim de apresentar o direcionamento que vem sendo dado pelos materiais didáticos ao ensino dessa classe de palavras. Na segunda, versa-se sobre algumas propostas da teoria funcionalista para a descrição dos verbos, com enfoque em três aspectos sobre os quais é necessário promover reflexão e orientação em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, a fim de que o ensino de verbos seja produtivo.

O tratamento do verbo em livros didáticos

Os livros didáticos, mais do que nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são, para grande parte dos docentes, o apoio de mais fácil acesso e com sistematização de conteúdos e atividades para o trabalho em sala de aula. Em razão disso, buscou-se examinar o conceito de verbo em dois livros didáticos de língua portuguesa que são bastante utilizados no Ensino Médio tanto de escolas públicas quanto de particulares no Brasil.

No exame dos conceitos de verbo nos livros supracitados, tomou-se como base a proposta de Câmara Jr. (2001), que considera a existência de três critérios de definição das classes de palavra: 1) o semântico, que se refere ao universo biossocial; 2) o formal/morfológico, que está centrado em aspectos formais/gramaticais dos vocábulos, como a flexão; e 3) o funcional/sintático,

que diz respeito à função que um vocábulo tem em relação aos outros na sentença.

No livro *Aprender e praticar gramática*, de Ferreira (2003, p. 239), o verbo é definido como “a palavra que, por si só, exprime um fato (em geral, ação, estado ou fenômeno) e localiza-o no tempo.” Em seguida, há um quadro com duas observações: 1) há verbos que exprimem outros tipos de “fato” diferentes desses três, e 2) há outras classes de palavra que podem indicar ações, estados e fenômenos, mas sem situá-los no tempo.

Nota-se que Ferreira (2003) define verbo com base no critério semântico ou nocional, haja vista que ele busca explicitar o referente que o termo “verbo” denota, ou seja, o seu significado. O próprio autor aponta a falha dessa definição, ao apresentar a observação de que outras classes de palavra também podem indicar “ações, estados e fenômenos”. A ressalva que o autor faz é a de que essas outras classes não situam os eventos no tempo, o que, realmente, procede.

Já no livro *Português: contexto, interlocução e sentido*, Abaurre *et al.* (2013, p. 258) apresentam a seguinte definição da categoria verbo:

verbo é a palavra que pode variar em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ações, processos, estados, mudanças de estado e manifestação de fenômenos da natureza. (ABAURRE *ET AL.*, 2013, p. 258).

Dada essa definição, o livro apresenta uma seção intitulada “funções sintáticas”, em que se fala sobre o papel do verbo na sintaxe. Nessa seção, atribui-se ao verbo a função de núcleo do predicado e se apresentam, resumidamente, os tipos de predicado dos quais ele é núcleo (ou seja, o predicado verbal e o verbo-nominal). Em todo o livro, verifica-se que, após cada classe de palavras ser definida, há uma seção com o objetivo de informar resumidamente as funções sintáticas que aquela classe pode exercer. Com isso, possivelmente se consegue gerar, no aluno, maior facilidade da percepção das relações entre morfologia e sintaxe. Essa maneira de expor o assunto rompe com a organização tradicional dos conteúdos adotada nos demais livros didáticos de língua portuguesa, em que geralmente se fala das características morfológicas de todas as classes, para só depois se versar sobre seus aspectos sintáticos.

Observa-se que Abaurre *et al.* (2013) definem verbo com base, primeiramente, no critério morfológico, quando dizem que ele é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz, uma vez que essas são características formais/estruturais da categoria em questão. A consideração da flexão não deixa de também ser sintática, uma vez que, na sentença, estabelece relação com outros elementos linguísticos. Em seguida, verifica-se a utilização do critério semântico no momento em que afirmam que o verbo pode indicar ações, processos, estados, mudanças de estado e fenômenos da natureza. Aspectos sintáticos dessa classe gramatical são mencionados com maior explicitude na seção “funções sintáticas”.

Defende-se, aqui, que a definição da categoria verbo apresentada pelo docente em sala de aula não deve se basear em apenas um critério de análise linguística. A fim de que haja maior eficácia e precisão conceitual, há que se definir essa classe de palavras com base nos aspectos morfológico, sintático e semântico, tal como defende Pinilla (2007). Assim, os exemplos mais atípicos de verbo se enquadrarão ao menos em uma dessas definições, caso pertençam, de fato, a essa classe de palavras. Segundo a perspectiva funcionalista, não há na língua uma separação rígida entre léxico e gramática (NEVES, 2010) e, como consequência, os aspectos morfológicos, sintáticos e

semânticos devem ser sempre analisados em conjunto. Nesse sentido, o tratamento da categoria verbo no livro de Abaurre *et al.* (2013) é o que mais se aproxima da proposta funcionalista, uma vez que, nesse livro didático, a definição da classe é realizada com base nos três aspectos: morfológicos, sintáticos e semânticos.

Uma proposta funcional para o ensino de verbos no Ensino Médio

Ao fazer uma releitura da concepção de verbo inicialmente presente na Lógica dos estoicos, o Funcionalismo Holandês ressignifica o papel que o verbo tem na organização informacional da sentença, tomando-o como centro lógico-semântico. Como a proposição descreve um estado de coisas, o verbo, por ser seu núcleo constitutivo, é o principal elemento linguístico por meio do qual é possível descrever o modo como as coisas estão no mundo, e não apenas nomear os objetos, tal qual fazem prototipicamente os substantivos. Esse conceito de verbo difere daquele apresentado pela gramática tradicional, que é herdado dos sofistas e cuja proposta é de bifurcação da frase em sujeito e predicado, conforme aponta Neves (2002, p.103).

Frente às várias contribuições funcionalistas para a reflexão sobre a linguagem e, mais especificamente, sobre a categoria dos verbos, optou-se, neste artigo, por versar sobre três delas, que são fundamentais para que o assunto em questão seja trabalhado de maneira mais produtiva em sala de aula: 1) a prototipia e a gramaticalização nos verbos, 2) a gradiência do fenômeno da transitividade e 3) as embreagens dos tempos verbais.

A prototipia e a gramaticalização nos verbos

Antes de se iniciar um estudo mais aprofundado das classes de palavra na escola, é interessante instigar o aluno a refletir sobre aspectos mais gerais da linguagem, como, por exemplo, o processo de surgimento e estruturação de uma língua. É nesse contexto que se entende ser propícia a apresentação do surgimento da gramática de uma língua como forma de desmitificar a ideia corrente de que a gramática é regra, é complexa e que surgiu como “lei” a ser seguida para o bem falar e para o bem escrever. A consideração de que, primeiramente, surgem termos para nomear os objetos mais básicos da experiência e de que à medida que tais termos vão sendo frequentemente repetidos na linguagem, eles começam a passar por uma série de modificações de natureza fonológica, morfológica, sintática e semântica parece ser plausível para a compreensão de fenômenos de mudança que ocorrem na passagem do léxico para a gramática, tal como explica a teoria da gramaticalização.

Em razão da alta frequência de uso de uma palavra, inicia-se o chamado *bleaching* ou enfraquecimento semântico (BYBEE, 2003, p. 604), processo em que ocorre o deslizamento de um domínio concreto para um domínio mais abstrato. Em relação à fonologia, verifica-se que geralmente o termo passa por processos de redução fonológica, como a aférese,³ a síncope e a apócope. Do ponto de vista morfológico, ocorrem restrições flexionais. Um elemento em estágios mais avançados de gramaticalização pode, inclusive, tornar-se invariável, como é o caso das conjun-

3 Numa perspectiva diacrônica, Bagno (2007) afirma que a aférese consiste na supressão de um segmento sonoro no início da palavra: *imaginar* > *maginar*. Quando a supressão sonora ocorre no final da palavra, ocorre o processo de apócope, como é o caso de *male* > *mal*. Já síncope consiste na supressão de um segmento sonoro no meio da palavra, como se verifica em *legenda* > *lenda*.

ções, por exemplo. Por fim, do ponto de vista sintático, o item passa ter menor variabilidade de posição na sentença, ou seja, passa a ocupar uma posição mais fixa. Ressalta-se, todavia, que não há uma ordem exata em que esses fenômenos ocorrem. Ademais, um termo pode passar por intensas modificações em um nível de análise e permanecer quase intacto em outro. Com a devida transposição didática, ou seja, com a devida adaptação da teoria para o contexto do Ensino Médio, esse processo pode ser explicado e/ou demonstrado para o aluno com exemplos do cotidiano como o do verbo “querer”, que funciona no Português como verbo pleno (aquele que descreve as ações mais básicas da experiência humana) em alguns contextos e como conjunção em outros, como se verifica a seguir:

- (1) Atleta que derrubou juiz quer volta por cima: “coisas boas virão”. (Esporte, Uol, 28 fev. 2017).
- (2) Quer chova, quer faça sol, irei ao show de música sertaneja. (Brainly, 05 maio 2017).

A mudança de verbo para conjunção se deve ao enfraquecimento semântico do verbo pleno “querer” (desejar) que, devido à frequência de uso, à necessidade comunicativa e à criatividade do usuário da língua, pode ser reintroduzido em outro contexto e reinterpretado abstratamente como “mesmo que”, ganhando contornos, ao mesmo tempo, alternativos (quer... quer) e concessivos (mesmo que chova ou faça sol...).

A analogia feita por Bizzocchi (2008) ajuda a compreender o processo de mudança via gramaticalização e pode ser utilizada em sala de aula para tornar a compreensão do processo mais claro para os alunos. Para Bizzocchi (2008), na Teoria Evolucionista, as moléculas de DNA, presentes nos seres vivos, produzem cópias de si mesmas. Nesse processo, ocorrem falhas que resultam numa reprodução imperfeita da molécula original. A constante replicação do DNA faz com que as mutações se acumulem. Depois de algumas gerações, os organismos já apresentam alterações significativas. Para o autor, o surgimento de novos usos linguísticos é semelhante à mutação genética, com a diferença de que os novos usos linguísticos não são tratados como falha. Cada situação nova de interação verbal, segundo Bizzocchi (2008), cria condições para que o falante faça uso de velhas construções. Cada vez que construção é usada, ela é, minimamente, diferente do primeiro uso, ou forma-fonte, tanto na forma quanto no significado. Tanto o uso antigo como o inovador convivem por um certo período de tempo. Depois, num processo de “seleção cultural”, uma das formas torna-se vencedora e, com o tempo, pode fazer parte do léxico ou da gramática de uma língua. O autor conclui que o processo de adaptação da nova construção linguística às necessidades sociais e culturais do falante contribui para que ela tenha funcionalidade e permaneça na língua.

É com base no pensamento de que os itens vão, progressivamente, tornando-se elementos gramaticais (ora em maior grau, ora em menor) que se deve pensar nas classes de palavra. Diferentemente da gramática tradicional, que busca estabelecer categorias rigidamente delimitadas, o Funcionalismo considera a fluidez categorial como um de seus princípios básicos. É a partir dessas considerações, portanto, que se deve pensar a categoria dos verbos.

Na aplicação da Teoria da Gramaticalização ao ensino como se viu com o exemplo de “querer”, é necessário levar o aluno a perceber que os verbos surgem, portanto, em sentido pleno e deno-

tam, inicialmente, as ações mais básicas e concretas da experiência humana. À proporção que eles vão sendo repetidamente usados na linguagem, passam a figurar sentidos mais abstratos. É o que se observa no quadro a seguir, em que há alguns exemplos extraídos do *corpus* do projeto Fala Goiana⁴, de inquéritos do grupo Discurso & Gramática⁵ e também de dados não sistematizados (ou seja, usos que comumente ocorrem na fala, mas que, em razão de não terem sido identificados nos *corpora* analisados, foram criados a título de exemplificação com base no que se ouve em situações específicas de interação):

Quadro 1: Sentido pleno e sentido mais abstratizado de alguns verbos

Verbos	Sentido pleno	Sentido mais abstratizado
<i>Ver</i>	chegando lá... ela entrô no mato lá... coitada e diz ela que viu um bicho muito feio lá... e ela saiu correno... (FG, MRDA, F, 70) ⁶ .	Eu tava <i>veno</i> qu/eu ia ganhá uns três, dois real... oia a diferença onde foi... né? (FG, JS, M, 26).
<i>Andar</i>	Uma vez deu uma chuva forte... rapaz, uns istalo, aqueles relampo forte. E aí nós saiu da aula e <i>andô</i> um poco e cumeçô. E passava dibaxo daquelas cerca de arame, né... (FG, DMC, M, 25).	A gente <i>anda</i> assim já... mais... mais atento... mais de oio aberto... que... num dá muita confiança pra qualqué um... (FG, DMC, M, 25).
<i>Cortar</i>	Daí quando... <i>cortô</i> a perna dela [da vizinha] de cima assim... no mei da canela aí::: ela miorô... cicatrizô... i::: ficô boa... (FG, JCS, M, 72).	Ajudava um pôco... daí quando... quando o Collor entrô... <i>cortô</i> a aposentadoria dela... (FG, JCS, M, 72).
<i>Achar</i>	Aí eu acho que o arrei do ca... do cavalo... do animal saiu com ele... e:::... aí... a água... levou ele... o cavalo saiu do/tro lado sozim... aí ele morreu afogado... chamaram o corpo de bobero... <i>achô</i> uns... dois dias ô treis depo:::is... já tinha morrido né? (FG, DMC, M, 25).	Só virei pa ele e falei desse jeito... pra ele... se ele iscoieiu nós é purquê <i>achô</i> nós suficiente pra ele concordá... mas justamente purquê?... nós num bebemo cachaça... na vista dele... (FG, BFS, M, 65).
<i>Olhar</i>	É <i>oiava</i> no vão do dedo pa vê se via [alguém]... Teve uma vez tava::: a menina... tinha saindo do curral né ? Ela levou o braço pra pegar na minha mão aí meu... irmão mais atrevido né ? Levô a mão rapaz ela puxo ele assim quase seis ia passá no vão da cerca((risos)) Eu <i>oiei</i> pra ele assim...Vai.. ((risos)) (FG, DMC, M, 25).	ela viu qui::: a minha intenção era as melhor... ela viu que eu num era um mau elemento... [...] i <i>oiá</i> que o ambiente lá [na casa de prostitutas] havia mulheres até do exterior... devido à fama do garimpo... dinheiro né... tinha do Chile... tinha de toda banda... tinha mulhé do exterior lá... que fazia programa lá né... que ganhava dinheiro lá... que vivia daquilo... (FG, JCRO, M, 30).

4 O Fala Goiana, coordenado pela Profa. Vânia Cristina Casseb-Galvão, é um projeto desenvolvido por pesquisadores da UFG e da UEG e visa à constituição de um *corpus* de língua falada em Goiás. Foram feitas entrevistas de cerca de uma hora de duração, sobre temas cotidianos, a nativos do estado de Goiás, com até 4 anos de escolarização. Posteriormente, foram feitas transcrições semiortográficas das entrevistas.

5 No grupo Discurso e Gramática, que é de orientação funcionalista, foram coletados dados de fala do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte, estados em que as reuniões do grupo estão concentradas. As universidades envolvidas são, principalmente, a UFRJ, a UFF e a UFRN. A transcrição dos dados está disponível para consulta em: (<<http://www.discursoegramatica.letas.ufrj.br/>>).

6 Entre parênteses, há as iniciais do projeto Fala Goiana (FG) ou do Discurso e Gramática (DG) do nome do informante, seguidas de sexo (F para feminino e M para masculino) e idade.

<i>Cheirar</i>	a mulher desse homem ... a esposa dele ... ficou tão feliz com a caça ... tão feliz ... porque agora tinha alimento... que começou a <i>cheirar</i> o cachorro ... a beijar e lambe o sangue pra aproveitar do cachorro ... horrível a necessidade né? (DG, G., F, 21, ES, Natal).	Isso <i>cheira</i> à enrolação (CNS ⁷).
----------------	--	---

Como se verifica no quadro, os usos de *ver* em sentido pleno indicam enxergar uma realidade concreta, fisicamente, por meio dos olhos; já em seu uso abstrato indica a percepção, agora pelos olhos da mente, de que a situação vivida pelo falante lhe era benéfica. *Cortar*, em sentido pleno, expressa a ação de ferir-se; já seu uso no sentido abstratizado mostrado no quadro significa suspensão de um benefício. *Achar* em sentido pleno expressa a ideia de encontrar um objeto que se estava procurando; já em sentido abstratizado pode indicar julgamento, opinião (função modalizadora). O verbo *olhar* em sentido pleno significa enxergar; já o sentido abstratizado exemplificado no quadro mostra o funcionamento desse verbo como um introdutor de tópico parentético, em que se suspende, provisoriamente, o assunto anterior (a percepção da prostituta em relação ao caráter do falante) para adicionar uma informação considerada relevante pelo falante naquele momento do discurso (a de que no garimpo havia prostitutas estrangeiras). Por fim, *cheirar*, em sentido concreto, expressa a ideia de aspirar o cheiro e, em sentido abstratizado, pode funcionar como modalizador epistêmico e tem o sentido de “parece/é semelhante a”, expressando o ponto de vista do locutor acerca do conteúdo proposicional veiculado.

Nesse sentido, consideram-se mais prototípicos os verbos em sentido pleno, uma vez que possuem o maior número de características representativas da categoria verbo. Quanto mais se afastam delas, mais estão distantes conseqüentemente da noção de protótipo, tal como afirma Silva (2011, p. 476).

É justamente pelo fato de serem os representantes “ideais” de cada categoria que as gramáticas escolares tomam esses protótipos como exemplos e os inserem em enunciados também sintaticamente prototípicos, para que, assim, não se gerem questionamentos ou objeções quanto à sua classificação. A língua é apresentada, portanto, como um conjunto de frases cujos componentes estão sujeitos a estratégias restritas de combinação. Assim, quando o aluno tenta analisar frases efetivamente usadas (como as que foram selecionadas para compor o Quadro 1), ele tende a frustrar-se por não mais conseguir aplicar as classificações propostas pela gramática normativa. Se, diferentemente, ele observa os vários tipos de relações que o verbo pode construir, em contextos de língua falada e de língua escrita, em contextos prototípicos e não prototípicos, ele começará a perceber que a dinamicidade linguística, a fluidez das categorias e o estabelecimento de relações vão além da classificação e da nomeação.

É de fundamental importância que se proponha, portanto, em sala de aula, uma reflexão sobre as distinções semânticas entre verbos cujo complemento é um sintagma nominal e verbos cujo complemento é uma sentença. Nas gramáticas normativas, não há qualquer explicação sobre a

7 Abreviação para *corpus* não sistematizado.

razão pela qual existe essa diferença de possibilidades de complementação, o que gera questionamentos não só nos alunos, mas também nos próprios professores. Os verbos com objeto em forma de sintagma nominal representam um estado de coisas, como se verifica nas frases “*comi as frutas ontem*”, “*dancei a música toda*” e “*cortei um pedaço de bolo*”. Expressam eventos no mundo e têm valor mais concreto. Já os verbos com complemento sentencial, por sua vez, estão no domínio dos fatos possíveis, do *dicto* e exercem função interpessoal. Muitos deles têm caráter modalizador e funcionam como elementos por meio dos quais o falante expressa uma avaliação/julgamento acerca do conteúdo veiculado na proposição. Vejam-se os exemplos em: a) *Acho* que vai chover; b) *Penso* que o professor entregou as provas ontem; c) A vítima *disse* que o bandido a atacou às 23h do dia 20/03/2015.

Nota-se que, em (a) e (b), as formas verbais “*acho*” e “*penso*” são estruturas por meio das quais o enunciador exprime palpite em relação, respectivamente, aos eventos “*chover*” e “*o professor ter entregado as provas ontem*” e funcionam, assim, como modalizadores epistêmicos. Em (c), verifica-se a existência de um verbo de elocução (do *dicto*), contudo não é possível afirmar que o conteúdo desse dizer é um fato no mundo, o que o coloca no campo das possibilidades.

Além dos verbos de modalização (incluindo os volitivos) e os de elocução, Neves (2000) apresenta mais dois tipos de verbo com complemento sentencial: os de cognição e os de manipulação (entre eles, os causativos). Os primeiros são, de maneira genérica, verbos que expressam atividades mentais e se relacionam ao processo de produção de conhecimento, como “*saber*”, “*lembrar*”, “*esquecer*”, “*compreender*” etc. Já os de manipulação denotam, prototipicamente, a ação que o sujeito realiza sobre uma entidade (humana ou não) no sentido de afetá-la ou modificá-la. Eles têm, segundo Cezário (2000), valor semântico semelhante aos volitivos, contudo, apresentam um elemento que funciona como sujeito dentro do complemento oracional, como em “*mandei* que o homem fizesse o serviço”, “*deixei* que a vendedora entrasse em minha casa” etc.

Com base na Teoria da Gramaticalização, os verbos com complemento sentencial são resultado de um processo maior de abstração e, assim, são mais gramaticalizados do que aqueles que apresentam complemento não sentencial. O verbo “*achar*” em sentido pleno, por exemplo, está ligado à ideia de “*encontrar algo que se estava procurando*” e tem como complemento um sintagma nominal. Em estágios mais avançados de gramaticalização, como o visto em (a), (b) e (c), ele expressa palpite/juízo/avaliação e sua configuração sintática é alterada, uma vez que apresenta como complemento uma sentença.

Com essa consciência gramatical, que se configura como competência linguística, o aluno terá condições para desenvolver também suas competências textual e discursiva de tal modo que, no momento da elaboração de textos orais e escritos, saberá, por exemplo, utilizar a modalização (ou a não modalização) em favor do seu projeto de texto e de seus intentos argumentativos, tal como defende Antunes (2007) para quem um dos saberes necessários para uma produção textual eficiente é decidir sobre que postura adotar diante do tema: se taxativa ou complacente, se reticente ou categórica, se ostensiva ou velada, se franca ou dissimulada ou irônica.

A gramática estaria, assim, a serviço da competência comunicativa do aluno em diferentes situações de uso, tal como propõem os PCN+, segundo os quais o ensino deve integrar conhecimentos para se promoverem competências gerais, como se observa a seguir:

[...] antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (PCN+, s/d, p. 12)

Como se percebe, a categoria verbo seria estudada, então, não como parte de uma 'lista de saberes oficiais', mas como um 'campo dinâmico de conhecimentos e de interesses'. *Dinâmico*, porque integra gramática e texto; e *de interesses*, porque refina a argúcia do aluno para atingir seus propósitos comunicativos.

Na seção a seguir, será apresentado mais um aspecto sobre o estudo de verbos a ser abordado em sala de aula.

A gradiência do fenômeno da transitividade

Diferentemente da gramática normativa, segundo a qual a transitividade está centrada essencialmente manifesto no verbo, o Funcionalismo Norte-Americano entende a transitividade como uma propriedade de toda a sentença/enunciado. Ademais, nessa perspectiva teórica, vários autores apontam aspectos que se devem observar para a análise da transitividade de uma proposição. Uma das propostas mais aceitas é a de Hopper e Thompson (1980), que entendem a transitividade como um fenômeno escalar, gradual e não categórico. Tais autores propõem um conjunto de dez parâmetros a serem analisados na sentença para auferir seu grau de transitividade, como é possível notar a seguir:

Quadro 2: Parâmetros de transitividade

Parâmetros	Transitividade alta	Transitividade baixa
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Círese	Ação	Não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	Pontual	Não pontual
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	Modo realis	Modo irrealis
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
10. Individuação	Individuado	Não individuado

Fonte: Furtado da Cunha & Souza (2011, p. 47).

.A fim de melhor caracterizar cada um dos parâmetros de transitividade, fazem-se as observações seguintes:

1. Participantes: elementos cuja relação é descrita pelo verbo. Relação de proporção:

↑⁸ quantidade de participantes = ↑ transitividade.

2. Chinês: refere-se à quantidade de movimento do evento expresso pelo verbo.

Relação de proporção: ↑ quantidade de movimento = ↑ transitividade.

3. Aspecto: nesse contexto, diz respeito à conclusão do evento expresso pelo verbo.

Relação de proporção: ↑ perfectividade = ↓ transitividade.

4. Pontualidade: refere-se à duração do evento descrito pelo verbo. Relação de proporção: ↑ duração = ↓ transitividade.

5. Intencionalidade: é o grau de propósito que o sujeito tem ao realizar uma ação.

Relação de proporção: ↑ realização intencional = ↑ transitividade.

6. Polaridade: a polaridade consiste na presença de negação na sentença. Relação de proporção: negação = ↓ transitividade.

7. Modalidade: especificamente nesse contexto, o parâmetro da modalidade compreende a distinção entre eventos factuais e eventos possíveis. Relação de proporção: ↑ certeza = ↑ transitividade.

8. Agentividade: o parâmetro da agentividade consiste na verificação da capacidade de um dos participantes ser agente, principalmente pela presença do traço [+] animado e [+] controle. Relação de proporção: ↑ agentividade = ↑ transitividade.

9. Afetamento: refere-se ao grau de modificação pelo qual passa o participante (geralmente o objeto) em razão da ação realizada. Relação de proporção: ↑ afetamento = ↑ transitividade.

10. Individuação: esse parâmetro é uma complementação ao da agentividade e consiste na identificação de características, como concreto/abstrato, singular/plural, contável/incontável, humano/não humano, referencial/não referencial. Relação de proporção: ↑ concreto, singular, contável, humano e referencial = ↑ transitividade.

Com base nos parâmetros 4, 6, 8 e 9, é possível afirmar, de maneira exemplificativa, que:

i. a sentença “Dancei a noite toda” é menos transitiva do que “Pisquei”, já que, na segunda, a ação descrita é muito mais pontual que a da primeira sentença,

ii. considerando-se o critério da polaridade, a sentença “Dancei bastante na festa ontem” é mais transitiva do que sua correspondente negativa “Não dancei na festa ontem”.

iii. com base no parâmetro da agentividade, a sentença “A professora me assustou” é mais transitiva do que “Aquela prova de cálculo me assustou”, haja vista que, na primeira, o sujeito é [+] animado, [+ humano].

iv. a sentença “Comi todo o bolo” é mais transitiva do que “Comi um pedaço do bolo”, dado que o grau de afetamento do objeto na primeira é maior.

8 O sinal ↑ equivale a “(quanto) maior”, em oposição ao sinal ↓, que indica “(quanto) menor”. Conforme as considerações feitas em relação ao parâmetro 1, por exemplo, entende-se que, quanto maior a quantidade de participantes, menor a transitividade.

Entendida por Hopper e Thompson (1980) também numa dimensão discursiva, em que o texto é tomado como unidade de análise, a baixa transitividade de uma sentença, segundo Neves (2010a, p. 202), liga-se à menor relevância discursiva (fundo) de tal informação enquanto a alta transitividade liga-se à maior relevância (figura).

A partir da visão de Hopper e Thompson (1980) brevemente apresentada, seria interessante, portanto, que o docente instigasse o aluno a refletir sobre a transitividade como um fenômeno gradiente/escalar, e não apenas como a tradição gramatical apresenta esse assunto, tipificando os verbos em rígidas categorias de regência (tais como verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto, verbo intransitivo etc.). Essa medida se justifica em razão da necessidade de se repensar o próprio conceito de transitividade, que, por se referir à relação de transferência, não pode ser categórico, tal como a tradição gramatical o apresenta.

A consideração em sala de aula de que a transitividade é um fenômeno gradiente/escalar contribuiria para a percepção do aluno de que sentenças com o verbo *abrir*, por exemplo, em diferentes contextos de uso, apresentariam diferentes transitividades, como se verifica em (d) e (e), a seguir: d) Pedro *abriu* a porta do carro; e) A porta do carro *abriu*.

Como se observa em (d), o verbo “abrir” possui dois argumentos, um agente (“Pedro”) e um paciente (“a porta do carro”) e, em (e), apresenta apenas um argumento paciente (“a porta do carro”). Ao tomar consciência dessas diferentes possibilidades de estruturação predicativa que um mesmo verbo pode apresentar, o aluno tem a possibilidade de fazer reflexões sobre a relatividade do fenômeno linguístico da transitividade e, posteriormente, perceber a relatividade de outros fenômenos da língua. Novamente, a competência adquirida no estudo de um conteúdo específico pode estender-se para a aquisição de uma competência mais geral ao se realizarem outros estudos.

No nível do texto, a consideração de que a transitividade tem uma dimensão discursiva pode contribuir, em sala de aula, para que o aluno perceba como a narratividade e a descritividade são gramaticalmente construídas num texto. A transitividade alta, por envolver mais de um participante, pelo seu dinamismo, pela agentividade, pela perfectividade etc., relaciona-se com a narração responsável pelo desenrolar das ações. A transitividade baixa, por envolver um participante, não ser dinâmica, não ser agentiva, ser imperfectiva etc., relaciona-se com a descrição. Assim, é possível constatar que as diferenças entre os tipos textuais narração e descrição se devem principalmente a fatores de ordem gramatical. É importante, porém, deixar claro aos alunos que, num texto, tanto os períodos narrativos quanto os descritivos têm papel fundamental na composição do todo. Desse modo, vai se construindo um ensino em que gramática e texto, na dimensão da leitura e da produção, se inter-relacionam, tal como é a proposta dos estudos em análise linguística. A gramática passa, então, a fazer mais sentido para o aluno, uma vez que ele perceberá sua presença em suas ações mais corriqueiras.

A terceira possibilidade de trabalho produtivo com verbos será vista na próxima seção.

Embreagem dos tempos verbais

Propõe-se, nesta seção, uma abordagem em sala de aula das chamadas “embreagens verbais”, uti-

lizando-se de transposição didática adequada. Trata-se de um conceito formulado de maneira ainda incipiente por Greimas e Courtès (1979 *apud* Fiorin 1996) e que foi trabalhado, com maior profundidade e sistematização, por Fiorin (1996) na obra *As astúcias da enunciação*. Entende-se que Fiorin (1996), conquanto não seja um autor funcionalista⁹, considera fundamentalmente a influência da interação no uso dos tempos verbais e se mostra, portanto, bastante compatível com as propostas do Funcionalismo.

A embreagem é definida como o efeito gerado pelo retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de tempo, pessoa e espaço. Trata-se de um fenômeno bastante recorrente na linguagem, sobretudo oral, e na linguagem escrita quando se pretende gerar (mas não somente) maior proximidade com a fala. No momento em que se neutralizam termos da categoria temporal, constrói-se, segundo Fiorin (1996, p. 191), o efeito de sentido de que “o tempo é pura construção do enunciador, que presentifica o passado, torna o futuro presente etc.” e, assim, “passa-se a ilusão enunciativa da naturalidade dos tempos do dizer e do dito.”

O processo de neutralização existente nas embreagens verbais ocorre por meio da substituição de um tempo pelo outro, com a finalidade de gerar determinado efeito de sentido. Nesse caso, conforme Fiorin (1996), deve haver, no enunciado, uma marca que possibilite afirmar que um tempo verbal ou um advérbio estejam sendo empregados com valor de outro. Em “Daqui uma semana, estou de volta de viagem”, por exemplo, verifica-se que a locução adverbial “Daqui uma semana” aponta para o fato de que a enunciação é anterior ao evento expresso pelo verbo, ou seja, embora a locução temporal *daqui uma semana* aponte para o futuro e a forma verbal esteja no presente, a sentença é produtiva o suficiente para, no momento da enunciação, presentificar o futuro.

São variadas as possibilidades de emprego de um tempo em lugar de outro. Mostram-se, a seguir, algumas delas:

1) Uso do presente no lugar no pretérito perfeito:

Ex.1: Naquele dia, *entro* no meu quarto e tudo *está* fora do lugar.

Ex.2: Em 29 de setembro de 1992, a Câmara dos Deputados *aprova* o impeachment do então presidente Collor.

Ex. 3: Ai ele *pega* i tira do bolso... e me *dá* deiz real... falei... mais isso aí é mais que um café é mais que um bolo uai... () eu tava veno qu/eu ia ganhá uns três, dois real (JS, M, 26).

Nesse caso, o uso do tempo verbal no presente do indicativo gera uma presentificação do passado, para mostrar que ele ressoa no presente e/ou para gerar um efeito imagético no interlocutor, de modo a levá-lo a imaginar o evento descrito, como se estivesse vivendo exatamente aquele acontecimento.

2) Uso do pretérito perfeito no lugar do presente do indicativo:

⁹ Ressalta-se que há vários autores funcionalistas que versam sobre o tema, contudo, não de maneira tão sistematizada e sem a consideração de que os fenômenos de *debreagem* e *embreagem* também ocorrem - além do aspecto temporal - em relação aos participantes e ao lugar da ação. Em razão disso, optou-se pelo trabalho de Fiorin (1996).

Ex.1: “- Não vai ser o meu estilo de governo como não *foi* o do presidente Itamar Franco o de surpreender o país (F. Henrique)

Em primeiro lugar, Itamar ainda não foi, pelo menos, não formalmente¹⁰” (Nélson de Sá. *Folha de São Paulo*, 18/11/1994, p.1-5).

No contexto, Itamar Franco ainda era o presidente da República e Fernando Henrique foi entrevistado após vencer as eleições, mas antes de tomar posse. O uso do pretérito perfeito gera a ideia de que o fato que ainda está em curso (imperfectivo) é passado (perfectivo), ou seja, há uma absoluta certeza sobre o seu fim a ponto de ser considerado já acabado.

3) Uso do futuro do presente no lugar do presente do indicativo:

Ex. 1: Por onde *andar*á o João, que não vejo há dias?

Ex. 2: Não *direi* que o moço é bonito, mas tem um olhar penetrante.

No exemplo 1, observa-se que, por meio do uso do futuro no lugar no presente, expressa-se dúvida, incerteza, possibilidade. É um valor diferente do que ocorre em 3, em que essa substituição dos tempos tem valor modalizador, uma vez que expressa uma atenuação da afirmação de que o moço não era bonito.

4) Uso do presente do indicativo no lugar do futuro do presente:

Ex. 1: Depois que eu voltar, *limpo* a casa.

Ex. 2: Se o salário não aumentar, *peço* demissão.

Como se pode notar nos exemplos, o presente do indicativo é usado no lugar do futuro do presente a fim de gerar efeito de certeza, de factualidade.

5) Uso do pretérito imperfeito do indicativo no lugar do futuro do pretérito:

Ex. 1: Você *podia* me passar seu número de telefone, por favor?

Ex. 2: Se me deixassem escolher o lugar da viagem, eu *escolhia* ir para o México.

Nos exemplos 1 e 2 da possibilidade 5 de embreagem de tempo verbal, o pretérito imperfeito do indicativo (*podia, escolhia*) é empregado no lugar do futuro do pretérito (*poderia, escolheria*) como forma de se expressar polidez e cortesia em alguns contextos. A necessidade de “subverter” os tempos verbais para produzir o efeito da polidez e da cortesia é explicada, segundo o próprio Fiorin (2002), pelo contexto sócio-histórico. O falante, inserido numa sociedade democrática, se vê cercado por valores, ao menos no discurso, que apontam para a igualdade de direitos e, portanto, para a necessidade de respeito com o seu igual. Como cada um procura proteger a sua face para que o outro o interprete como educado e cordial, o discurso se torna polido.

Bertoque (2010), em estudo funcionalista sobre construções de voz em títulos de notícia e em manchetes de jornais impressos, mostra que, em geral, os verbos em títulos e/ou manchetes de notícias apresentam-se no tempo presente, mesmo que o fato já tenha ocorrido no passado. Para

10 Exemplo retirado de Fiorin (1996).

a autora, a apresentação das notícias no tempo presente constitui um recurso para dar ao interlocutor a sensação de aproximação temporal do acontecimento, de atualidade e de sincronia do jornal com fatos mais atuais.

Corôa (2005), ao contrapor as teorias do *tempo absoluto*, baseadas em Newton e Galileu, e as teorias do *tempo relacional*, baseadas em Aristóteles, Einstein e Reichenbach, considera a figura do observador como mais central em relação à rigidez da linearidade temporal dos eventos. Para a autora,

a tradicional distribuição entre “tempo físico” e “tempo fenomenológico”, ou entre “tempo cronológico” e “tempo psicológico”, deixa de ter razão de ser quando se parte de uma perspectiva mais ampla em que o tempo pode ser *definido* – não mais determinado – com respeito a um observador. Depende, então, da posição do observador a simultaneidade ou a sucessividade dos eventos e o rígido caráter unidirecional do tempo – caminhando sempre para a frente – é tomado em sua verdadeira grandeza: a irreversibilidade depende do referencial que se tome. Consequentemente, só se concebe atribuir valor de verdade a uma proposição temporal *com respeito a um observador*. (CORÔA, 2005, p. 29-30. Grifo da autora).

As embreagens temporais são, como se vê, expressão da relatividade temporal marcada linguisticamente pela necessidade do enunciador/observador de produzir efeitos de sentido em situações específicas de interação verbal. Nesse sentido, reitera-se a proposta de o professor de língua materna trabalhar os tempos verbais como recurso para situar os eventos no tempo e, mais do que isso, como recurso para criar efeitos de sentido e alertar para seus contextos de uso. O resultado dessa proposta será, muito provavelmente, uma maior motivação discente no estudo da língua materna em contraposição àquela recorrente sensação de ‘não saber língua portuguesa’ e à crença de que ‘português é chato e difícil’. A informação, por exemplo, de que a língua materializa, por meio do uso do pretérito imperfeito ou do futuro do pretérito, a necessidade de ser polido linguisticamente para proteger a face do falante numa sociedade democrática torna a aula de gramática mais interessante, produtiva e crítica, porque se faz reflexão sobre aquilo que o aluno vive, sobre aquilo que ele usa cotidianamente: a língua. De posse do conhecimento de que é possível relativizar os tempos verbais e, com eles, produzir efeitos de sentido, o aluno pode utilizar esse conhecimento em sua produção textual para narrar fatos, descrevê-los e até mesmo argumentar a favor ou contrário a determinado posicionamento.

Enfim, além de contribuir para a formação crítica do aluno em relação às práticas sociais em que a linguagem é usada, o professor revela o dinamismo da língua como reflexo do dinamismo do próprio homem.

Considerações finais

Neste trabalho, inicialmente foi problematizada a maneira como a categoria verbo vem sendo abordada em sala de aula, no sentido de apontar algumas dificuldades na conceituação dessa classe de palavra nos livros didáticos e criticar a ênfase que se tem dado ao enfoque no exame de seus aspectos flexionais. Versou-se, em seguida, sobre três principais contribuições funcionalistas para o tratamento da classe gramatical em questão e que são aplicáveis ao contexto escolar de ensino.

Verificou-se que apresentar, em sala de aula, as classes de palavra dentro de um *continuum* de

gramaticalização é, sem dúvidas, bastante enriquecedor à compreensão discente acerca da tendência que os itens têm de passar por processos de dessemantização, de restrição distribucional na sentença, de restrição flexional e de redução fonológica. Com isso, além de se desenvolver maior capacidade analítica no aluno, alcançam-se objetivos ainda maiores e mais significativos, como a reflexão sobre a própria estruturação da gramática de uma língua.

A percepção da transitividade como um fenômeno escalar possibilita o aluno, assim como a noção de prototipia, a pensar que não só as sentenças apresentam vários graus de transitividade, mas também, por inferência, que todos os outros fenômenos linguísticos manifestam-se de maneira gradual. Além disso, o estudo da transitividade como um fenômeno escalar, e não pontual, pode contribuir para a percepção das diferenças formais entre textos narrativos e descritivos em que se verificam respectivamente a dinamicidade e a estaticidade produzidas pela categoria verbo.

O estudo dos mecanismos de embreagem verbal, como foi visto, pode conferir ao aluno maior capacidade de percepção dos efeitos de sentido gerados pela troca de um tempo verbal por outro em vários gêneros textuais, sobretudo, na publicidade e na narração. Outra contribuição desse estudo é a utilização dos mecanismos de embreagem na própria produção textual como recurso no processo de descrição dos fatos e na argumentação.

Como foi possível perceber, as referidas contribuições apontam, todas três, para a necessidade de se levar para a sala de aula a consideração do uso como um fator fundamental na (re)configuração das funções sintáticas, semânticas e pragmáticas a que a categoria verbo (e todas as demais classes de palavra) está sujeita. Verificou-se também que a extensão de alguns desses aspectos, como a gramaticalização e a gradiência da transitividade, para outras classes de palavras (ou, ainda, outros fenômenos linguísticos) contribui significativamente para um maior entendimento do aluno acerca dos processos de estruturação e uso da língua.

Enfim, o que se propôs aqui foi um trabalho com a língua, considerando-se a sua propriedade de gradiência, e não de taxionomia fixa, e a sua dinamicidade, como possibilidades de trabalho com uma gramática produtiva, crítica e engajada sócio-historicamente.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernardete; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100. Acesso em: 14 de jul. de 2017.
- BERTOQUE, Lennie Aryete Dias Pereira. *A funcionalidade de construções de voz em títulos de notícia e em manchetes de jornais impressos*. Goiânia, 2010. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG).
- BIZZOCCHI, Aldo. O darwinismo da linguagem. *Língua Portuguesa*, ano 3, n. 331, p. 56-58, jul. 2008.
- BYBEE, Joan. Cognitive Processes in grammaticalization. In: TOMASELLO, Michael. (Ed.). *The*

new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 145-167.

CÂMARA JR, Joaquim. A classificação dos vocábulos formais. In: CÂMARA JR. *Estrutura da língua portuguesa*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77-80.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. A teoria da valência aplicada ao trabalho de revisão de textos. In: *Anais on-line do I SIMELP*. São Paulo, USP, 2008.

CEZÁRIO, Maria Maura. A integração de orações com os verbos querer, mandar e deixar. In: *Cadernos do CNLF*, série IV, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ02_43-58.html>. Acesso em: 15 nov. 2014.

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

DISCURSO & GRAMÁTICA. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/discursoegramatica>>. Acesso: 29 nov. 2014.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2003.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. (Org.). *Introdução à linguística: I Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOPPER, Paul J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, p. 139-57, 1987. Disponível em: <<http://elanguage.net/journals/index.php/bls/article/viewFile/2492/2459%E5%AF%86>>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, p. 251-299, 1980.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1994.

NASCIMENTO, Simone Maria Barbosa Nery; CALSA, Geiva Carolina. Contribuições do funcionalismo no ensino de transitividade verbal e conceito de professores do ensino fundamental sobre o tema. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*, v.3, p. 2119-2128, 2009. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/101.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto,

2010a.

NEVES, M. H. M. Categorização e multifuncionalidade. Léxico e gramática. *Revista Linguística*, Alfa, v. 23, p.59-80, 2010b.

OLIVEIRA, Mariângela Rios; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 235-242.

PCN+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

PINILLA, Maria Aparecida M. Classe de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 169-182.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Leosmar Aparecido da. Corporificação da mente: prototipia e gramaticalização em construções do português brasileiro. In: *Anais SIELP*, v. 1, n. 1, p. 473-472, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_35.pdf> Acesso em: 05 nov. 2014.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017