

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cíntia Barbone Oliveira

**A gramaticalização do verbo “ver” em crônicas:
uma proposta didática com base na Educação Linguística**

Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo
2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cíntia Barbone Oliveira

**A gramaticalização do verbo “ver” em crônicas:
uma proposta didática com base na Educação Linguística**

Mestrado em Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

São Paulo
2023

Banca examinadora

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

Agradecimentos

Agradeço a DEUS, todos os dias, por poder acordar e ver o mundo perfeito que ELE preparou.

Agradeço a meus pais, Antonio Ruy e Maria Aparecida, por me fazerem ver (e rever) a importância do estudo para a vida;

Agradeço ao meu amor, Eduardo, por me permitir ver o nosso amor em seu olhar.

Agradeço a minha filha, Juju, por me possibilitar ver o seu coraçãozinho tão ávido por conhecimento. Você é a melhor visão do meu mundo!

Agradeço a minha orientadora, a Professora Doutora Dieli Vesaro Palma, por me fazer ver a beleza fascinante da mudança linguística.

Agradeço aos Professores Doutores Jarbas Vargas Nascimento e Márcio Rogério de Oliveira Cano, por me fazerem ver a importância do conhecimento como construção coletiva;

Agradeço à CAPES, por seu incentivo e por me possibilitar ver um futuro melhor!

Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.

Antoine Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe

RESUMO

Inserida na linha “Leitura, escrita e ensino da Língua Portuguesa”, a presente pesquisa visa a analisar o processo de gramaticalização do verbo “ver” em crônicas. Além disso, o estudo procura averiguar se conceitos atrelados à Linguística Funcional Centrada no Uso (LFC), com destaque para o fenômeno da gramaticalização do verbo “ver” em crônicas, são pertinentes para o desenvolvimento de propostas didáticas, voltadas ao Ensino Fundamental II – Anos Finais, consonantes com os postulados estabelecidos pela Educação Linguística (EL). A fim de averiguar tais questões, o estudo pauta-se nas investigações de Palma e Turazza (2014), Martelotta (2011), Lehmann (1995 [1982]), entre outros, e realiza uma pesquisa sincrônica que analisa o emprego do verbo “ver” em oito crônicas narrativas de autores brasileiros. Os textos escritos selecionados privilegiam o amplo emprego do verbo sensorial “ver”, que, metaforicamente, estendeu o seu significado atrelado a seu aspecto sensorio, de percepção visual e passou a desempenhar concomitantemente (processo de estratificação) uma função de percepção mental (“compreender”), bem como de “providenciar, ir, buscar, trazer, pedir”, dentre outros. A crônica, além de ser um gênero sugerido pela BNCC, apresenta marcas linguísticas que reproduzem a espontaneidade típica de situações do dia a dia, capazes de despertar o interesse dos aprendizes pela leitura, possibilitando-os, ao mesmo tempo, refletir sobre o dinamismo da língua.

Palavras-chave: gramaticalização, verbo “ver”, Educação Linguística, Funcionalismo, ensino, crônica.

ABSTRACT

Inserted in the line “Reading, writing and teaching the Portuguese language”, this research aims to analyze the grammaticalization process of the verb “ver” in chronicles. In addition, the study seeks to ascertain whether concepts linked to Use-Centered Functional Linguistics (SFL), with emphasis on the phenomenon of grammaticalization of the verb “ver” in chronicles, are relevant for the development of didactic proposals, aimed at Elementary School II – Final Years, in line with the postulates established by Linguistic Education (LE). In order to investigate these questions, the study is based on the investigations of Palma and Turazza (2014), Martelotta (2011), Lehmann (1995 [1982]), among others, and performs a synchronic research that analyzes the use of the verb “ver” in eight narrative chronicles by Brazilian authors. The selected written texts privilege the wide use of the sensorial verb “to see”, which, metaphorically, extended its meaning linked to its sensorial aspect, of visual perception and started to concomitantly perform (stratification process) a function of mental perception (“to understand”), as well as “provide, go, fetch, bring, ask”, among others. The chronicle, in addition to being a genre suggested by the BNCC, presents linguistic marks that reproduce the typical spontaneity of everyday situations, capable of awakening the interest of learners in reading, enabling them, at the same time, to reflect on the dynamism of language.

Keywords: grammaticalization, verb “to see”, Linguistic Education, Functionalism, teaching, chronicle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A educação linguística entre o desejo e realidade	23
Figura 2 - Trajetória - Sintaxe Funcional	37
Figura 3 – Concepções funcionalistas da Linguagem	41
Figura 4 – Mudança Linguística	44
Figura 5 – Processo de Abstratização	45
Figura 6 – Processo de gramaticalização de “buscar”	49
Figura 7 – Analogia Linguística	51
Figura 8 – Variabilidade pragmática.....	56
Figura 9 – Descategorização “a gente”	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre Paradigma Formal e Paradigma Funcional	35
Tabela 2 - A língua nas concepções formalistas e funcionalistas	35
Tabela 3 - Sintagma “a gente” antes e depois do processo de gramaticalização	64
Tabela 4 - Crônicas selecionadas que apresentam o emprego do verbo “ver”	77
Tabela 5 – Ocorrências e análise do verbo “ver” nas crônicas narrativas.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	19
1.1. REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE EL	19
1.2 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PROPOSTA PELO GRUPO DE PESQUISA DA PUC-SP	23
1.3 A EL E AS PEDAGOGIAS	26
2. FUNCIONALISMO	31
2.1 O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO	31
2.1.1 ANÁLISE DA MÁXIMA DA ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO	38
2.1.2 A DICOTOMIA “LANGUE” E “PAROLE”	39
2.1.3 SINCRONIA E DIACRONIA.....	40
2.2 GRAMATICALIZAÇÃO.....	42
2.2.1 MECANISMOS DE MUDANÇA – A METÁFORA E A METONÍMIA	47
2.2.1.1 METÁFORA.....	48
2.2.1.2 A METONÍMIA	50
2.3 PRESSUPOSTOS DE LEHMANN (1995 [1982]) E HOPPER (1991)	52
2.3.1 PARÂMETROS PARADIGMÁTICOS DE LEHMANN	53
2.3.1.1 INTEGRIDADE	53
2.3.1.2 PARADIGMATICIDADE	54
2.3.1.3 VARIABILIDADE PARADIGMÁTICA	55
2.3.2 PARÂMETROS SINTAGMÁTICOS	57
2.3.2.1 ESCOPO ESTRUTURAL.....	57
2.3.2.2 CONEXIDADE.....	58
2.3.2.3 VARIABILIDADE SINTAGMÁTICA	58
2.3.3 POSTULADOS DE HOPPER (1991)	59
2.3.3.1 ESTRATIFICAÇÃO [LAYERING]	60
2.3.3.2 DIVERGÊNCIA.....	61
2.3.3.3 ESPECIALIZAÇÃO.....	61
2.3.3.4 PERSISTÊNCIA	62
2.3.3.5 DESCATEGORIZAÇÃO	63
3. O GÊNERO CRÔNICA	65
3.1 GÊNERO TEXTUAL	65
3.2 A HISTÓRIA DA CRÔNICA.....	69
3.3 A CRÔNICA E AS SUAS CLASSIFICAÇÕES.....	73
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO CORPUS	76
4.1 METODOLOGIA	76
4.2- O VERBO “VER” – REFLEXÕES SOBRE O SEU PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO.....	78
4.2.1 ANÁLISE DOS DADOS DE ACORDO COM OS PARÂMETROS DE LEHMANN.....	83

4.2.1.1 PARÂMETRO PARADIGMÁTICO - PRINCÍPIO DA INTEGRIDADE.....	83
4.2.1.2 PARÂMETRO PARADIGMÁTICO - PARADIGMATICIDADE	85
4.2.1.3 PARÂMETRO PARADIGMÁTICO - VARIABILIDADE PARADIGMÁTICA	86
4.2.1.4 PARÂMETROS SINTAGMÁTICO - ESCOPO ESTRUTURAL	87
4.2.1.5 PARÂMETROS SINTAGMÁTICO - CONEXIDADE	88
4.2.1.6 PARÂMETROS SINTAGMÁTICO VARIABILIDADE SINTAGMÁTICA.....	90
<u>5.PROPOSTA DIDÁTICA</u>	<u>98</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>104</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>106</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>112</u>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, ancorado nos pressupostos da Educação Linguística (EL) e da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), intenta analisar o processo de gramaticalização do verbo “ver” em crônicas de autores brasileiros, para propor, por meio dessas reflexões, uma proposta didática destinada aos Oitavos Anos do Ensino Fundamental II, apoiada nos princípios da EL. A pesquisa, inserida na linha de pesquisa “Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa”, visa colaborar com as reflexões, do público docente, sobre o caráter emergente da língua.

É importante citar que, apesar de Castilho (2012) afirmar que as gramáticas formais da língua portuguesa deixaram de apresentar uma estrutura limitada, que não precavia o leitor para o fato de que as considerações ali contidas recortavam fenômenos a partir de uma única perspectiva, é ainda muito comum, em materiais didáticos de ensino, o emprego de uma grande quantidade de propostas didáticas que prioriza o desenvolvimento de uma análise linguística descontextualizada – como um amontoado de regras (estáticas), descompromissadas com a natureza emergente das línguas naturais. Tais concepções apresentam-se, dessa forma, inaptas para “formar o poliglota na própria língua” (BECHARA, 1995), propósito central da EL, apresentado sob a perspectiva do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -GPEDULING. Lomas (2016 apud LOMAS, 2003, 2011) também enfatiza que as abordagens gramaticais tradicionais ainda são sobrepostas por um grupo de educadores e realça a importância de estratégias didáticas que contribuam com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. De acordo com o autor,

As abordagens comunicativas da educação linguística têm insistido, nos últimos anos, na conveniência de direcionar o trabalho nas salas de aula das instituições de ensino para a aprendizagem de conhecimentos, habilidades, estratégias e atitudes que contribuam para a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa das alunas e dos alunos (Lomas, 1999 e 2014a). Apesar da obstinada resistência das abordagens gramaticais ao ensino de línguas em um setor do corpo docente, cada vez mais professores e professoras, no calor das contribuições das linguísticas de uso (retórica, pragmática, linguística do texto, análise do discurso, sociolinguística...) e da didática das línguas comunicativas e cognitivamente orientadas, entendem que o objetivo essencial da educação linguística é contribuir, na medida do possível, para o desenvolvimento

gradual das habilidades de comunicação dos alunos. Por isso, dispomos atualmente não só de uma farta bibliografia que reflete a intensa reflexão teórica realizada nestes anos de mudanças e incertezas, mas também de um enorme fluxo de valiosas experiências de sala de aula que nos fornecem ideias, estratégias, metodologias e atividades destinadas a promover, no âmbito escolar, a aprendizagem de habilidades linguísticas e de comunicação (falar, ouvir, ler, compreender o que se lê e o que se vê e escrever) que possibilitem um uso competente e crítico das heterogêneas e complexas práticas sociais da linguagem¹. (LOMAS, 2016, p.1, tradução da autora)

Por ainda perdurarem práticas e materiais de ensino, que não focalizam a língua em uso, não raras vezes, observam-se alunos da educação básica que veem o ensino de Língua Portuguesa como sinônimo de regras gramaticais “complicadas”, muito distante da empregada pelos falantes em seu dia a dia. Assim, esta pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta: Os preceitos oriundos da Educação Linguística e da Linguística Funcional Centrada no Uso podem contribuir com o público docente na realização de atividades que focalizam a reflexão sobre a língua como um processo em constante transformação?

Dessa forma, sob a perspectiva do conceito da EL, que enfoca a língua como “objeto de reflexão” (PALMA e TURAZZA, 2014), a presente pesquisa visa a refletir sobre o processo de gramaticalização do verbo sensorial “ver” no Português Brasileiro, com base na análise de oito crônicas de autores brasileiros. Dessa forma, a pesquisa tem, como objetivo geral, demonstrar se o estudo do processo de gramaticalização do verbo “ver” em crônicas pode contribuir com propostas didáticas,

¹ Los enfoques comunicativos de la educación lingüística han insistido en los últimos años en la conveniencia de orientar el trabajo en las aulas de las instituciones escolares hacia el aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de las alumnas y de los alumnos (Lomas, 1999 y 2014a). Pese a la terca resistencia de los enfoques gramaticales de las enseñanzas lingüísticas entre un sector del profesorado, cada vez son más las profesoras y los profesores que, al calor de las aportaciones de las lingüísticas del uso (retórica, pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística...) y de la didáctica de las lenguas de orientación comunicativa y cognitiva, entienden que el objetivo esencial de la educación lingüística es contribuir en la medida de lo posible al desarrollo gradual de las destrezas comunicativas del alumnado. Por ello disponemos en la actualidad no solo de una abundante bibliografía que refleja la intensa reflexión teórica efectuada en estos años de cambios y de incertidumbres sino también de un caudal enorme de valiosas experiencias de aula que nos aportan ideas, estrategias, metodologías y actividades orientadas a fomentar desde el ámbito escolar el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee y lo que se ve y escribir) que hacen posible un uso competente y crítico de las heterogéneas y complejas prácticas sociales del lenguaje.

na perspectiva da EL, mais precisamente da Pedagogia da Literatura - conceito sugerido por Palma e Turazza (2014).

Os objetivos específicos dispostos a seguir decorrem do objetivo geral da presente pesquisa:

- i. Verificar o processo de gramaticalização do verbo “ver” com base na análise de crônicas;
- ii. Identificar os diversos usos do emprego do verbo sensorial “ver” em crônicas, a fim de verificar o conceito de “unidirecionalidade” das mudanças na língua;
- iii. Constatar, a partir da análise dos dados, a transposição do sentido mais concreto para o emprego de um sentido mais abstrato dessas construções;
- iv. Apresentar uma proposta didática, condizente com os preceitos da EL, capaz de auxiliar o corpo docente a desenvolver atividades que enfoquem o caráter emergente da língua, corroborando a “formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes” (PALMA e TURAZZA, 2014, p. 29)

Para atingir os objetivos estabelecidos, o presente estudo apresenta, como bases teóricas fundamentais, os princípios da EL e da LFCU. A EL, base de estudo do Grupo GPEDULING, da Pontifícia Universidade de São Paulo, baseando-se nos princípios estabelecidos por Bagno (2002), enfatiza a desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos – que se inicia, informalmente, logo após o nascimento do indivíduo, prolongando-se durante toda a trajetória escolar e profissional. Dessa forma, Palma e Turazza (2014), ao discorrerem sobre o campo de pesquisa da EL - que recai no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa - destacam que, para atingir “a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes”, (PALMA e TURAZZA, 2014, p. 29) é fundamental que os aprendentes- ensinantes “se tornem políglotas na própria língua”, concepção proposta por Bechara (1985). Assim, de acordo com as autoras, o aprendente-ensinante tem de estar apto para empregar a língua conscientemente, em diferentes situações sociais. As autoras ainda enfatizam que, dentre os pressupostos estabelecidos pela EL, estão a organização do ensino da língua materna em pedagogias diversas (pedagogia do oral, da leitura, léxico-gramatical, literatura e, mais recentemente, a

pedagogia do digital), a importância da transferência do estudo da palavra/ frase para a análise dos gêneros textuais, bem como o grande destaque para o foco de trabalho com a “língua em uso e com a variação linguística”, concepções congruentes com a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), já que, de acordo com Martelotta (2011), a LFCU é uma espécie de abordagem que leva em conta a imbricação entre a estrutura da língua e o emprego que os falantes fazem dela em reais situações comunicativas, sendo fundamental para reflexão sobre a natureza e a dinamicidade das línguas. De acordo com Rosário (2015, apud OLIVEIRA & VOTRE, 2009), os conceitos de “discurso” e “gramática”, passaram por mudanças desde quando começaram a ser empregados no funcionalismo de perspectiva norte-americana. Dessa forma, o conceito de “discurso” refere-se às táticas inventivas e às formas de expressão que os usuários desenvolvem na organização de sua produção linguística. Já o termo “gramática” é visto como uma organização de parâmetros linguísticos, como uma forma costumeira e compartilhada de uso”. De acordo com Gonçalves, Lima- Hernandez e Casseb-Galvão (2007), dentre os diversos processos de mudança linguística, certamente, o processo de gramaticalização é um dos fenômenos mais comuns. A gramaticalização é um movimento permanente e extremamente profícuo em todas as línguas naturais. Pinto, Alonso e Cezário (2013), ao destacarem a trajetória da unidirecionalidade, afirmam que, na trajetória do fenômeno da gramaticalização, “elementos lexicais passam a desempenhar funções gramaticais ou elementos gramaticais passam a desempenhar funções ainda mais gramaticais” (PINTO, ALONSO, CEZÁRIO, 2013, p.43).

Gonçalves e Carvalho (2007), ao discorrerem sobre o processo de gramaticalização atrelado à mutabilidade das línguas, refletem sobre o processo de gramaticalização da classe dos verbos, que, assim como outras classes, também passa por constantes processos de mudança. Dessa forma, como as ideias de “liberdade e autonomia” estão atreladas ao discurso, o presente trabalho, dentre outros propósitos, realiza a análise do verbo sensorial “ver”, que, metaforicamente, estendeu seu significado atrelado a seu aspecto sensório, de percepção visual e passou a desempenhar concomitantemente (processo de estratificação) uma função de percepção mental (“compreender”), bem como de “providenciar, trazer, pedir”, entre outros. Para a análise do aspecto processual de gramaticalização, foram selecionadas oito crônicas de autores brasileiros. A crônica, além de apresentar marcas de oralidade, que permitem reflexões sobre o discurso, pode ser instrumento

de reflexão sobre a mutabilidade das línguas nos meios escolares – por tais peculiaridades, ela é um gênero sugerido pela Base Nacional Curricular (BNCC).

Para a realização da pesquisa, que é de natureza qualitativa, foram utilizados, como referencial teórico, os princípios da EL, que, dentre diversos pressupostos, preza a transferência do estudo da palavra (isolada) para os gêneros textuais, bem como os princípios de gramaticalização estabelecidos por Lehmann (1995 [1982]) – *integridade, paradigmaticidade, variabilidade paradigmática, escopo, conexão e variabilidade sintagmática*. O *corpus* selecionado é composto por oito crônicas, de autores brasileiros, que apresentam, pelo menos, uma ocorrência do verbo “ver” (em seu sentido perceptivo ou não). As crônicas selecionadas para o estudo são: “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade; “A última crônica”, de Fernando Sabino; “Peça Infantil”, “Papos”, “O Motel” e “O lixo”, de Luis Fernando Verissimo; “O cajueiro”, de Rubem Braga e “Onde já se viu”, de Tatiana Belinky.

A atual pesquisa está dividida em cinco capítulos distintos:

- (i) **Educação Linguística** – com os conceitos fundamentais da EL, bem como um destaque para a Educação Linguística proposta pelo Grupo de Pesquisa da PUC-SP, GPEDULING, que introduz a denominada Pedagogia da Literatura – conceito primordial para o propósito da presente pesquisa;
- (ii) **Linguística Funcional Centrada no Uso** – com os principais conceitos dos estudos decorrentes da corrente funcionalista, bem como aspectos a respeito do fenômeno da gramaticalização;
- (iii) **O gênero crônica** – com reflexões acerca do gênero crônica uma vez que a presente pesquisa elegeu tal gênero para observar o processo de gramaticalização do verbo “ver”;
- (iv) **Procedimentos Metodológicos e Análise do Corpus** - com a caracterização da pesquisa: apresentação do *corpus* e reflexões sobre o verbo em análise; a apresentação da metodologia – com foco na descrição dos métodos empregados no estudo bem como a coleta/ reflexão de dados e os procedimentos adotados para a observação do verbo “ver” presente nas crônicas selecionadas;
- (v) **Proposta Didática** – com base nos preceitos da EL, sugestão de uma proposta didática destinada ao Ensino Fundamental II – anos finais, que leve em consideração os pressupostos da Linguística Funcional, capaz de

contribuir com um processo de ensino dinâmico, acessível e coerente para a construção de conhecimento do aprendente-ensinante.

1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O primeiro capítulo do estudo destina-se a apresentar os princípios da EL já que o grande destaque da pesquisa é a apresentação de uma proposta pedagógica que demonstre a prática da EL. Para isso, o capítulo está dividido em três seções distintas: a primeira (1.1) destina-se a desenvolver reflexões sobre o conceito de EL, estabelecendo seus objetivos e pressupostos gerais; a segunda destina-se a apresentar a proposta desenvolvida pelo GPEDULING – Grupo de Pesquisa de Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo e a terceira seção (1.3) enfatiza as Pedagogias oriundas da EL, com destaque para a Pedagogia da Literatura - já que o presente estudo intenta a análise e sugestão de uma proposta didática com foco em crônicas narrativas.

1.1. Reflexões sobre o conceito de EL

Bagno (2002), em seu ensaio sobre a transição “Prescrição gramatical-Educação Linguística”, ratifica a necessidade de aulas de Língua Portuguesa que transcendam “os preceitos e os preconceitos da Gramática Tradicional” (BAGNO, 2022, p. 17), enfatizando a necessidade de um ensino de LP que proporcione “condições para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística – conceito que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta ‘norma culta’ e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática”. (BAGNO, 2002, p. 17). Segundo esse autor, a prática da Educação Linguística inicia-se no começo da vida de cada indivíduo à medida que ele adota e pratica a sua língua materna, incorporando, no decorrer de sua vida, “normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados (BAGNO, 2002, p.18). O autor, posteriormente, estabelece o conceito de educação linguística escolar (conceito que se atém a presente pesquisa). De acordo com Bagno (2002, p.18), a Educação Linguística escolar apresenta os seguintes constituintes:

- (i) O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;

- (ii) O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Esse pesquisador, ao discorrer sobre os malefícios oriundos de um ensino de Língua Portuguesa tradicional, restrito à mera transposição de regras apregoadas pela Gramática Normativa, ressalta a importância de uma concepção de língua que saia do plano abstrato para o concreto. Segundo ele, essa mudança de foco

“significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social. (BAGNO, 2022, p. 23/24).

Além disso, o autor enfatiza que esse deslocamento do parecer do “abstrato” para o “concreto” possibilita a reformulação de uma concepção de língua tal como se encontra em Marcuschi (2000). Dentre as seleções de Bagno (2002), convém destacar:

- a- A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b- A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminada e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.

- c- A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana. (BAGNO, 2002, apud MARCUSCHI)

Assim, de acordo com Bagno (2002), a concepção de dinamicidade vai de encontro à pedagogia tradicional, que considera a língua como uma abstração, atendo-se aos requisitos da denominada “norma culta”, considerando que “o manual de gramática e o dicionário contêm as únicas possibilidades de uso da língua, como se fosse possível encerrar em livro toda a complexidade que governa as relações dos seres humanos entre si e consigo mesmos por meio da linguagem”. (BAGNO, 2002, p. 25 e 26).

Dessa forma, de acordo com esse estudioso, é por tal motivo que há uma intensa distância entre a “gramática normativa” e o “uso real dos recursos linguísticos”. Bagno (2002), desse modo, considera “um crime pedagógico” ter um conceito de ensino de Língua Portuguesa que preconiza que “para alguém falar e escrever bem era necessário, previamente, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas”. (BAGNO, 2002, p. 48).

Ele ratifica que a função da escola não é a de “ensinar a gramática” e propõe, nesse sentido, a importância do conceito de “letramento”. De acordo com Soares (1999), letramento é a condição do indivíduo que, além de ler/ escrever, “exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

Assim, de acordo com Bagno (2002), a escola deve realizar propostas que ampliem o grau de letramento dos estudantes e, para atingir tal intenção, Soares (1999, p.4-5) propõe, dentre outros, os seguintes objetivos do ensino de língua nas escolas:

- Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande

diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

Bagno, na obra citada, propõe que o foco da escola, em relação ao estudo da língua materna, é “formar cidadãos capazes de exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística”. (BAGNO, 2002, p. 80). Figueiredo (2005), ao discorrer sobre a didática da Língua Portuguesa e o papel da Educação Linguística, enfoca que o ensino da língua é, na complexidade da sala de aula, “objeto de aprendizagem nos seus diferentes níveis (fonológicos, fonográficos, morfológicos, sintáticos, lexicais, discursivos), como veículos de tais conteúdos e estruturante na construção do aluno” (FIGUEIREDO, 2005, p. 18)

Dessa forma, o conceito de EL é extremamente pertinente para que indivíduos envolvidos em processo de ensino-aprendizagem de língua materna reconheçam que o ensino de língua não é sinonímia de um ensino restrito à mera transmissão da norma padrão, mas uma prática que deve possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento de sua competência comunicativa – competência que se apresenta como o eixo articulador da EL. De acordo com Lomas (2001),

“A competência comunicativa é um conjunto de conhecimentos, estratégias, habilidades e atitudes que tornam possível um uso adequado, correto, eficaz e coerente da língua em diversas situações e contextos de troca comunicativa entre as pessoas. Integra um conjunto de conhecimentos não apenas linguísticos, mas também estratégicos, sociolinguísticos e textuais, sem os quais não é possível um uso competente da língua em nossas sociedades” (LOMAS, 2001, p. 26, tradução própria).

Lomas (2001) ainda enfatiza que a competência comunicativa está atrelada a subcompetências que estão expostas abaixo:

- competência linguística ou gramatical – compreendida como a capacidade inata para adquirir e falar uma língua e como o conhecimento da gramática dessa língua;
- competência sociolinguística – compreendida como o conhecimento das normas sociolinguísticas e culturais que

regulam um comportamento comunicativo adequado em diferentes âmbitos do uso linguístico;

- competência discursiva ou textual – relativa aos conhecimentos e habilidades necessários para compreender e produzir diferentes tipos de discurso com coesão e coerência;
- competência estratégica – que se refere ao domínio dos recursos que podemos usar para resolver as dificuldades na troca comunicativa, assegurando assim a eficácia comunicativa na interação. (LOMAS, 2001, p. 27, tradução da autora).

Lomas (2001) ainda reforça que, no decorrer dos anos, algumas subcompetências foram incluídas e apresenta, para ilustração, um esquema similar ao que se apresenta abaixo – na figura adaptada de Canali e Swain (1980), Canali (1980) e Lomas (1999):

Figura 1

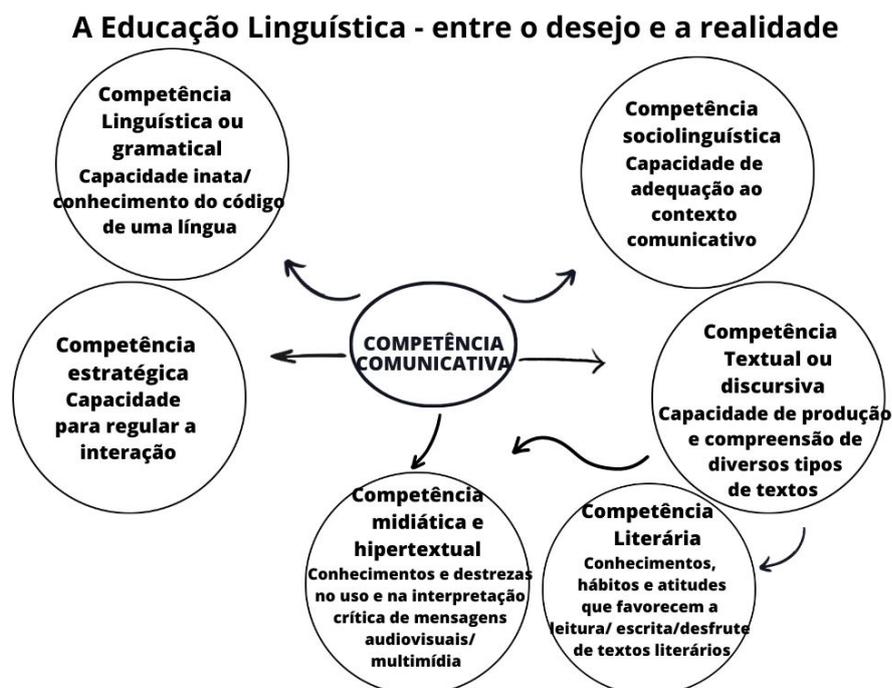


Figura 1 - (LOMAS, 2001, p. 27, tradução da autora)

1.2 A Educação Linguística proposta pelo Grupo de Pesquisa da PUC-SP

O grupo de Pesquisa de Educação Linguística da Pontifícia Universidade de São Paulo – GPEDULING – apresenta, como princípios norteadores, as concepções desenvolvidas por Bagno (2002). Assim, de acordo com o grupo, o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, iniciando-se no nascimento da

criança, ocorre durante a vida inteira e, formalmente, ocorre na escola desde o ingresso no Ensino Infantil. Assim, de acordo com o grupo, há duas perspectivas centrais nos estudos referentes à EL – a primeira foca a área de pesquisa e a segunda, o processo de ensino e de aprendizagem.

A primeira perspectiva “relaciona-se aos conhecimentos científicos que servem de fundamento linguístico para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa” (PALMA e TURAZZA, 2014, p. 35); já a segunda “diz respeito aos saberes da pedagogia, essenciais para o fazer docente”. (PALMA e TURAZZA, 2014, p. 43). De acordo com as autoras, a dimensão pedagógica engloba uma grande variedade de conhecimentos – tais como a apresentação de um ponto de vista em relação ao processo de ensino e de aprendizagem; “a visão clara sobre o perfil docente; o domínio de conceitos como situação didática, transposição didática, contrato didático, obstáculo epistemológico e engenharia didática” (PALMA, TURAZZA, 2014, p. 43). O grupo GPEDULING, por apresentar, como campo central de pesquisas, os estudos linguísticos cujo objetivo é o ensino de língua materna, sugere uma abrangência de temas de pesquisas, tais como:

- Estudo de casos que corroboram a formação docente;
- Pesquisas que relacionam a dimensão pedagógica aos conhecimentos científicos;
- Tratamento dado à oralidade nos materiais didáticos de ensino;
- Relação entre o ensino de língua materna e as Tecnologias Digitais de Informação (TDIC);
- Estudos sobre as diversas pedagogias.

Para o grupo de pesquisa, os objetivos centrais dos estudos da EL são o de focalizar, de forma coerente, os saberes pedagógicos e linguísticos, formar o “poliglota na própria língua” (BECHARA, 1985), bem como privilegiar a diversidade de textos como concretização de gêneros textuais presentes na sociedade. Para atingir tais objetivos, o grupo de pesquisa apresenta os seguintes pressupostos:

- Conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino/aprendizagem;
- Ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;
- Deslocamento do estudo da palavra (isolada) para a frase/ gêneros textuais;

- Ensino que não leva em consideração o “erro”, mas conceitos de adequação e inadequação de acordo com determinada situação comunicativa;
- Análise linguística baseada na discursivização, na textualização por meio das marcas linguística típicas das sequências textuais – sugeridas por Adam (2008), que caracterizam os textos como manifestação de gêneros textuais e na lexicalização (escolha lexical);
- Imbricação e complementariedade entre o saber científico (que o docente deve dominar) e o saber a ser ensinado (que o professor realiza em sala de aula);
- Organização do ensino de língua materna em pedagogias distintas (oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical, literatura e, mais recentemente, do digital).

A partir das reflexões realizadas pelo grupo, Palma e Turazza (2014), explicitando como a Educação Linguística pode ser efetivada em sala de aula, afirmam que a expressão Educação Linguística é, atualmente, empregada por diversos pesquisadores cujo foco de estudo/ atuação seja o ensino do Português e comentam que uma das principais incumbências da Educação Linguística (EL) é

“desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes², fornecendo os meios necessários para que reflitam sobre a língua e a fim de compreender o funcionamento das diferentes variedades linguísticas com as quais têm contato e delas fazer uso nas interações cotidianas.” (PALMA, TURAZZA, 2014, p. 9 e 10).

Palma e Turazza (2014), ementando os pressupostos teóricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, afirmam que os preceitos da EL são congruentes com os objetivos dos documentos educacionais oficiais, já que os propósitos dos registros educacionais, no campo da Língua e Literatura Portuguesas, apregoam a necessidade de “assegurar o desenvolvimento sócio-cognitivo-interativo de crianças e jovens escolares como seres pensantes-comunicantes”. (PALMA, TURAZZA, p. 31).

Essas pesquisadoras destacam, dessa forma, que o objetivo norteador da EL é o de possibilitar a “formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-

² Palma e Turazza (2014) enfatizam que tal expressão foi aventada pela psicopedagoga argentina Alicia Fernández. Segundo as autoras, a estudiosa, ao cunhar tal locução, realça o papel dinâmico do estudante no processo de ensino aprendizagem, já que, durante tal processo, concomitantemente, o estudante aprende e ensina ao seu professor (“ensinante-aprendente”) e ao grupo no qual está inserido. Palma e Turazza (2014), ao revalidarem a expressão, afirmam que a expressão “aprendente-ensinante” reforça o caráter da atuação dinâmica do estudante frente ao seu processo de ensino – postura que se relaciona aos princípios da LFCU. O termo “ensinante-aprendente” substitui o termo “docente”, reforçando que, ao ensinar, o professor aprende com os discentes.

comunicantes” (PALMA, TURAZZA, 2014, p. 29). As autoras salientam que tal objetivo, retomado no âmbito educacional, foca a precisão de levar os “aprendentes-ensinantes” a se tornarem “políglotas nos diferentes e variados usos da língua portuguesa” (PALMA, TURAZZA, 2014, p. 29).

É importante citar que os preceitos, dispostos pela EL, estão em conformidade com os pressupostos estabelecidos pela Base Nacional Curricular (2018) – documento que estabelece as aprendizagens fundamentais da Educação Infantil às séries do Ensino Médio. Dentre as competências específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental, atreladas à Educação Literária, a BNCC prega:

- Compreender as linguagens como linguagem humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;

- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p. 67).

Assim, é possível observar que os preceitos sobre o ensino referentes à área da linguagem são condizentes com o conhecimento da língua em processo de interação comunicativa, desenvolvendo a formação do “políglota na própria língua” (BECHARA, 1985) – meta norteadora da EL.

1.3 A EL e as pedagogias

De acordo com Palma e Turazza (2014, p. 52), as pedagogias podem ser caracterizadas como “propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos necessários ao domínio da Língua Portuguesa por parte dos aprendentes-ensinantes, com vistas a torná-los políglotas na própria língua”.

As autoras (2014) propõem a aplicação de pedagogias³ a serem aplicadas em sala de aula, de acordo com os preceitos da EL:

Pedagogia do oral – que objetiva conduzir o aprendente-ensinante a expandir o domínio dos gêneros orais (do mais informal ao mais formal), aprimorando recursos verbais/ não verbais presentes na prática da fala;

Pedagogia da leitura – que objetiva desenvolver a competência leitora do aprendente-ensinante, levando em conta que a leitura como um complexo movimento “cognitivo-sócio-interacional”;

Pedagogia da escrita – que objetiva desenvolver as habilidades escritoras do aprendente-ensinante, levando em conta que a escrita é um movimento “cognitivo-sócio-interacional”;

Pedagogia léxico-gramatical: centrada na análise das marcas linguísticas que tipificam os gêneros textuais pertencentes à pedagogia da leitura, da escrita ou do oral;

Pedagogia da literatura: que se ocupa da compreensão/ produção do texto literário por meio do uso de gêneros textuais característicos desse domínio discursivo.

É importante discorrer que, de acordo com Felisbino, Butti e Teixeira (2020), a pedagogia léxico-gramatical apresenta transversalidade às demais pedagogias. Para os autores,

A principal função da pedagogia léxico-gramatical é demonstrar ao aprendiz como os recursos linguísticos disponíveis na língua em uso são (ou podem ser) empregados estrategicamente na construção de textos e discursos. Por essa razão, ela é transversal às demais propostas didático-pedagógicas, isto é, recorre-se à pedagogia léxico-gramatical para uma reflexão linguística sobre o que se ouve, fala, lê e escreve.” (FELISBINO, BUTTI e TEIXEIRA, 2020, p. 96)

Dessa forma, apesar de a presente proposta focar a Pedagogia da Literatura é importante averiguar que as análises, dispostas neste estudo, também estão em consonância com os preceitos da Pedagogia Léxico-Gramatical, já que apresenta reflexões classes verbais. De acordo com Figueiredo (2005), os preceitos da Pedagogia da Leitura indicam que a leitura é uma atividade “complexa”, que conecta

³ é importante citar que o Grupo de Pesquisa GPEDULING considera, atualmente, a Pedagogia do Digital – que pode ser compreendida como a pedagogia que foca o emprego das tecnologias e dos gêneros digitais da língua materna.

“operações perceptuais, linguísticas e conceptuais e que vão desde a descodificação de letras na página impressa, à determinação do referente de uma palavra ou de uma frase à estrutura de um texto”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 64). Assim, de acordo com Figueiredo (2005), a leitura (literária ou não literária) é sempre uma forma de:

- criar motivações para outras leituras;
- formar uma estrutura cognitiva rica e flexível;
- adquirir ou mudar padrões de comportamento;
- deleitar-se no plano afectivo-intelectivo;
- desenvolver capacidades para a comunicação;
- estabelecer destrezas cujo uso conduza à detecção e à resolução de problemas de uma maneira adaptativa. (FIGUEIREDO, 2005, p. 65)

Figueiredo (2005), ao desenvolver conceitos da Pedagogia da Leitura/Literatura, discorre sobre os procedimentos da leitura de textos literários. Segundo a autora,

“Revelando-se o texto literário como um lugar privilegiado para a eclosão de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual, comandando um verdadeiro trabalho sobre o funcionamento dos textos, convirá, na sala de aula, desenvolver competências literárias, de que a mais importante consiste na combinação de um primeiro nível de construção de sentido (compreensão) com um outro mais complicado (interpretação).” (FIGUEIREDO, 2005, p. 71)

Pensando nas questões atreladas à pedagogia da literatura e considerando que um dos focos da presente pesquisa é a análise da gramaticalização do verbo “ver” em crônicas narrativas e a sugestão de uma proposta didática, convém citar que, de acordo com Souza e Cosson (2014), o letramento literário ocupa um lugar privilegiado em relação aos outros letramentos, visto que a literatura ocupa um espaço de grande destaque em relação à linguagem. Para Lajolo (2000), “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 2000, p. 105).

De acordo com Cosson (2022),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção” (COSSON, 2022, p. 17).

Cosson (2022) ainda afirma que, no ambiente escolar, a literatura literária tem a competência de auxiliar a fluidez da leitura, uma vez que, além de possibilitar o hábito de leitura, é capaz de oferecer, como nenhuma outra espécie de leitura o faz, meios necessários para que o aprendente-ensinante possa “conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2002, 30). Cosson (2002) também afirma, em seu texto dedicado à leitura literária e seleção de textos para a sala de aula, que é grande a tarefa do ensinante-aprendente em selecionar textos literários para a sala de aula. De acordo com os critérios citados pelo autor, ele enfatiza que, tempos atrás, o ensinante-aprendente escolhia textos literários que necessitavam apenas seguir o cânone. Com o passar dos anos, entretanto, percebe-se que as escolhas do ensinante-aprendente começaram a seguir a “pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos”. (COSSON, 2022, p. 33). Dessa forma, a atual escolha por textos literários, segundo Cosson (2022),

“Está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área da linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva genérica dentro da escola. Também favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte. (COSSON, 2022, p. 33)

Cosson (2022), ao afirmar a importância dos cânones e de livros contemporâneos, ratifica que os textos literários, escolhidos pelo ensinante-

aprendente, devem ser aqueles capazes de gerar a facilidade e o interesse dos alunos pela leitura – ou seja, são textos que representam significado para o público, sendo sempre atuais (e não necessariamente contemporâneos), capazes de despertar o prazer e o interesse pela literatura:

“O que se propõe (aqui) é combinar (...) critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares. (COSSON, 2022, p.34)

É possível notar que há uma grande imbricação entre os preceitos da EL e os estudos de ordem funcionalista, já que ambas pregam a necessidade de privilegiar a análise da língua em uso, e não de forma estática, como preconizam grande parte dos materiais usados em meios escolares, que obedecem à mera reprodução dos preceitos da Norma Padrão.

2. FUNCIONALISMO

O Grupo GPEDULING de estudos de EL, por privilegiar o ensino da língua em uso, corroborando a competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes, enfatiza as bases teóricas, oriundas da Linguística do Discurso, que motivam os seus estudos. Dentre tais bases teóricas, há a Linguística Cognitiva e a Linguística Funcional. Dessa forma, como o presente trabalho sugere uma proposta didática condizente com os preceitos da EL, é importante refletir sobre o Funcionalismo e o processo de gramaticalização, conceitos fundamentais para a proposta.

O presente estudo, para fins da análise, baseia-se nos preceitos da LFCU, bem como nos conceitos a respeito do fenômeno da gramaticalização do verbo “ver”, empregado em oito crônicas previamente selecionadas. Dessa forma, este referencial teórico divide-se em quatro seções distintas: a primeira (2.1) destina-se a desenvolver os postulados básicos do funcionalismo linguístico, contrastando-o ao formalismo; na segunda (2.2), há um breve histórico e definições a respeito do fenômeno do processo de Gramaticalização; na terceira seção (2.3), há reflexões sobre os princípios desenvolvidos por Lehmann (1995 [1982]) e Hopper (1991) e a última (2.4) propõe reflexões a respeito da gramaticalização do verbo “ver” na Língua Portuguesa do Brasil.

2.1 O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

De acordo com Martelotta e Kenedy (2015), a Linguística oitocentista, em suas análises histórico-comparativas, contribuiu com importantes teorias. Os autores pontuam que o surgimento da linguística moderna é, geralmente, relacionado ao surgimento do *Cours de linguistique générale de Saussure*, em 1916, que impulsionou as noções de “sistema”, “estrutura” e “função”. Segundo os autores, a primeira noção, desenvolvida por Saussure, foi notável por correlacionar a língua a sistema – demonstrando a preeminência do todo em relação as partes que o engendram. Posteriormente, o vocábulo foi comutado pelo termo “estrutura” uma vez que a língua “constitui um sistema”, ou seja, um grupo formado por componentes que se associam em um “todo organizado”. Tal propensão desenvolveu-se nos estudos da Linguística

com publicação do *Cours* na Escola de Praga em 1928. De acordo com os autores, o Estruturalismo, dessa forma, recebeu diversos aderentes (como os estudiosos que fundaram a escola de Copenhague). Martelotta e Kenedy (2015) destacam ainda que a escola de Praga apresentou uma configuração distinta por receber, diretamente, as influências da Gestalt, por meio do contato com o psicólogo alemão Karl Bühler.

Martelotta e Kenedy (2015) (apud FONTAINE, 1978: 40) citam que Bühler foi “o avalista filosófico do aspecto funcionalista do estruturalismo praguense”, uma vez que o psicólogo considerava que a função era um elemento fundamental na análise da linguagem. Dentre as diversas análises realizadas pelos estudiosos de Praga correlacionadas à função (relação) da língua, os autores enfatizam que o grande destaque da teoria de Praga, a respeito da função da língua, foi a perspectiva de propugnar uma “noção teleológica de função” (MARTELOTTA, KENNEDY, 2015, p.13). Dessa forma, a língua, para os estudiosos praguenses, era vista como “um sistema funcional, no sentido de ser utilizada para determinado fim” (MARTELOTTA, KENNEDY, 2015, p.13). Os autores (apud FONTAINE 1978: 22), ao discorrerem sobre o papel da “função” na escola de Praga destacam que “a intenção do locutor apresenta-se como a explicação ‘mais natural’ em análise linguística: essa intenção do locutor é que fundamenta o discurso” (MARTELOTTA, KENNEDY, 2015, p.13). Os estudiosos ainda enfatizam que o Estruturalismo apresentava abordagens distintas em relação à importância que dispndiam à função no desenvolvimento de seus modelos teóricos, propondo, assim, ao citar Dirven e Fried (1987), que o Estruturalismo apresentava o polo formalista (com a função em prioridade secundária, a análise recaía na ‘forma linguística’ e a tendência de análise da língua como um processo independente) e no polo funcionalista (em que a função da forma linguística, no ato comunicativo, apresenta papel preeminente já que a língua é reconhecida como uma estrutura relacionada à maleabilidade estrutural de acordo com as distintas situações de comunicação, que contribuem com a sua estrutura gramatical).

De acordo com os autores, os preceitos funcionalistas influenciaram muitas escolas linguísticas europeias no século novecentista e, por conseguinte, estudiosos como Charles Bally, Albert Sechehaye e Henri Frei.

Cunha, Bispo e Silva (2013) discorrem sobre o funcionalismo ao afirmar que a expressão Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), também denominada Linguística Cognitivo-Funcional, de acordo com Tomasello, 1998, demonstra uma propensão funcionalista no estudo sobre as línguas. De acordo com esses autores,

diferentemente dos preceitos do Gerativismo, que anula a intervenção dos fatores “extralinguísticos” na constituição estrutural da língua, a Linguística Funcional norte-americana, a partir da década de 1970, passa a considerar, em suas pesquisas, a “simbiose” que há entre discurso e gramática. Dessa forma, os estudos do Funcionalismo levam em conta que a gramática e o discurso inter-relacionam-se de forma mutual. Assim, de acordo com Cunha, Bispo e Silva

A gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/ adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso. Logo, a análise de fenômenos linguísticos deve estar baseada no uso da língua em situação concreta de intercomunicação. (CUNHA, BISPO e SILVA, 2012, p. 14)

Eles ainda pontuam que a Linguística Cognitiva, também desenvolvida a partir da década de 70, acrescenta que o comportamento linguístico é um reflexo das capacidades cognitivas. Dessa forma, as “construções linguísticas são concebidas como esquemas cognitivos do mesmo tipo que encontramos em outras habilidades não linguísticas, ou seja, como procedimentos relativamente automatizados que se utilizam para realizar coisas comunicativamente” (CUNHA, BISPO e SILVA, 2013 p. 14).

Essas duas correntes apresentam visões coincidentes em diversos pressupostos-metodológicos. Elas consideram, por exemplo, que a sintaxe não deve ser vista como um processo autônomo, bem como ratificam a necessidade de integrar, aos processos de análise, a semântica e a pragmática, assim como considerar o relacionamento estrito entre a estrutura da língua e o uso que os falantes fazem dela, em “contextos reais de comunicação” (CUNHA, BISPO e SILVA, 2013, p.15). Assim, para esses autores, a língua é vista como representação intelectual da experiência humana, podendo ser remodelada constantemente pelo uso.

Os preceitos da LFCU levam em consideração os fatores linguísticos com base em suas funções “semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas, que desempenham nos diversos contextos de uso da língua, integrando sincronia (1) e diacronia (2)⁴,

(1) ⁴ Sincronia – de acordo com o Dicionário de Linguística da Enunciação (Flores et al 2023), o termo “sincronia” foi primeiramente proposto por Saussure e indica uma “categoria de análise da língua que determina um recorte específico no tempo”. Jakobson retoma esse termo, relatando que, de acordo com o seu ponto de vista, a sincronia é dinâmica, já que, “qualquer modificação ocorre, em primeiro lugar, no plano da sincronia. (Flores et al, 2023, apud Jakobson 1985, p. 64).

numa abordagem pancrônica.” Os pesquisadores ainda afirmam que alguns dos fatores considerados nas análises são a frequência de uso bem como as deduções pragmáticas que acompanham a língua no processo interativo. Cunha, Costa e Cezário (2015) enfocam que o funcionalismo linguístico da atualidade se distancia, grandemente, das abordagens formalistas (Estruturalismo e Gerativismo), justamente por reconhecer que é do contexto discursivo que decorre a motivação para os fatos da língua.

“A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática são relacionadas e interdependentes. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso. Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema. A necessidade de investigar a sintaxe em termos de semântica e pragmática é comum a todas as abordagens funcionalistas atuais.” (CUNHA, COSTA e CEZÁRIO, 2015, p. 21)

Martelotta e Alonso (2012) comentam sobre a complexidade das acepções ligadas aos termos “funcionalismo” e “cognitivismo”. Para os autores, especialmente o primeiro termo apresenta uma gama de significados já que ele é empregado com alusão a fundamentos norte-americanos, holandeses, entre outros – o termo é usado, não raras vezes, como antonímia de “formalismo”. Dessa forma, Martelotta e Alonso (2012) propõem a tendência de estudo mais recente que unifica as propostas do funcionalismo oriundo das teorias de Bybee, Hopper e Traugott – princípios que desenvolvem o conceito de “gramaticalização”, atrelado às teorias cognitivistas decorrentes do pensamento de Goldberg, Lakoff e Langaker. Tal tendência do compósito é conhecida como Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU).

(2) Diacronia de acordo com o Dicionário de Linguística da Enunciação, o termo “diacronia” refere-se à categoria de observação do desenvolvimento de uma língua durante a passagem do tempo. O conceito foi empregado pela primeira vez por Saussure (em seu Curso de Linguística geral) e, segundo o estudioso, refere-se à “análise dinâmica da língua”. Vale ressaltar que, de acordo com o dicionário, Jakson retoma esse termo, incluindo, nesse processo, os fatos estativos.

Castilho (2012), ao discorrer sobre postulados do funcionalismo, destaca as características típicas da tradição funcionalista e da tradição formalista da linguagem. O autor afirma que há estudos que discorrem sobre as diferenças entre as duas vertentes e destaca que a grande diferença entre elas é a “estratégia de abordagem do fenômeno linguístico” bem como o “papel conferido à Gramática e à Semântica e ao Discurso, entendidos tacitamente como módulos da linguagem.” (CASTILHO, 2012, p. 19 e 20). Castilho ainda reproduz Dik (1978), ao desenvolver quadro comparativo entre “Paradigma Formal” e “Paradigma Funcional”. Dentre as comparações, podemos destacar:

Tabela 1 – Comparação entre Paradigma Formal e Paradigma Funcional

PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
O correlato psicológico da língua é a competência: a capacidade de produzir, interpretar e julgar sentenças.	O correlato psicológico da língua é a competência comunicativa : a habilidade de conduzir a integração social por meio da língua.
As sentenças de uma língua devem ser descritas independentemente do contexto em que ocorrem.	A descrição dos elementos linguísticos de uso de uma língua deve proporcionar pontos de contato com o contexto em que ocorreram.

Adaptado de Castilho – apud Dik (1978)

Marcuschi (2008) também reproduz o quadro comparativo entre formalistas e funcionalistas, segundo as projeções de G.Leech. Dentre os pressupostos, há destaque para:

Tabela 2 - A língua nas concepções formalistas e funcionalistas

Formalistas	Funcionalistas
Formalistas (...) tendem a tomar a língua primariamente como um fenômeno mental	Funcionalistas (...) tendem a tomá-la primariamente como um fenômeno societal.
Formalistas estudam a linguagem sobretudo como um sistema autônomo.	Funcionalistas estudam-na na relação com suas funções sociais.

Adaptado de Marcuschi (2008), p. 44

De acordo com Castilho (2012, p. 21), o funcionalismo apresenta uma perspectiva que abarca diversas ramificações teóricas coincidentes em relação aos princípios de que a língua apresenta “funções sociais e cognitivas”, apresentando uma

“função central no propósito das “estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua”. Ele enfatiza ainda que as estruturas não são cerradas, porque compõem as “continuadas gramaticalizações das necessidades sociais de expressão e de intercomunicação” (CASTILHO, 2012, p.21). A pesquisa de caráter funcionalista, de acordo com o autor, centraliza-se no esclarecimento das associações entre forma-função, caracterizando as funções que demonstram influir na estrutura da gramática. Assim, o autor afirma que

(...) A teoria funcionalista considera que a gramática das línguas naturais é um conjunto de escolhas formuladas pelo falante. Essa gramática não é estática. Ao insistir em que a gramática deve retratar dinamismo da língua, alguns autores chegam a afirmar que não há gramática, há gramaticalizações. Apesar de compreender muitas direções, há determinados postulados que unificam essas direções. Em minha leitura, os funcionalistas coincidem nos seguintes postulados, diferindo apenas na ênfase que dão a eles: (i) a língua é uma competência comunicativa; (ii) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (iii) a explicação linguística deve ser procurada nos usos linguísticos e numa percepção pancrônica da língua. (CASTILHO, 2012, p. 22)

Também, ao discorrer sobre o Funcionalismo, ele cita três postulados fundamentais:

- (i) A língua é competência comunicativa.
- (ii) As estruturas linguísticas não são objetos autônomos.
- (iii) A explicação linguística deve ser buscada nos usos linguísticos e em uma percepção pancrônica da língua.

Para Castilho (2012) (apud NEVES, 1997), a competência comunicativa, um dos postulados fundamentais, pode ser descrita como

É a capacidade que os falantes têm não apenas de acionar a produtividade da língua, isto é, de jogar com as restrições, mas também – e primordialmente – de proceder a escolhas comunicativamente adequadas, isto é, de operar as variáveis dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de comunicação. (CASTILHO, 2012, p. 22).

Esse autor também observa que, no funcionalismo, as estruturas são instáveis e mutáveis às “pressões de uso, combinando-se a estabilidade dos padrões

morfofossintáticos cristalizados com as estruturas emergentes, ainda não cristalizadas” (CASTILHO, 2012, p. 23). Além disso, ao enfatizar o processo de dinamicidade da língua, ele cita o processo de gramaticalização e, salientando os postulados de Halliday (1974:98), ressalta que a chamada Sintaxe Funcional retém a observação nos utentes da língua.

A partir das informações de Castilho (2012), pode-se observar o seguinte esquema:

Figura 2 - Trajetória - Sintaxe Funcional

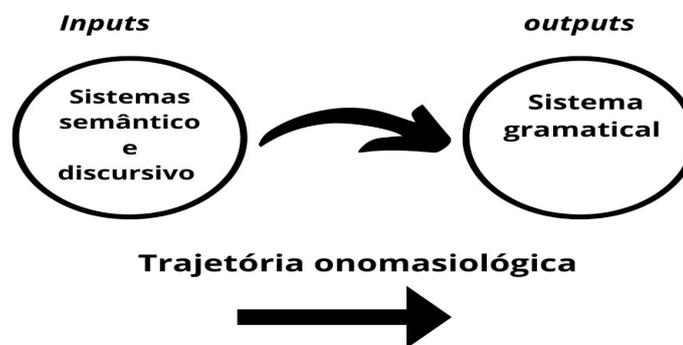


Figura de elaboração própria, com base nas informações de Castilho (2012)

Assim, esse pesquisador afirma que

(...) postula-se que a língua exista não porque disponha de uma estrutura, mas sim que sua estrutura existe em vista da necessidade de cumprir certas funções. Visto que a Sintaxe funcional busca as regularidades no discurso, a explicação linguística deve ser achada nos usos socialmente configurados, que dão origem ao fato sintático.” (CASTILHO, 2012, p. 24)

Martelotta e Kenedy (2015) afirmam que uma forma eficaz de compreender os fundamentos da linguística funcional norte-americana é observar a “refutação”, que, segundo os autores, foi uma orientação sugerida por Givón (1995) – autor israelita que elegeu três máximas da linguística estrutural para realizar as suas análises – “a arbitrariedade do signo linguístico”, a diferenciação entre “*langue e parole*” e entre os termos “diacronia e sincronia”.

2.1.1 Análise da máxima da arbitrariedade do signo linguístico

De acordo com Cunha, Costa e Cezario (2015), as reflexões sobre “expressão e conteúdo” remontam a épocas da Antiguidade Clássica – em que os convencionalistas relacionavam a língua à convencionalidade e os chamados naturalistas defendiam que os termos linguísticos, na verdade, apegavam-se “às coisas que significam”.

Martelotta e Kenedy (2015, apud GIVÓN, 1995) destacam que, no fundamento da arbitrariedade, há uma separação entre o significante e o significado do termo – já que, na análise formalista, há a tendência da análise da palavra de forma isolada; mas, segundo esses dois autores, quando a atenção da análise é voltada para uma abordagem da língua em funcionamento, percebe-se que há modos contumazes, que demonstram um mecanismo mais “funcional de criar rótulos novos para novos referentes” (MARTELOTTA E KENEDY, 2015, p. 18).

Dessa forma, segundo eles, para engendrar “novos rótulos”, os falantes não arquitetam, de forma aleatória, “novas sequências de sons”, mas costumam (re)utilizar formas linguísticas já presentes, ramificando os sentidos linguísticos que já estão presentes. Martelotta e Kenedy (2015, apud ULLMAN, 1997) citam, nesse sentido, o processo de motivação semântica (“**braço** da cadeira) e o processo de “motivação morfológica” – em que há a criação de novos termos por meio do recurso da derivação (“esmalteria”) ou do recurso da composição (“girassol”). Além disso, os autores completam a análise, citando o processo conhecido como “motivação fonética” – que ocorre quando a parte sonora procura expressar o que está sendo imitado (“o *tic-tac* do relógio”). Martelotta e Kenedy (2015) enfatizam tais processos como exemplos que demonstram que as palavras assumem uma configuração particular por causa de um motivo específico. Além disso, citam o quão árduo seria o processo para os falantes/ouvintes se necessitassem criar, de forma aleatória, as palavras.

Esses linguistas ainda afirmam que os funcionalistas também consideram mais plausível a teoria da “não arbitrariedade” quando refletem sobre questões de ordem sintática. Dessa forma, quando há a narrativa de uma sequência de ações, percebe-se que elas não são escolhidas de forma arbitrária, mas obedecem à disposição em que aconteceram na realidade. Assim, em uma frase como: “Trabalhei, corri e descansei”, percebe-se que as ações são elencadas na ordem em que ocorreram na

realidade (não são elencadas de modo aleatório). A tais propensões que se apresentam conjuntamente a traços de arbitrariedade, dá-se o nome de “iconicidade”.

Martelota e Kenedy (2015) citam que o chamado princípio de iconicidade é aquele que, de acordo com os funcionalistas, demonstra que, ao lado de uma suposta arbitrariedade, há aspectos que influenciam o tamanho das sentenças, a ordem das informações nas frases, entre outros.

De acordo com Cunha, Costa e Cezario (2015), a **iconicidade** pode ser compreendida como a correspondência entre a “forma” e “função”, entre o código linguístico (expressão) e seu ‘*designatum*’ (conteúdo). (CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2015, p.21/22). De acordo com os autores, os linguistas funcionalistas indicam que a “estrutura da língua” reproduz “a estrutura da experiência”. Dessa forma, ratificam que a estrutura da língua espelha as faculdades da mentalidade humana.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com esses pesquisadores, há estudiosos da área da Linguagem que não discordam, totalmente, da postura dos convencionalistas a respeito da arbitrariedade. Assim, citam os autores que o filósofo Pierce (1940) preconizava que a sintaxe das línguas naturais não é integralmente arbitrária, “mas isomórfica ao seu **designatum** mental” (CUNHA, COSTA e CEZÁRIO, 2015, p. 22). De acordo com os autores, esse “isomorfismo da sintaxe, ou correlação transparente entre forma e função, não é absoluto, e sim moderado. Na codificação sintática, princípios (...) cognitivamente motivados interagem com princípios (...) cognitivamente arbitrários, que respondem pelas regras convencionais”. (CUNHA, COSTA e CEZÁRIO, p. 22).

2.1.2 A dicotomia “*langue*” e “*parole*”.

Martelota e Kenedy (2015) ainda citam noções estruturalistas como “*langue*” e “*parole*” - a primeira referia-se à língua (manifestação “geral”) e a segunda fazia referência à fala (manifestação particular/ individual). As noções saussurianas (assim como os gerativistas) ratificavam a importância da “*langue*”, despendendo pouco interesse/ importância à fala (individual). Já para os funcionalistas, o discurso individual apresenta extrema importância e é visto como “nível gerador do sistema linguístico” (MARTELOTA e KENEDY, 2015, p. 19). Martelota e Kenedy (2015, apud LICHTENBERK, 1991) ratificam a simbiose que há entre gramática e discurso como o exemplo que corresponde com a concepção de linguagem na esfera funcionalista.

2.1.3 Sincronia e Diacronia

Martelotta (2011), ao discorrer sobre a natureza de dinamicidade e versatilidade das línguas, ainda enfatiza a distinção entre os conceitos de sincronia e diacronia, propostos por Saussure (1975). O conceito de sincronia faz referência ao “eixo das simultaneidades”, em que os acontecimentos coocorrem em um certo intervalo temporal. O segundo conceito refere-se ao “eixo das sucessões” na medida em que leva em consideração certo momento da “evolução histórica de uma língua em comparação com momentos anteriores e posteriores na linha do tempo” (MARTELOTTA, 2011, p. 35). Esse autor enfatiza a importância dos dois fatos no processo de alterações linguísticas:

Os fatos sincrônicos são organizados em um sistema, regido por tendências internas, de modo que se estabeleçam relações de oposição entre eles. Por outro lado, as transformações diacrônicas têm sua própria motivação e não tendem a alterar o sentido linguístico como um todo, mas apenas alguns elementos do sistema e, para que uma forma nova apareça. Basta que a anterior desapareça (MARTELOTTA, 2011, p.35).

Ao contrário do estruturalismo, a teoria funcionalista não reconhece tais fenômenos como não permutáveis, já que, de acordo com Martelota e Kenedy (2015), paralelamente a ocorrências linguísticas instáveis, há diversas ocorrências que se mantêm no decorrer do tempo. Assim, eles afirmam que o funcionalismo costuma adotar a pancronia (fusão de sincronia com diacronia) como concepção de mudança:

Nesse sentido, pode-se dizer que o funcionalismo tende a adotar uma concepção pancrônica de mudança (SAUSSURE, 1916/1973), observando não as relações sincrônicas entre seus elementos ou mudanças ocorridas nesses elementos e nas suas relações ao longo do tempo, mas as forças cognitivas comunicativas que atuam no indivíduo no momento concreto da comunicação e que se manifestam de modo universal, pois refletem os poderes e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações. (MARTELOTTA e KENEDY, 2015, p. 20).

Eles ainda trazem o grupo de premissas, desenvolvidas por Givón (1995), que identificam as concepções funcionalistas. Dentre tais premissas, há destaque para o

aspecto de emergencialidade da gramática. O esquema abaixo representa tais premissas:

Figura 3 – Concepções funcionalistas da Linguagem



Figura elaborada pela autora a partir das premissas citadas por Martelotta e Kenedy (2015, *apud* GIVÓN, 1995).

Oliveira (2012) discute tendências mais recentes acerca dos estudos decorrentes de pesquisas funcionalistas, afirmando que muitos estudos, alinhados aos postulados desenvolvidos por Traugott, Bybee, Heine, Hopper, Givón, entre outros, apresentaram novos direcionamentos. Segundo Oliveira (2012, *apud* OLIVEIRA e VOTRE, 2009), a interpretação de “língua em uso” passou por processo de mudança, bem como as noções de “discurso e gramática”, que receberam uma esfera interposta. Oliveira (2012) afirma que pesquisas mais atuais a respeito de gramaticalização levam em consideração os “estudos de continuidade linguística, no entendimento de que a ocorrência de novos usos se dá em meio à estabilização de muitos outros, relativizando-se, assim, a proposta da gramática emergente, como definida por Hopper (1991)” (OLIVEIRA, 2021, p. 133). Além disso, ao citar resultados de pesquisa funcionalista, esse autor destaca a grande importância dos “contextos efetivos em que acontece o “uso linguístico bem como a grande importância dos “fatores pragmático-discursivos, como gênero textual e sequência tipológica (MARCUSCHI, 2002; BONINI, 2005), perfil dos interlocutores e o próprio conceito de ‘norma linguística’” (OLIVEIRA, 2012, p. 137).

2.2 GRAMATICALIZAÇÃO

Cezário, Cunha et alli (2003), ao citarem os estudos de Heine, Claudi e Hünnermeyer (1991), relatam que a ideia de gramaticalização é mais antiga do que o emprego do termo, já que reflexões sobre mudanças sintáticas, por meio de análise de processos de abstratização de item lexicais mais concretos, já estavam presentes no século XVIII.

De acordo com Martelotta (2011), a teoria a respeito da Gramaticalização estabeleceu-se nos moldes da Linguística Funcionalista norte-americana a partir da década de 70 à medida que houve um retorno da função das modificações diacrônicas nas explanações da sintaxe. Assim, desenvolveu-se, a partir dessa concepção, que o discurso fomenta as transformações linguísticas.

Rosário (2015) enfatiza que o processo de gramaticalização está no centro da LFCU. Para isso, o autor destaca a necessidade de conceituar o termo de forma adequada, uma vez que há diversos significados em torno do processo. Lopes (2010) afirma que a gramaticalização ocupa um lugar de bastante destaque nos estudos a respeito de mudança linguística. Para analisar os conceitos de persistência e categorização, a autora adapta a versão de Castilho (1997, p. 13) a respeito do conceito de gramaticalização:

O fenômeno [da gramaticalização] ocorreria, *latu sensu*, quando um item lexical/ construção passa a assumir, em certas circunstâncias, um novo status como item gramatical ou quando itens gramaticais se tornam ainda mais gramaticais, 'podendo mudar de categoria sintática (=recategorização), receber propriedades funcionais na sentença, sofrer alterações semânticas e fonológicas, deixar de ser uma forma livre e até desaparecer como consequência de uma cristalização extrema.' (LOPES, 2010, apud CASTILHO, 1997, p.13).

Rosário (2015, apud HASPELMATH, 2014) afirma que a gramaticalização não deve ser atrelada ao "estatuto de teoria". Rosário (2015, apud POGGIO, 2003) ainda destaca que, para alguns autores, o termo "gramaticalização" é empregado de acordo com uma perspectiva histórica e o termo "gramaticização" é empregado quando se leva em consideração uma perspectiva sincrônica de modificação linguística.

Rosário (2015, apud HEINE et al. 1991) cita uma das mais tradicionais designações de gramaticalização, que foi empregada por Jerzy Kurylowicz (1975):

A gramaticalização consiste no aumento do percurso de um morfema que avança do léxico para a gramática ou de um estado menos gramatical para um estado mais gramatical. A perspectiva adotada por Kurylowicz aproxima-se da do grupo que estudava os processos de gramaticalização a partir das relações entre léxico e a gramática. Os processos de mudança estavam restritos, portanto, a esses dois domínios.
(ROSARIO, 2015, p. 38)

De acordo com Rosário (2015), a gramaticalização foi analisada como um processo diacrônico até a década de 1970 – através do qual era possível analisar a evolução linguística de uma língua. O autor também enfatiza que, posteriormente, a gramaticalização passou a ser interpretada como um “processo de mudança unidirecional, ou seja, as mudanças linguísticas no escopo da gramaticalização ocorreriam em um ‘*continuum*’, do menos gramatical para o ‘mais gramatical” (ROSARIO, 2015 apud TRAUGOT & KÖNIG).

Coelho e Vitral (2010), para analisar que as categorias linguísticas não são estagnadas, destacam a existência das subdivisões linguísticas, enfatizando as distinções entre os “itens lexicais” e os “itens gramaticais”. Para os autores,

“É habitualmente aceito que as palavras de todas as línguas podem ser subdivididas em dois grandes grupos: (a) o das palavras de conteúdo, também chamadas de itens lexicais e (b) o das palavras funcionais, denominadas de itens gramaticais. As palavras de conteúdo são aquelas usadas para designar coisas, ações e qualidades ou, numa fórmula cômoda, entidades do universo biopsicossocial. Já as palavras gramaticais desempenham um papel estruturador na língua, estabelecendo relações entre palavras e entre orações ou referindo-se aos participantes e entidades do discurso, posicionando-se em relação a eles. Apesar de bem delimitadas, essas categorias não são estanques, tampouco constituem um sistema fechado na língua.” (COELHO, VITRAL, 2010, p. 79)

Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão (2007, apud HOPPER & TRAUGOT, 1993) enfatizam que, na análise de unidirecionalidade, o caminho de lexical para gramatical ocorre de forma direta. Dessa forma, a equivalência “[item lexical usado em contextos específicos] > [sintaxe] > [morfologia]” demonstra que itens lexicais que se gramaticalizam apresentam, em um primeiro momento, incumbências necessariamente discursivas, tornando-se, depois, sintaticamente efetivos e, assim,

constituindo um morfema”. (GONÇALVES, LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 41-42).

De acordo com Menon (2010), no processo de unidirecionalidade, o item lexical “vai ficando cada vez mais gramaticalizado; passando, portanto, de forma mais *livre* para forma mais *presa*” (MENON, 2010, p. 15).

Figura 4 – Mudança Linguística



Figura de elaboração própria com base em Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão (apud HOPPER & TRAUGOTT 1993, 95)

Rosário (2015) ainda afirma que há autores que concordam com a possibilidade de conceber a gramaticalização com um processo sincrônico. A análise histórica (diacrônica) pesquisa a gênese das formas gramaticais e os percursos de mudanças; já a análise sincrônica (hoje, chamada por alguns estudiosos como “gramaticalidade”) reconhece a gramaticalização como “primariamente um fenômeno sintático, discursivo-pragmático, a ser estudado do ponto de vista de modelos fluidos de uso linguístico” (ROSARIO, 2015, p. 39)

Martelotta (2011) também afirma que as mudanças linguísticas apresentam uma certa “unidirecionalidade” ao passar por transformações. Assim, de acordo com ele, no processo de gramaticalização, termos desapossam da criatividade “textualmente motivada do discurso e tornam-se mais fixos e mais regulares. Assim, advérbios de lugar assumem funções de conjunção e não vice-versa, vocábulos viram afixos e não vice-versa” (MARTELOTTA, 2011, p. 92).

De acordo com Martelotta,

“(…) a gramaticalização é definida como um processo de mudança linguística unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a

assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Seguindo esse processo, o elemento deixa de atuar no nível representacional, característico dos elementos que fazem referência a dados mais objetivos associados ao nosso mundo biossocial, para atuar no nível interpessoal, que engloba as expressões de valor processual, ou seja, aquelas cujas funções estão relacionadas aos processos através dos quais o falante elabora seu enunciado para um determinado ouvinte em um contexto específico de uso.” (MARTELOTTA, 2011, p. 92)

Ao discorrerem sobre o processo de “unidirecionalidade”, Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão (2007, apud HEINE et al., 1991 a) enfatizam o chamado processo de “abstratização”, reforçando que a hierarquia e a unidirecionalidade sempre são operadas da esquerda para a direita – ou seja, de categorias cognitivas mais próximas dos indivíduos (mais concretas) para categorias mais distantes do indivíduo (menos concretas).

Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007, apud HEINE et al., 1991 a) dispõem o modelo exposto abaixo para explicitar o processo de abstratização:

Figura 5 – Processo de Abstratização

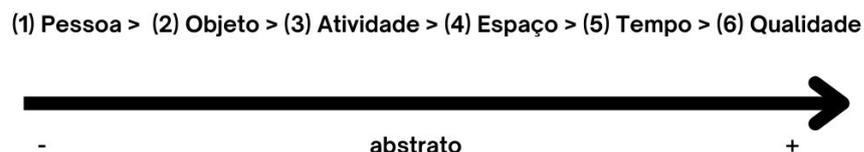


Figura desenvolvida a partir de Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão e Carvalho (2007, p. 40, apud HEINE et al 1991a)

Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007) enfocam que “essa hierarquia e a unidirecionalidade implicam que as que as mudanças são sempre da esquerda para a direita e, nesse caso, de categorias cognitivas mais próximas do indivíduo [+ concretas], para categorias mais distantes do indivíduo [- concretas] (GONÇALVES, LIMA- HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 40).

Para muitos estudiosos, conforme apontam os autores, o conceito de unidirecionalidade pode não ser verificado em muitos casos de gramaticalização, mas, segundo esses estudiosos, essa “quebra”, certamente, não desqualifica o seu

emprego. Martelotta (2010) também discorre sobre autores que questionam a teoria da unidirecionalidade; entretanto, o autor enfatiza que, apesar de haver questionamentos sobre a teoria (como foi apresentada e desenvolvida no início da década de 90), ela é de suma importância já que a “teoria da gramaticalização” não pode ser vista como uma

“teoria da linguagem nem da mudança linguística, mas uma teoria do desenvolvimento das formas gramaticais. Seu objetivo é descrever a gramaticalização, ou seja, o modo como os elementos gramaticais surgem através do tempo. Portanto, seu campo de atuação se resume a uma espécie particular de mudança. Em outras palavras, gramaticalização é apenas um tipo de mudança linguística, que convive com outros processos, como, por exemplo, a lexicalização e a mudança fonética, que, muitas vezes, são ativados por fatores diferentes daqueles que motivam a gramaticalização” (MARTELOTTA, 2010, p 140).

Esse autor ainda reitera que a unidirecionalidade é condizente com a visão de que “a gramática é um fenômeno social, o que sugere que sua estrutura e regularidade vêm do discurso” (MARTELOTTA, 2010, p 144) bem como leva em conta que, ao falar, os usuários motivam diversos mecanismos cognitivos, como “simbolização, transferência entre domínios, armazenamento de informação na memória, processamento e interpretação da informação, entre outras (MARTELOTTA, 2010, apud MARTELOTTA, 2006).

Rosário (2015 apud BYBEE, 2010) ainda afirma que, em tempos mais atuais, a concepção de gramaticalização foi expandida, modificando o foco do item linguístico para a construção que o instancia. Dessa forma, operou-se uma reorientação nos estudos funcionalistas, cujo objetivo é focalizar a emergência, o emprego e os processos de mudança das construções gramaticais. Rosário (2015) afirma que Heine & Kuteva (2007) apregoam que a expansão de formas gramaticais não se apresenta de forma independente de suas construções. Assim, atuais pesquisas de gramaticalização costumam estar atreladas à análise das construções e de amplos fragmentos discursivos.

Martelotta (2011), ao analisar processos de mudanças linguísticas, enfoca alguns conceitos a respeito da teoria das construções gramaticais que, segundo o autor, podem ser consideradas como unidades preliminares da gramática e podem ser “qualquer elemento formal diretamente associado a algum sentido, alguma função pragmática ou alguma estrutura informacional” (MARTELOTTA, 2011, p. 85).

Segundo Rosário (2015, apud TRAUGOTT, 2008b), orientações mais atuais consideram que o conceito de gramaticalização pode ser compreendido como mudanças pelas quais, em certos contextos, os falantes empregam partes de uma “construção” com certa função gramatical. No decorrer do tempo, as construções podem desempenhar outras funções gramaticais.

De acordo com esse autor,

Os estudos em gramaticalização, portanto, oferecem uma explicação plausível que dá conta de como e por que as categorias gramaticais surgem e se desenvolvem ao longo do tempo. Sua principal motivação é a necessidade de a comunicação ser adequadamente efetuada. Para alcançar esse objetivo, uma estratégia humana altamente utilizada e comprovada cientificamente consiste na utilização de formas linguísticas concretas para a expressão de sentidos mais abstratos, menos facilmente acessíveis. Segundo Fried (2008), isso ocorre porque a força dos fatores externos à língua motiva mudanças na compreensão dos falantes e também os incita à busca de formas mais expressivas, que carregam novas nuances semânticas e pragmáticas. Dessa forma, não se criam construções totalmente sinônimas ou iguais às anteriormente criadas, mas outras que sejam mais adequadas a determinadas situações comunicativas” (ROSARIO, 2015, p. 39)

2.2.1 Mecanismos de mudança – A metáfora e a metonímia

Assim como foi explanado por Martelotta (2010, apud, LEITE GONÇALVES, LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO e CARVALHO (2007) para se analisar de forma adequada o processo de “exploração de velhas formas para novas funções” (GONÇAVES LIMA-HERNADES, CASSEB-GALVÃO, CARVALHO, 2007, p 42) é fundamental a análise do manejo cognitivo e pragmático, motivo pelo qual a transposição de conceitos e os contextos que permitem novas interpretações devem ser verificados. Dessa forma, de acordo com Leite Gonçalves et al (2007), esse dinamismo envolve dois processos:

- (i) A transferência conceptual (metáfora), que aproxima domínios cognitivos diferentes;
- (ii) A motivação pragmática, que envolve a reinterpretação induzida pelo contexto (metonímia). (GONÇAVES LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO, CARVALHO, 2007, p 42)

2.2.1.1 Metáfora

Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2013), analisando o conceito de “*metaphora*” – (“transportar”), afirmam que o recurso da metáfora aplica-se ao que

“temos de mais produtivo enquanto seres humanos: a capacidade de transportar um elemento de uma função recorrente e que não demanda grande energia para outra função mais complexa, mais abstrata, a qual exige maior esforço de compreensão e, apesar disso, muito necessária.” (LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2013, p.60).

De acordo com Gonçalves et al (2007, p. 42 apud SWEESTER, 1990; BYBEE et al., 1994; HEINE & REH, 1984, HEINE et al., 1991a), a metáfora, na gramaticalização, relaciona-se à “abstratização de significados” – assim, termos que estejam no campo do léxico (ou menos gramatical) são ramificados para estruturar conceitos de ordem gramatical. De acordo com os autores, esse processo corresponde à forma como o ser humano “vê” e delinea a realidade que o circunda.

Para Gonçalves et al (2007 apud HEINE et al. 1991), a metáfora, na gramaticalização, diverge daquela metáfora das figuras de linguagem. Assim, de acordo com os autores,

“a partir dela [metáfora] não se formam novas expressões; predicções preexistentes são introduzidas em novos contextos ou aplicadas a novas situações por meio de uma expansão de significados: é a metáfora emergente, cuja origem, que propicia a gramaticalização, seria de natureza ‘categorial’”

Os autores, ao discorrerem sobre esse processo, citam o termo “tipo”, amplamente empregado na Língua Portuguesa do Brasil, que se enquadra dentro dessa “escala cognitiva” (Esquema 3). Ao realizarem a análise contrastiva da forma-fonte com outras ocorrências, os autores concluíram que o termo “tipo” encaixava-se na sequência pessoa > objeto, limitando-se, em um primeiro momento, a referir-se a traços mais humanos (“aos primeiros **typos sociaes**”) e, posteriormente, a se referir a elementos menos animados (“**tipo de roupa**”/ “**tipo de máquina**”) (GONÇALVES, LIMA-HERNANDES, CASSEB-GALVÃO e CARVALHO, 2007, 44)

Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2013, apud KÖVECSES, 2002) qualificam o fenômeno da metáfora como “mecanismo estruturante”, já que ele é uma das formas

mais eficazes de se compreender como os seres humanos raciocinam sobre o mundo e procedem. Para os autores,

“corpo é matéria prima para a criação linguística inovadora (por exemplo: o esqueleto do texto está pronto; falta o desenvolver); também o é, muito produtiva a oposição saúde-doença (por exemplo: estou doente de falar a mesma coisa); dentre outras fontes comuns” (LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2013, apud KÖVECESES, 2002).

Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2013) ainda afirmam que existe uma espécie de metáfora que exige maior complexidade de compreensão – é aquela que não leva em conta o “objeto em si, mas o percurso que ele assume” (LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2003, p. 60, apud KÖVECESES, 2002). Segundo os autores, o verbo “buscar” é um exemplo de processo em que o verbo é capaz de exemplificar esse fato, já que amplia seu aspecto de “deslocamento físico” para o sentido de assumir/ intentar um objetivo. O esquema abaixo demonstra esse processo de ramificação de significados:

Figura 6 – Processo de gramaticalização de “buscar”

GRAMATICALIZAÇÃO VERBO BUSCAR



Figura elaborada pela autora com base nas informações de LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2003, p. 60/61

Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2013) ratificam a importância do fenômeno da metáfora no processo de gramaticalização, enfatizando que a mutabilidade das línguas naturais decorre da “capacidade inventiva e criativa dos interactantes” acionadas pelas “necessidades interativas” (LIMA-HERNANDES e

CASSEB-GALVÃO, 2013, p. 69). Entretanto, os autores ainda afirmam que nem todos os fenômenos atrelados ao processo de gramaticalização estão associados à metáfora. Para isso, os autores citam as máximas da pragmática de Grice (1982[1975]), que se resumem nas categorias da quantidade, da qualidade, da relação e de modo, enfatizando que há forte suposição de que todas essas máximas sejam acionadas no processo de interação comunicativa e que poderiam, por exemplo, serem atreladas “à pressão por informatividade”, expressão rotulada por Traugott & König (1991) (LIMA-HERNANDES e CASSEB-GALVÃO, 2013, p. 69 e 70).

2.2.1.2 A Metonímia

Gonçalves et al (2007) ratificam que o processo continuum de mudança do fenômeno da gramaticalização também sugere a atuação de um processamento metonímico. Para os autores, a metonímia “tem uma função referencial que permite usar uma entidade em substituição a outra” (GONÇALVES et al 2007, apud Lakoff & Johnson, 1980). Os autores ainda citam as observações de Taylor (1989) ao demonstrarem que a metonímia (assim como a metáfora) atua como “uma categoria de extensão de significados, um processo fundamental de associação de significados baseados na contiguidade” (GONÇALVES et al, 2007, p. 47). Gonçalves et al (2007, apud TRAUGOTT & KÖNIG, 1991) apresentam três espécies de contiguidades típicas dos processos da metonímia:

- (i) “contiguidade na experiência sociofísica e cultural”;
- (ii) “contiguidade na expressão”;
- (iii) “sinédoque”.

(GONÇALVES et al, p. 47, apud TRAUGOTT & KÖNIG, 1991)

No processo de gramaticalização, os autores afirmam que a metonímia também atua como uma “espécie de permuta que decorre do uso de uma palavra em uma frase na qual uma ideia, de alguma maneira ligada ao significado da palavra em questão, é passível de formar um elemento do contexto” (GONÇALVES et al, p. 47). Além disso, os autores ainda destacam os procedimentos do chamado “raciocínio ‘abduativo’” para destacar como ocorre a “mudança de significado por associação metonímica” (GONÇALVES et al, p. 48). Os autores, nesse sentido, refletem sobre o

emprego do verbo “ir” em “João vai comprar um carro” (que permite a ideia de movimento e posteridade) e “O prédio vai cair” (que sugere apenas a interpretação de futuridade) (GONÇALVES et al, p. 48).

Além disso, os autores enfatizam que a metáfora e a metonímia são “processos complementares” e destacam as motivações de mudança denominadas como analogia, reanálise e relações icônicas (GONÇALVES et al, p. 49, apud HOPPER & TRAUGOTT1993)

Por analogia, devemos compreender a inclinação de formas preexistentes por outras que já estão presentes no sistema linguístico. GONÇALVES et al (2007, p. 50) citam a equação, disposta no esquema exposto, para esquematizar o processo de analogia linguístico:

Figura 7 – Analogia Linguística

ANALOGIA



D é a forma que surge por analogia

Figura elaborada pela autora com base nas informações de GONÇALVES et al (2007).

Gonçalves et al (2007) contrapõem a analogia da reanálise, já que ela corresponde à mudança paulatina de classe de uma expressão, distinta de sua classe da inicial. Assim, os autores concluem que a reanálise atua no “eixo sintagmático” já a analogia atua no “eixo paradigmático”. Os autores afirmam ainda que reanálise e gramaticalização são dois processos independentes, já que, às vezes, ao ocorrer a reanálise, nem sempre, “uma categoria lexical muda para gramatical ou amplia um status gramatical preexistente.” (GONÇALVES et al 2007, p.50).

Gonçalves *et al* (2007), ao refletirem sobre as particularidades do fenômeno da metonímia, também analisam a iconicidade – conceito analisado em seção anterior. Os autores destacam a “iconicidade diagramática”, que remete a Pierce (1932, *apud* Haiman, 1985, 9) e ratificam que Haiman (1985) difere dois princípios associados à iconicidade diagramática: o chamado “isomorfismo” e a “motivação”. Isomorfismo reflete “uma correspondência biunívoca entre a forma e o significado, quer se trate de uma única palavra ou de uma construção gramatical” (GONÇALVES *et al* 2007, p.50). Já por motivação, entende-se “a correspondência entre a relação das partes numa estrutura linguística e a relação das partes na estrutura do que está sendo significado” (GONÇALVES *et al* 2007, p.52).

2.3 PRESSUPOSTOS DE LEHMANN (1995 [1982]) e HOPPER (1991)

Gonçalves e Carvalho (2007), citando pesquisas de Meillet e Givón, discorrem o quão é complexo o campo de investigação de mudanças linguísticas. Os autores também indagam se “todos os processos que operam na gramaticalização são diferentes daqueles que levam à mudança em geral” (GONÇALVES, CARVALHO, 2007, p.67).

Assim, Gonçalves e Carvalho (2007) salientam que muitos estudiosos dos processos de gramaticalização apresentam posturas distintas, mas, segundo os autores, há um assentimento a respeito de que todo processo de gramaticalização depreende, obrigatoriamente, um processo de mudança. Ao citar os postulados de Lehmann (1995 [1982]) e de Hopper (1991, 1996), os autores expõem que há critérios distintos para a verificação do grau de gramaticalização de itens.

Gonçalves e Carvalho (2007) afirmam que Lehmann (1995 [1982]) “define a gramaticalização como um processo que transforma lexemas formativos gramaticais e formativos gramaticais em mais gramaticais ainda.” (GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p.70). Segundo os autores, Lehmann sugere seis indicadores – *integridade*, *paradigmaticidade*, *variabilidade paradigmática*, *escopo*, *conexidade* e *variabilidade* - que, dispostos em dois eixos distintos – eixo paradigmático e eixo sintagmático, combinando aspectos de *peso*, *coesão* e *variabilidade*, objetivam verificar o grau de “autonomia de um item, o que, por consequência, mede seu grau de gramaticalidade, uma vez que a autonomia de um signo é postulada como contrária a seu estatuto ‘gramatical’ ” (GONÇALVES, CARVALHO, 2007, p.70).

De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), Hopper (1991), diferentemente de Lehmann (1995 [1982]), defende que, para averiguar o grau de maior ou menor gramaticalização de termos, é necessário aplicar cinco parâmetros específicos: estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização. Os parâmetros de Hopper, de acordo com os autores, enfatizam o aspecto paulatino da gramaticalização, já que atribuem aos termos analisados o *status* de “mais” ou de “menos” gramaticalizado.

2.3.1 Parâmetros paradigmáticos de Lehmann

2.3.1.1 Integridade

De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), esse parâmetro relaciona-se com a dimensão substancial de um signo em relação à sua fonte fonológica e semântica. Segundo os autores, esse parâmetro pode ser analisado sob duas óticas distintas: atrição fonológica (redução fonológica) e dessemantização (redução da integridade semântica). Os autores ainda destacam que diversos estudiosos têm demonstrado que o aumento da periodicidade de uso incide sobre o desgaste fonológico e semântico e, ao citarem Bybee & Hopper (2001), afirmam que tais autores correlacionam os desgastes semânticos e fonológicos ao papel da repetição. Em outras palavras:

“A repetição no discurso é a responsável pela automatização da forma linguística, i.e., saber como executar um comportamento linguístico sem ter de pensar sobre suas partes componentes. A partir dessas crenças tem-se então que itens pouco frequentes no discurso são mais resistentes à mudança, que, no caso da gramaticalização, pode também ser considerada foneticamente motivada.” (GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p.72)

Assim, de acordo com os autores, a repetição conduz à mudança semântica/fonológica à proporção que um termo segue para um arranjo mais gramatical. Gonçalves e Carvalho (2007) citam o estudo realizado por Travaglia (2006), para analisar a gramaticalização do aspecto inceptivo do PB e demonstram que verbos análogos ao termo “começar” apresentam conteúdo semântico vago ao serem empregados como verbos auxiliares. Os exemplos abaixo, retirados da seleção

de trechos feita pelos autores para analisar o emprego a gramaticalização dos verbos com sentido análogo a “começar”, demonstram tal fenômeno:

(1) Ah! Sr. Cirino, isto de filhos, são pedaços do coração que a gente arranca do corpo e **bota** a andar por esse mundo de Cristo (EA27, culto, homem, séc. XIX, dissertativo).

(GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p.72)

(2) O estatístico é o homem que senta numa barra de gelo e **bota** a cabeça dele dentro do forno e diz que a temperatura média está ótima... (NURC-REC/D2-05)

(GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p.73)

Os autores enfatizam que é notável o processo de abstratização, demonstrando que em (1) o verbo “botar” é usado em sentido mais abstrato (aspecto inceptivo); já o segundo caso (2) demonstra o verbo em seu sentido mais concreto. Gonçalves e Carvalho (2007) ainda destacam que, apesar de não apresentarem mudanças fonológicas, os exemplos demonstram mudança semântica. Os autores ainda afirmam que é possível afirmar que há um processo de gramaticalização ainda principiante por causa de sua baixa frequência de uso.

2.3.1.2 Paradigmaticidade

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), a paradigmaticidade refere-se ao grau de coesão de um termo com outros em um dado paradigma. Os autores afirmam que, ao compararmos o paradigma dos verbos plenos com verbos auxiliares, por exemplo, é possível verificar que o paradigma de verbos auxiliares é mais restrito (maior gramaticalização), já o dos verbos plenos é mais amplo. Os exemplos abaixo, retirados de trechos selecionados pelos autores, extraídos de estudos realizados por Travaglia (2006), e ilustram o fenômeno da paradigmaticidade:

(3) **pôr** a cesta de frutas sobre a mesa (Houaiss, 2001)

(4) Às vezes eu paro e fico a pensar/ e sem perceber me vejo a rezar/ o meu coração se **põe** a cantar/ para a Virgem de Nazaré (canto religioso – Pe. Zezinho, contemporâneo, homem, mais de 50 anos).

Dessa forma, quando se compara o paradigma do verbo “por”, como pleno, conforme exposto no fragmento (3), que apresenta o sentido análogo a “começar”, com a da forma auxiliar (se põe a cantar), conforme a ocorrência (4), verifica-se que o paradigma dos auxiliares é mais fechado, já o paradigma do verbo pleno é mais aberto.

Os autores também enfatizam que Lehmann indica a dificuldade em apontar o tamanho do paradigma que o termo, em processo de gramaticalização, passa a incorporar. Por outro lado, Lehmann, segundo Gonçalves e Carvalho (2007), afirma que, de acordo com muitos estudos, paradigmas muito gramaticalizados costumam ser menores quando comparados a paradigmas que passaram por menor processo de gramaticalização.

2.3.1.3 Variabilidade paradigmática

Segundo os autores Gonçalves e Carvalho (2007), a variabilidade pragmática pode ser compreendida como a eventualidade do emprego de um item (de um mesmo paradigma) no lugar de um outro, que está em processo de gramaticalização. Dessa forma, segundo os autores, em termos práticos, seria a autonomia que os falantes apresentam em optar por um signo dentre um conjunto de paradigmas (ou mesmo a sua posição de não optar por nenhum deles), adotando uma categoria indeterminada – própria para uma dada situação comunicativa.

A figura seguir, elaborada a partir da coleta e seleção de exemplos das alternantes do aspecto inceptivo, selecionados pelos autores Gonçalves e Carvalho (2007), ilustram essa questão:

Figura 8 – Variabilidade pragmática



Figura elaborada a partir das análises de Gonçalves e Carvalho (2007) com base em exemplos retirados de Travaglia

É possível averiguar que os falantes têm uma grande possibilidade no emprego dos verbos análogos a “por”, comportando-se como verbo auxiliar.

De acordo com os autores Gonçalves e Carvalho (2007),

“essa possibilidade de alternância paradigmática revela que a mudança pela qual passam esses verbos não lhes garante uma restrição de uso no seu novo domínio funcional, uma vez que passam a competir com a forma preferida (já gramaticalizada) na codificação do aspecto inceptivo. Interessante verificar a frequência de uso dessas formas alternantes, que pode revelar usos sociolinguisticamente determinados, ou mesmo condicionamentos de ordem estilística, atuantes no avanço da gramaticalização de uma dessas formas. Aspectos sociais correlacionados ao uso da língua parecem assumir papel importante na escolha de uma forma em detrimento da outra, fato que aponta para a necessidade de estudos mais aprofundados na interface sociolinguística/gramaticalização, como sugerido por Naro & Braga (2000).” (GONÇALVES e CARVALHO (2007), p. 75 / 76

Os autores salientam, dessa forma, que é de suma importância, nos estudos de gramaticalização, reconhecer se há circunstância específica para o emprego de uma forma para reconhecer o seu estágio de gramaticalização.

2.3.2 Parâmetros sintagmáticos

De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), no eixo sintagmático, busca-se verificar as ligações que o termo sustenta com outros termos constituintes das diversas construções que ele participa, sua distribuição e sua qualidade de motilidade na concatenação.

2.3.2.1 Escopo estrutural

O escopo estrutural de um termo diz respeito ao tamanho da construção que ele auxilia a formar. De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007) *apud* Lehmann (1995 [1982]), com o alargamento do grau de gramaticalização de um termo, seu escopo se reduz. Os autores, nesse sentido, citam os verbos utilizados em seu processo de análise de perífrases aspectuais. Os exemplos abaixo, selecionados pelos autores, ilustram o parâmetro de escopo estrutural proposto por Lehmann (1995):

(1) Ah! Sr. Cirino, isto de filhos, são pedaços do coração que a gente arranca do corpo e **bota** a andar por esse mundo de Cristo (EA27, culto, homem, séc. XIX, dissertativo).

(2) o estatístico é o homem que senta numa barra de gelo e **bota** a cabeça dele dentro do forno e diz que a temperatura média está ótima... (NURC-REC/D2-05) – grifo da autora

De acordo com os autores, é possível notar que, no caso do emprego do verbo botar como verbo pleno (2), o predicado botar correlaciona os termos “estatístico”, “cabeça” e “forno” – compondo a predicação “como um todo”. Já no primeiro caso (1),

o verbo auxiliar modifica apenas o verbo principal da perífrase que ajuda a formar (“andar”).

2.3.2.2 Conexidade

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), a conexidade refere-se à “coesão de um item com outro, isto é, ao grau com que liga a outros signos ou ao grau com que dependa” (GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p. 77). Dessa forma, quanto mais arraigada for essa conexão, “maior é a gramaticalização do termo.”

Os exemplos, utilizados por Gonçalves e Carvalho (2007), ilustram esse fenômeno:

(5) “A gente fica olhando para a cara do outro e **dana** a rir (ouvido em aula de dança, 19/09/2001, Professor homem, 18 anos, carioca, dissertativo, estudante do 2º grau)”.

(6) “ler no escuro pode **danar** a vista/ (...)” (HOUAISS, 2001). (verbo pleno)

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), embora esse critério relacione-se mais a casos de morfologização, é possível verificar sua aplicação em casos e verbos alternantes de caso de aspecto inceptivo. Percebe-se que, em casos como (5), as formas alternantes de começar contraem relações mais fixas no interior da frase; diferentemente, dos casos em que o verbo se comporta como pleno, como em (6). Assim, na conexão “auxiliante/ auxiliado”, nota-se que as formas vistas em (5) não constituem predicados como se verifica em (6).

2.3.2.3 Variabilidade sintagmática

De acordo com os autores Gonçalves e Carvalho (2007), a variabilidade sintagmática relaciona-se à locomobilidade de um termo na construção em que ele aparece. Assim, a posição fixa de um termo dentro de um sintagma é vestígio de sua amplitude de gramaticalidade.

Os autores reforçam que a posição fixa do termo dentro de um sintagma é vestígio de acréscimo de gramaticalidade. Dessa forma, esse parâmetro pode ser

verificado nas construções perifrásticas que foram analisados no estudo sugerido, já que é possível verificar que os verbos auxiliares apresentam uma disposição fixa em relação ao predicado que a modificam, conforme demonstram os exemplos abaixo, selecionados por Gonçalves e Carvalho (2007):

(7) “ ... então ele (um professor) ria dela... fazia piada dela... a turma **dava de rir** e eu ficava séria... eu achava aquilo uma covardia... né? (NURC-RJ/DID-261).

É possível verificar que o verbo “dar” (“dava”) apresenta uma posição fixa na frase em relação ao predicado que modifica, conectando-se ao próximo verbo, obrigatoriamente por meio de uma preposição.

Os parâmetros, propostos por Lehmann (1995 [1982]), analisam o fenômeno da gramaticalização por meio do eixo paradigmático e sintagmático, sugerindo seis parâmetros distintos. Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), os parâmetros de Lehmann (1995 [1982]), apesar de apresentarem grande aplicabilidade em casos mais avançados de gramaticalização (especialmente a morfologização), são eficazes para medir o grau de autonomia de uma construção, sendo, portanto, parâmetros úteis, uma vez que quanto menos autonomia a forma apresenta, mais avançado é o seu processo de gramaticalização.

2.3.3 Postulados de Hopper (1991)

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007 apud HOPPER (1991), toda língua apresenta uma gramática emergente. Dessa forma, constantemente surgem novas incumbências e usos para itens que já existem. De acordo com os princípios de Hopper (1991), é viável identificar graus diversificados de gramaticalização que um item assume em suas novas funções de uso. De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), nesse sentido, os propósitos de Hopper (1991) parecem ultrapassar os propósitos de Lehmann (1995 [1982]) e de Heine & Reh (1984), uma vez que Hopper (1991) assesta o processo de gramaticalização em estágios iniciais. Assim, Hopper (1991) sugere um conjunto de parâmetros, distintos de Lehmann, classificados como: estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização – que visam conferir o grau de maior ou menor gramaticalização de um item.

Abaixo, há a explanação de cada um desses parâmetros de Hopper. Vale ressaltar que Gonçalves e Carvalho (2007) relatam análises sobre a forma pronominal “a gente” (que substitui o pronome da primeira pessoa do singular – eu/ e do plural – nós) a partir de exemplos de estudo realizado por Omena & Braga (1996):

2.3.3.1 Estratificação [*layering*]

De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), o princípio da estratificação sugere que, permanentemente, “novas camadas” estão sempre emergindo e coexistindo com as antigas. Essa diversidade decorreria do fato de que, ao surgirem as novas formas funcionais, a substituição das equivalentes preexistentes não é imediata ou pode até mesmo não vir a acontecer, trazendo, como consequência, a intenção e a coexistência de ‘camadas’ novas e antigas em um mesmo domínio” (GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p. 80 apud HOPPER, 1991).

Gonçalves e Carvalho (2007) citam exemplos de Omena & Braga (1996) para ilustrar esse fenômeno.

(8) Porque a única coisa que não vai bem é o seguinte: que **nós** temos aqui uma dificuldade muito grande de colocar a documentação do bar em dia.

(9) Então, **a gente** tem condições de fazer uma documentação certa para que eles não tenham o direito de interferir no nosso movimento, entendeu?

(GONÇALVES e CARVALHO (2007), apud OMENA & BRAGA, 78-89)

Nota-se, por meio da análise dos trechos selecionados, que os falantes empregam tanto o termo “nós” como a locução pronominal “a gente”, exercendo a função de sujeito. De acordo com Souza e Botassini (2009), o emprego da expressão “a gente”, referindo-se à primeira pessoa do plural, é muito frequente no Brasil. As autoras, ao analisarem *corpus* constituído por entrevistas do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), verificaram que o emprego de “a gente” e “nós”, como pronome-sujeitos “coexistem” e “coocorrem”, enfatizando que há, de acordo com as seu *corpus* e as suas análises, uma prevalência do uso de “a gente” (como pronome-sujeito) em relação ao termo “nós”. Souza e Botassini (2009) enfatizam, dessa forma,

a necessidade da inclusão de “a gente” no sistema de pronomes de Língua Portuguesa do Brasil.

2.3.3.2 Divergência

Para Gonçalves e Carvalho (2007), o princípio de divergência demonstra que o item, decorrente de um processo de gramaticalização, pode preservar suas características iniciais, conservando-o como item independente. Dessa forma, outros processos de gramaticalização podem advir desse mesmo item. De acordo com os autores, para Hopper (1991), a divergência é um caso específico de estratificação. Entretanto, é importante ressaltar que a estratificação se refere à compilação de uma mesma função, já a divergência diz respeito aos diversos graus de gramaticalização de um mesmo termo – fenômeno que demonstra que um mesmo item pode se gramaticalizar em um contexto específico, mantendo-se da mesma forma em outro. Gonçalves e Carvalho (2007), para exemplificar tal fenômeno, selecionam ocorrências extraídas do Projeto NURC:

(10) realmente deve ser uma delícia ter uma família gran/bem grande com bastante **gente**... (NURC/SP)

(11) é... é preciso marcar uma reunião pra gravar com essa **gente**. (NURC/REC)

Assim, como observam os autores, é possível verificar que o substantivo “gente” continua a ser empregado como um termo independente, sem apresentar qualquer mudança fonológica.

2.3.3.3 Especialização

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), o princípio da especialização relaciona-se à redução da escolha de formas que fazem parte de um mesmo domínio, ou seja, o uso da forma emergente passa a ser a mais usual. Gonçalves e Carvalho (2007), para exemplificar tal fenômeno, compartilham o trabalho realizado por Omena & Braga, que demonstram o amplo emprego da forma “a gente” em detrimento do termo “nós” no *corpus* selecionado pelas autoras. Gonçalves e Carvalho (2007), ao exporem

os resultados obtidos pelas pesquisas de Omega & Braga (1996), indicam que é grande a preferência dos falantes pela forma “a gente” em diversas posições sintáticas (sujeito/ complemento/ adjunto adverbial). Souza e Botassini (2009), em seus estudos sobre os pronomes-sujeito “a gente” e “nós” também indicam que, de acordo com o *corpus* analisado, composto por entrevistas do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), há uma grande prevalência do emprego da construção “a gente” como pronome-sujeito. Souza e Botassini (2009) ao discorrerem sobre os dados selecionados, indicam que da seleção de 230 ocorrências encontradas, 84 (36,5 %) correspondiam ao emprego de nós e 143, de “a gente” (63,5%).

Tanto Gonçalves e Carvalho (2007) quanto Souza e Botassini (2009) enfatizam que fatores extralinguísticos como idade e escolaridade parecem incidir na opção de emprego de “nós” e “a gente”.

2.3.3.4 Persistência

O fenômeno da persistência “é o que prevê a manutenção de alguns traços semânticos da forma-fonte na forma gramaticalizada, o que pode ocasionar restrições sintáticas para o uso da forma gramaticalizada” (GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p. 93). Por meio das explicitações de Omena & Braga (1996), Gonçalves e Carvalho (2007) demonstram, por meio da análise de um *corpus* definido, que o sentido de coletividade do substantivo ‘gente’ é mantida em sua estrutura gramaticalizada ‘a gente’, uma vez o *corpus* demonstra que há uma grande probabilidade do emprego da expressão “a gente” para fazer referência a um grupo numeroso e indeterminado de pessoas. As ocorrências a seguir demonstram esse fenômeno:

(12) a. Fal: Por que todos **nós** procuramos ter é uma velhice tranquila junto dos seus.

(13) b. Fal: Então, **nós** três juntos, estamos até hoje, quatorze anos, certo?
(GONÇALVES e Carvalho (2007), p. 83, apud OMENA & BRAGA, 1996)

Verifica-se, de acordo com as autoras, que nos casos (12) e (13) não há a possibilidade do termo “nós” ser parafraseado por “a gente” (* a gente nós/ *a gente três).

2.3.3.5 Descategorização

De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), tal princípio refere-se à perda, da forma em processo de gramaticalização, de vestígios morfológicos e de propriedades sintáticas, típicas de itens plenos – como os verbos, por exemplo, passando a assumir um contorno típico das categorias secundárias – tais como as preposições e pronomes. Os autores, a partir da observação dos estudos de Omena & Braga (1996), analisam os processos morfossintáticos da forma gramaticalizada “a gente” contrapondo-a à forma substantiva “gente”. A figura abaixo representa as reflexões feitas pelos autores:

Figura 9 – Descategorização “a gente”



Figura ilustrativa de elaboração própria com base nos estudos de Gonçalves e Carvalho (2007).

A observação permitiu aos autores verificarem que o pronome “a gente” não aceita flexão, todavia o substantivo “gente” permite variadas formas de flexão.

Lima (2020), em sua dissertação sobre o emprego dos termos “nós” e “a gente” no contexto escolar, enfatiza que, de acordo com Lopes (2004), a queda do traço de gênero da expressão “a gente” ratifica também seu processo de gramaticalização. Os exemplos, dispostos a seguir, sugeridos por Lima (2020), demonstram esse princípio:

TABELA 3 - Sintagma “a gente” antes e depois do processo de gramaticalização

Antes do processo de gramaticalização	Após o processo de gramaticalização
Toda a gente da aldeia ficou arrasada . (gênero feminino)	A gente ficou arrasado . (gênero masculino)

adaptado de Lima (2020) apud Lopes (2004)

Como o presente estudo foca reflexões sobre o processo de gramaticalização atrelado às pedagogias sugeridas pela EL, vale ressaltar que considerações sobre a gramaticalização de “a gente” poderiam relacionar-se aos pressupostos da Pedagogia Léxico-Gramatical – que é “transversal às demais propostas didático-pedagógicas” (FELISBINO, BUTTI e TEIXEIRA, 2020, p. 96). Assim, o processo de gramaticalização de “a gente” possibilita aos ensinantes-aprendentes, além de sugerir reflexões acerca da mudança linguística de tal expressão, proporem, aos aprendentes-ensinantes, reflexões sobre a mudança de classe gramatical do termo “gente” – que, de substantivo, passa a ser empregado como pronome pessoal do caso reto. Além disso, os ensinantes-aprendentes podem sugerir considerações a respeito das mudanças de sua caracterização de gênero.

Após a análise dos parâmetros estabelecidos por Hopper (1991, 1996) – estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização, desenvolvidos nos capítulos, é importante discorrer sobre crônica, gênero textual selecionado na pesquisa.

3. O GÊNERO CRÔNICA

O presente estudo foca a análise do processo de gramaticalização do verbo “ver” em crônicas. Aliando os princípios da LF e da EL, a pesquisa intenta demonstrar se o fenômeno da gramaticalização pode corroborar um ensino de Português que priorize a dinamicidade da língua, proporcionando ao ensinante-aprendente refletir sobre as questões da língua em uso. Dessa forma, abaixo há considerações sobre gêneros literários, com enfoque no gênero “crônica”.

3.1 Gênero Textual

De acordo com Marcuschi (2008), não é possível haver comunicação sem o uso de um gênero textual, já que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) alerta para o fato de que há uma quantidade de gêneros tão grande que, não raras vezes, a sua identificação pode parecer “difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito bem Bakhtin (1979), mas não são infinitos.” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Esse pesquisador brasileiro enfatiza que, ao determinar um dado gênero, determina-se “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, apud CAROLYN MILLER, 1984).

Para caracterização adequada da noção de gênero textual, o autor propõe a análise de “tipo textual, “domínio discursivo” e “gênero textual” – definições que são apresentadas a seguir, com base em Marcuschi (2008, p. 154/155):

Tipo textual – refere-se a uma “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”. O tipo manifesta-se mais como “sequências linguísticas do que como textos materializados”. Em geral, compreendem as categorias conhecidas como ‘narração’, ‘argumentação’, ‘exposição’, ‘descrição’ e ‘injunção’;

Domínio discursivo: não abrange um gênero específico, mas origina vários deles uma vez que indica “instâncias discursivas” (discurso publicitário, político, entre outros). Tais práticas discursivas permitem o reconhecimento de “um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.”

De acordo com Marcuschi (2008),

“Para defender essas posições, admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’ (1979: 279). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Gênero textual – designa os textos “materializados em situações comunicativas recorrentes.” Os gêneros textuais são os textos com os quais os indivíduos deparam-se em seu dia a dia e “que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. *E-mail, Whatsapp, bilhete, receita culinária* são exemplos de gêneros textuais.

Segundo Koch e Elias (2006 apud Alves Filho, 2005: 1999), os gêneros não são ferramentas inflexíveis e/ou fechadas, o que significa que “a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural e do trabalho dos autores”. (KOCH e ELIAS, 2008, p. 113, apud ALVES FILHO, 2005).

Dessa forma, Marcuschi (2008) enfatiza que o estudo de gêneros textuais, em ambiente escolar, é extremamente produtivo já que corrobora reflexões sobre o funcionamento da língua, considerando-a como uma atividade social e cultural.

Entretanto, diante da grande quantidade de gêneros existentes, Marcuschi (2008) levanta o seguinte questionamento: “Há um gênero ideal para usar em sala de aula? Há gêneros que são mais importantes do que outros?”

Marcuschi (2008), dessa forma, analisa os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançado pelo MEC, e, além de articular que muitas

informações a respeito do emprego dos gêneros é dispersa, afirma que, de acordo com os preceitos dos PCN, verifica-se que há gêneros em que se focam mais a produção (como um bilhete, por exemplo) e há gêneros em que se focam mais a recepção (como a notícia de jornal). Dessa forma, esse autor considera que, em muitos aspectos, os PCN são “inovadores e muito claros”, mas, em relação aos gêneros textuais são reducionistas.

Ele ainda comenta que os PCN apresentam uma posição enfática e explícita corretamente defendida de que a “a língua falada e a língua escrita não se opõem”. Nesse sentido, cabe afirmar que a escolha do gênero crônica narrativa, para a sugestão de uma proposta didática, é profícua, uma vez que esse gênero apresenta marcas de oralidade – instância em que se encontram os processos incipientes de gramaticalização.

Além disso, uma leitura mais detalhada dos preceitos oriundos da Base Nacional Curricular (2018), também, permite verificar que há, na área de linguagens, competências que também focam o gênero crônica. Velez e Amorim, em seu artigo a respeito do ensino de gêneros literários e do papel da crônica no Currículo Atual (BNCC), enfatizam que a área de linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental II, composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, tem por finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas (...) como também seus conhecimentos sobre essas linguagens”(BNCC, 2017, p. 61).

Dessa forma, Velez e Amorim destacam que o termo “práticas de linguagem” deve ser compreendido como “situações de língua em uso”, para que os aprendentes-ensinantes possam comunicar-se e interagir-se em diversas situações comunicativas.

As Habilidades da BNCC, no eixo de linguagens, dispostas a seguir, apresentam disposições que fazem menção ao gênero termo **crônica**, um dos objetos centrais da presente pesquisa:

EF67LP28 Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-

poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, p.169, **grifo próprio**)

EF67LP30 Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BNCC, p. 171, **grifo próprio**)

EF69LP50 Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, **crônicas**, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (BNCC, p. 159, **grifo próprio**)

EF69LP53 Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; **crônicas** líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil –, contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos,

liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BNCC, p. 161, **grifo próprio**)

EF89LP35 Criar contos ou **crônicas** (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BNCC, p. 187, **grifo próprio**).

Percebe-se que há habilidades da BNCC, ligadas à leitura/ interpretação (**EF67LP28/ EF69LP53**) e à produção escrita (**EF67LP30/ EF69LP50/ EF89LP35**) que fazem menção ao gênero “crônica”. Dentre as habilidades dispostas, verifica-se que a **EF67LP28** condiz, de forma incisiva, com os propostos da pesquisa - já que a proposta didática, sugerida no presente trabalho, sugere que o aprendente-ensinante leia textos, pertencentes ao gênero crônica, levando em consideração as características próprias do gênero – para reconhecer, dentre outras questões, o sentido que o verbo “ver” assume no contexto em que foi empregado.

3.2 A História da Crônica

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo “crônica” provém do latim “chronīca”, que designava “um relato de fatos em ordem temporal, narração de histórias segundo a ordem em que se sucedem no tempo”. De acordo com o seu Dicionário Prático Sacconi, “crônica” é “relato de fatos registrados em ordem cronológica” e “gênero literário proveniente desse tipo de relato”. Santos (2016 apud Coutinho 1988), em sua dissertação, destaca que o termo “crônica”, com o decorrer do tempo, passou a designar pequenos textos em prosa, motivados pela análise de fatos cotidianos, “refletidos através de um temperamento artístico”. (COUTINHO, 1988).

Gianez (2009), em sua dissertação sobre Fernão Lopes e a crônica e História em Portugal, enfatiza o surgimento e o percurso da crônica. O autor cita que a nobreza medieval sempre demonstrou interesse pela história religiosa, bíblica e por contos laicos. Segundo o autor, diversas formas de recuperar o passado foram realizadas por meio das narrativas orais e a história da escrita permaneceu em Latim. Os monges reuniam-se para coligir obras latinas e, na área historiográfica, os textos eram reunidos em forma de anais. Gianez (2009), dessa forma, enfoca que os anais e as cronologias se apresentavam em um ponto de convergência entre “o costume romano de fixação dos eventos públicos (fastos consulares), a comemoração das empresas guerreiras (os anais) e a cronologia universal (os cânones crônicos)”. (p. 59). O autor enfatiza que os copistas medievais atribuíam uma certa “literalidade” às belas mentiras. Segundo Gianez (2009),

As alegorias e fábulas (as belas mentiras), extraídas de diferentes campos discursivos, que anulavam a singularidade de um evento destacado das tabulações, projetavam-se como valores universais e proféticos. Tratava-se de emendas que não pareciam uma matéria inventada e, sim, uma realidade expandida e integrada com a descrição de milagres e maravilhas, que estancavam as fraturas e discordâncias de acontecimentos oriundos de espaços-tempos determinados. (GIANEZ, 2009, p. 60)

O autor ainda afirma que em 1300 surgiram traduções em língua vernácula de antigas narrativas em latim e compilações historiográficas foram reunidas diretamente em Português, empregando a junção de produções abadescas e latinas – *Crônica da Fundação do Mosteiro de Jesus; Vida e Milagres de Dona Isabel Rainha de Portugal, Crônica da Ordem dos Frades Menores, Crônica da Fundação do Mosteiro de S. Vicente de Fora* e, ao mesmo tempo, foi escrita a *Crônica de Como D. Paio Correia Mestre de Santiago tomou este Reino do Algarves aos Mouros*.

Gianez (2009) enfoca que, com a vulgarização da história da escrita, a realeza de Portugal optou por realizar instrumentos de coleta e de organização de documentos. Assim, dentre o surgimento de Arquivos, destaca-se o Arquivo da Torre do Tombo, que recebeu diversos funcionários e pleno funcionamento, com a nomeação de Fernão Lopes. De acordo com Spinna (1966), a nomeação de Fernão Lopes para a Torre do Tombo foi de extrema importância para a política e para a Literatura, assegurando o emprego da Língua Portuguesa. De acordo com o autor,

Amante incondicional da verdade – e por isso meticuloso na seleção das fontes documentais – Fernão Lopes não perdeu de vista também uma concepção estética da própria história. Daí a urdidura típica das novelas de cavalaria, o tom muitas vezes coloquial de suas crônicas, o visualismo de suas narrativas, o gosto pelo espetáculo e pelo movimento, o poder extraordinário na pintura moral dos grandes tipos (D. João I, Leonor Teles, Nun'Álvares) e na composição de certos quadros (os motins da arraia-miúda, a morte do Conde Andeiro, o cerco de Lisboa, a batalha de Aljubarrota etc.). Esse gosto insistente do pictórico a invadir a obra de Fernão Lopes e infundir nela um encanto que conduz a criação historiográfica para o campo da arte, é em grande parte fruto da sensibilidade estilística da época. (SPINA, 1966, p. 78 e 79)

Simões (2009), em seu artigo sobre a evolução da crônica como gênero nacional, cita que questões atreladas ao Mercantilismo, à formação dos Estados Nacionais e à Expansão Ultramarina alavancaram a importância do gênero crônica em terras portuguesas bem como “toda uma escola da chamada ‘crônica de viagem’, da qual Pero Vaz de Caminha é o exemplar mais notório” (SIMOES, 2009, p.50). Dessa forma, o autor conceitua como “exagerada” a percepção de estudiosos como Sá (2008) que consideram a carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500) ao rei de Portugal, registrando as primeiras impressões lusitanas do novo território, como a primeira produção que pode ser classificada crônica no Brasil. Segundo Simões (2009), a carta de Pero Vaz de Caminha apresentava os moldes de ‘crônica de viagem’, gênero que apresenta poucas semelhanças com o modelo de crônica brasileiro, instaurado na década de 1930. De acordo com o autor, a crônica no Brasil só apresentou desenvolvimento significativo em vínculo com a imprensa nacional. Para Simões,

A imprensa no Brasil se firmou em princípios do século XIX. Os periódicos iniciais datam de 1808, ano da transferência da corte de D. João VI para o Rio de Janeiro. O estilo dos incipientes jornais brasileiros era francamente calcado na imprensa europeia. Deve-se lembrar que a influência predominantemente norte-americana – hoje tão presente que pode parecer sempre haver existido - , do jornalismo objetivo e conciso, construído a partir dos chamados leads (...) só viria em meados do século XX. De modo que não só no jornalismo, excessivamente prolixo e adjetivado para os padrões atuais, como em todo o sistema cultural e educacional, o modelo a ser seguido era a França.” (SIMOES, 2009, p. 50)

O autor ressalta que a influência francesa nos jornais brasileiros pode ser observada pela análise dos folhetins (“do francês “feuilleton”) – que era um “espaço nos rodapés do jornal para servir de contraponto às notícias graves que dominavam os periódicos”. (SIMÕES, 2009, p. 50).

Cândido (2003) afirma que, de acordo com diversos pontos de vista, a crônica pode ser vista como um gênero de origem brasileira, pela “naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu”. Segundo esse autor,

Antes de ser crônica propriamente dita foi ‘folhetim’, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia, - políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da seção ‘Ao correr da pena’, título significativo a cuja sombra José de Alencar escrevia semanalmente para o Correio Mercantil, de 1854 a 1855. Aos poucos, o ‘folhetim’ foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro até encolher de tamanho, até chegar ao que é hoje.” (CANDIDO, 2003, p. 89)

Sá (2008), ao discorrer sobre características de autores como Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos, cita a importância dos folhetins para o desenvolvimento da crônica no Brasil. Segundo o autor, a crônica apresentou novo enfoque com Paulo Barreto (1881-1921), mais conhecido pelo pseudônimo João do Rio. Paulo Barreto já atuava como jornalista nos “folhetins” - em que eram divulgados contos, poemas, artigos, entre outros - mas, à medida em que observava a dinamicidade da cidade, João do Rio percebeu que deveria mudar de comportamento. Assim, ao invés de ficar no jornal, o escritor ia até os locais dos fatos para melhor investigação. Dessa forma, ao mudar o campo de atuação, João também transformou a “linguagem e a própria estrutura folhetinesca”. (SÁ, 2008, 9). Segundo Simões (2009), “o maior mérito do escritor no gênero – e o seu pioneirismo, antecipando aspectos da crônica moderna – reside em misturar jornalismo informativo, ficção e documentário, em um texto fluido”.

Com isso, João do Rio tornou-se um “cronista”, dando à “crônica” um aspecto literário, que, tempos depois, seria engrandecido por Rubem Braga.

Sá (2008) também comenta que, por reproduzir os fatos pelo “ângulo subjetivo da interpretação” e dar a seus relatos “um toque ficcional”, João do Rio anunciou que o conto e a crônica “acabariam em fronteiras muito próximas”. Segundo Sá (2008),

Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato “exemplar”, o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional (como acontece nos contos, novelas e romances). Assim, quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem.” (SÁ, 2008, p. 9)

Ferreira (2008) ainda destaca o aspecto de informalidade da crônica, que a diferencia do conto, por seus efeitos “dialógicos entre autor, leitor e personagens”. (FERREIRA, 2008, p. 384). Simões (2009), ao discorrer sobre o estilo literário de cronistas como José de Alencar, Machado de Assis e Olavo Bilac, busca destacar que foi apenas na década de 1930 que a crônica se consolidou no Brasil. O autor ressalta as atuações de Rubem Braga, enfatizando o pioneirismo do autor à frente das mudanças que permitiram que a crônica fosse transportada de seu tom de folhetim para privilegiar “flagrantes de cotidiano, com humor e poesia”. (SIMOES, 2009).

3.3 A Crônica e as suas classificações

Santos (2016), em sua dissertação, indica que, de acordo com Ferreira (2008), há 23 classificações distintas para o gênero crônica e, dessa forma, a autora seleciona algumas para o seu estudo. Dentre as escolhas de Santos (2016), há, para o propósito da presente pesquisa, a seleção destacada a seguir:

Crônica descritiva: predomina a caracterização de elementos no espaço. Utiliza-se dos cinco sentidos, adjetivação abundante e linguagem metafórica;

Crônica narrativa: predomina uma história envolvendo personagens e ações (enredo) que transcorrem no tempo.

Crônica lírica: apresenta linguagem poética e metafórica, predominando a emoção e os sentimentos;

Crônica humorística: normalmente, trata de assuntos políticos ou de certos costumes sociais, de maneira crítica e bem-humorada.

Crônica reflexiva: o autor tece reflexões filosóficas, isto é, analisa subjetivamente os mais variados assuntos e situações.

(SANTOS, 2016, p. 35, apud FERREIRA, 2008).

Santos (2016) enfatiza que a crônica é um gênero que transita “entre o literário e o jornalístico”, ressaltando que, por ser uma produção literária atrelada ao jornal, apresenta um estilo próprio de leveza, descontração e simplicidade. A autora (apud Ferreira, 2008, p. 373), ao discorrer sobre as particularidades de um gênero com variadas conceituações, ratifica a importância de apresentar as principais características da crônica, conforme estão dispostas abaixo:

- relato ou comentário de acontecimentos cotidianos (caráter contemporâneo);
 - brevidade temporal ou pequeno enredo;
 - tom lírico, pessoal, subjetivo; ou, pelo menos, mescla de objetividade e subjetividade;
 - identificação entre narrador e autor (autor-narrador);
 - linguagem informal e direta (conversa cotidiana);
 - dialogismo entre autor e leitor (conversa cotidiana);
 - humor e sensibilidade;
 - flexibilidade de gênero, diferente da rigidez de outros textos em prosa;
 - relação entre ficção e história;
 - relação com o jornalismo.
- (SANTOS, 2016, p. 35 apud FERREIRA, 2008)

Vale ressaltar que a característica de “conversa cotidiana”, atribuída à crônica, corrobora a percepção da suposta simplicidade que o gênero apresenta. Sá (2008) ratifica que a “aparência da simplicidade não quer dizer desconhecimento das artimanhas literárias. (SÁ, 2008, p. 10)

O autor expõe que a crônica, por surgir primeiramente no jornal, está atrelada à característica de efemeridade e, dessa forma, por necessitar escrever em um ritmo rápido, que acompanhe a dinamicidade do jornal, o cronista emprega “uma sintaxe solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente um texto escrito”. (SÁ, 2008, p.11)

Segundo o autor,

Na crônica “há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado”. (SÁ, 2008, p. 11).

Cândido (2003) também enfatiza a aproximação da escrita com marcas de oralidade ao afirmar que: “seu grande prestígio atual é um bom sintoma do progresso

de busca da oralidade na escrita, isto é, na quebra do artifício de aproximação com o que há de mais natural no modo de ser no nosso tempo (CANDIDO, 2003, p. 16).

Sendo assim, por apresentar grande aproximação com a oralidade, a crônica narrativa foi o gênero selecionado para a realização da presente pesquisa, pois, além de ser um gênero profícuo para despertar o interesse dos aprendentes-ensinantes pela leitura (por seu pequeno enredo) e por seu aspecto de atualidade (não necessariamente de contemporaneidade), pode possibilitar a reflexão sobre a mutabilidade das línguas que, ocorre, primeiramente, na prática oral da linguagem.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO *CORPUS*

O presente capítulo visa realizar reflexões sobre o *corpus* selecionado para o desenvolvimento do estudo em questão. Dessa forma, haverá, nesse capítulo, considerações acerca da metodologia empregada (4.1), posteriormente, há considerações acerca do verbo “ver” (seção 4.2) e, por fim, há uma seção (4.3) destinada à percepção das ocorrências do termo “ver” nas crônicas selecionadas (4.3).

4.1 METODOLOGIA

A pesquisa pode ser classificada como de natureza qualitativa já que, conforme aponta Gil (2022), nas pesquisas qualitativas, “os resultados são apresentados mediante descrições verbais” e não por meio de “termos numéricos” (GIL, 2022, p. 41). Dessa forma, vale ressaltar que as crônicas selecionadas para o presente estudo foram eleitas por apresentarem o emprego do verbo “ver” em seus múltiplos sentidos para que fosse possível a verificação de seu processo de gramaticalização. Além disso, priorizaram-se crônicas que apresentassem temas e vocabulário mais indicados para os Oitavos Anos do Ensino Fundamental II – ano em que a proposta didática, sugerida nesse estudo, está direcionada. Assim, durante o processo de seleção, crônicas como “Um caso de burro”, de Machado de Assis, apesar de apresentar a ocorrência do verbo “ver”, foi descartada.

Foram selecionadas oito crônicas para compor o *corpus* – “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade; “A última crônica”, de Fernando Sabino; “Peça Infantil”, “Papos”, “O Motel” e “O lixo”, de Luis Fernando Verissimo; “Cajueiro”, de Rubem Braga e “Onde já se viu”, de Tatiana Belinky.

Abaixo, encontra-se a organização das crônicas, estabelecidas por ordem alfabética a partir do prenome do autor e o tema sugerido por cada uma delas:

Tabela 4 – Crônicas selecionadas que apresentam o emprego do verbo “ver”

Crônica	Autor (a)	Tema central
(12) “No Restaurante”	Carlos Drummond de Andrade	Poder de persuasão dos jovens
(13) “A última crônica”	Fernando Sabino	A riqueza da observação atenta a fatos corriqueiros
(14) “Peça Infantil “	Luis Fernando Verissimo	As peculiaridades do cotidiano escolar
(15) “Papos”	Luis Fernando Verissimo	Uso do padrão culto da língua no dia a dia
(16) “Motel”	Luis Fernando Verissimo	O peso das convenções sociais nas relações conjugais
(17) “O Lixo”	Luis Fernando Verissimo	Encontro casual entre vizinhos
(18) “O Cajueiro”	Rubem Braga	Reflexões sobre as peculiaridades da infância
(19) “Onde já se viu?”	Tatiana Belinky	O preconceito social / a importância da leitura

(tabela de elaboração própria)

Para a realização da pesquisa foram utilizados, como referencial teórico, os princípios de gramaticalização estabelecidos por Lehmann (1995 [1982]) – *integridade, paradigmaticidade, variabilidade paradigmática, escopo, conexidade e variabilidade sintagmática*. Tais princípios foram escolhidos por contemplarem, de forma mais eficaz, os processos de gramaticalização do presente estudo, já que, dentre os critérios, estabelecidos por Hopper (1991), há o da “especialização” – parâmetro que não pode ser averiguado na investigação do *corpus* selecionado, uma

vez que ele visa destacar que a frequência de uso das formas emergentes supera o uso das formas não gramaticalizadas.

As reflexões sobre o verbo “ver” serão realizadas em crônicas, levando em conta a sincronia atual. A preferência por analisar o processo de gramaticalização em crônicas ocorreu porque, apesar de ser típica da modalidade escrita, o gênero crônica apresenta traços característicos da linguagem falada – modalidade em que ocorrem, preliminarmente, os processos de gramaticalização. De acordo com Santos (2013), em seu estudo sobre processos de gramaticalização, em crônicas de Arnaldo Jabor, a crônica, gênero que se aproxima da linguagem falada, é um texto breve com linguagem descontraída já que o “cronista tenta aproximar o máximo possível da língua em uso comum no dia a dia.”

Além disso, o *corpus* escolhido poderá servir de motivação para a planejamento de proposta didática, destinada ao Oitavo Ano do Ensino Fundamental II, já que o gênero crônica é um gênero sugerido pela BNCC (2018).

No capítulo em questão, há apenas a seleção dos trechos das crônicas em que há o emprego do verbo “ver”. Posteriormente, há a verificação das ocorrências do verbo “ver” a partir dos postulados de Lehmann (1995 [1982]), que buscam constatar que ele transitou de seu sentido mais concreto (percepção visual) para sentidos mais abstratos – ocorrências altamente verificáveis no Português atual – assim como propõe Rost (2002) em seu estudo sobre a multifuncionalidade e variação dos verbos “ver” e “olhar”. Assim, as crônicas selecionadas apresentam o emprego do verbo “ver” em situações distintas – fato que permite analisar o processo de gramaticalização do verbo, bem como empregar tais reflexões para a sugestão de uma proposta didática que seja condizente com os princípios estabelecidos pela EL.

4.2- O VERBO “VER” – REFLEXÕES SOBRE O SEU PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Santos (2010), em seus estudos sobre a gramaticalização do verbo viver, enfatiza a importância da análise de verbos em estudos sobre gramaticalização, e constata como os usuários de um sistema linguístico têm a árdua tarefa de adaptar estruturas e significações condizentes com incessantes transformações sociais.

Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2013, p. 61), ao citarem exemplos sobre processos de gramaticalização, discorrem o quão é complexo analisar o processo de gramaticalização dos verbos e, para isso, citam o verbo “buscar” - que, conforme foi mencionado em seção anterior - apresenta ação de deslocamento (sentido mais concreto) e passou a desempenhar também o sentido de movimento, de “partida contínua em direção a um objetivo” (sentido mais abstrato no qual, implicitamente, está incorporada a ação de partir/retornar a uma condição inicial - assim como sugere a significação mais remota). Os autores, para ratificarem a complexidade e a importância do processo da construção visual do mundo em relação à análise de verbos gramaticalizados, citam uma experiência comentada por Sacks (2006, p. 132) a respeito do processo de percepção/ integração de um indivíduo que apresente ablesia e que, cerca de 50 anos depois, começa a enxergar:

A maioria de nós não faz a menor ideia da enormidade dessa construção [da construção visual do mundo], já que a desempenhamos inconsútil e inconscientemente, milhares de vezes todos os dias, num piscar de olhos (LIMA-HERNANDES, CASSEB-Galvão, p. 61 apud SACKS, 1961.

Assim, as palavras de Sacks (1961) são capazes de induzir reflexões acerca da importância da visão de mundo dos indivíduos para o processo de evolução das línguas naturais; além disso, a complexidade e a importância dessa visão é capaz de incitar reflexões sobre o uso do verbo “ver”, amplamente empregado no Português Brasileiro.

Uma análise do verbete “ver” no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) demonstra que o termo data do século XIII e provém do latim “vidēre”, em seu sentido original de “ver; olhar, ir, ver; perceber; compreender; examinar, considerar”. Dentre as várias acepções, é notável que o emprego desse verbo no Português Brasileiro, estendeu, metaforicamente, o seu significado atrelado unicamente ao sensorio, de percepção visual, e passou a desempenhar, concomitantemente (processo de estratificação), uma função de percepção mental, com o sentido de “tomar conhecimento, compreender”, bem como “providenciar, ir buscar, trazer”, obedecendo ao *cline*⁵ de abstratização metafórica. Dentre as várias acepções, o

⁵ *cline*: De acordo com Felício (2008), *cline* é uma “trajetória natural de evolução das formas” do ponto de vista diacrônico. Do ponto de vista sincrônico, um *cline* é um *continuum*, ou seja, “um arranjo de formas ao longo de uma linha imaginária, em que em um ponto está uma forma mais plena” (mais lexical), “e do lado oposto, está uma forma mais reduzida e compacta, mais gramatical” (FELÍCIO, 2008, apud HOPPER e TRAUOGOTT, 1993, p.6-7)

dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) traz as primeiras atreladas à visão (1 e 2); já as últimas, sugerem significados atrelados à conclusão, à tentativa e, por fim, à providência. Abaixo, há as acepções dispostas no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa:

- “1 t.d.int. perceber pela visão; enxergar <viu a luz acesa> <o cego não vê>
 2.td. e pron. olhar para (alguém, algo/si próprio); contemplar(se) <v. paisagem s><v. os desenhos> <via-se demoradamente no espelho>
 3 t.d.int. distinguir, alcançar com a vista; avistar, divisar, enxergar < ao fim da estrada, viram a fazenda> <possuía terras até onde se pode v.>
 4t.d. estar presente a, testemunhar, assistir <v. um desfile> <v. uma agressão>”
 5t.d. ter conhecimento ou experiência de <é a melhor pessoa que já viu>
 6 t.d. atentar em, ter cuidado a respeito de, cuidar < nunca vê com quem sai, e acaba se dando mal> < não viu por onde anadava?>
 7 t.d. tomar conhecimento de, descobrir, entender, dar-se conta < depois de ler vários parágrafos, viu a importância do assunto> < demorei, mas acabei vendo a resposta que deveria dar-lhe>
 8 t.d. e pron. encontrar-se, avistar-se (com um ou ao outro) < vê a namorada todos os dias> < vejo você à noite> < veem-se aos domingos> < viram-se na praia>
 9 t.d. ter encontro com, receber <o presidente vai v. os sindicalistas amanhã>
 10 t.d. visitar (alguém) para prestar-lhe certo tipo de serviço profissional < o médico foi v. os doentes> < o vendedor prefere v. os clientes em casa>
 11 t. d e pron manter relacionamento ou contato (com alguém ou um ao outro); frequentar-se, conviver, estar junto < separados, a mulher não vê mais o ex-marido> < vivem na mesma cidade, mas não se veem>
 12 t.d. ir para rever ou conhecer (alguém, um lugar); visitar < no domingo viu os pais, depois foi ao cinema> < nessa viagem, vou todo o Sul do Brasil>
 13 t.d. consultar-se com < v. um médico, v. uma mãe-de-santo>
 14 t.d. admitir como verdade, constatar, reconhecer, perceber < você não vê que não gosto mais dele?> <não quer v. a realidade>
 15 t.d. atentar para, ter em conta, olhar, reparar < saiu com um estranho sem v. quem ele era>
 16 t.d. chegar à conclusão de, concluir, deduzir, inferir <considerando todos os fatos, viu que ele merecia aumento>
 17 t.d. observar, notar, perceber, reparar, sentir < na cozinha, viu que o jantar já estava pronto> não vira que ela usava o vestido novo>
 18 t.d. experimentar, provar, verificar < aquela pera está verde, vejamos esta outra> < vamos v. como está o bolo>
 19 t.d. fig criar ideias fantásticas ou falsas sobre (algo) , imaginar, fantasiar, <ele anda vendo coisas> < vê maldade em tudo>
 20 t.d. fig fazer voltar à mente, à memória, recordar, evocar < mesmo longe de casa, ainda via o pai na sua cadeira de balanço>
 21 t.d. fig ter conhecimento antecipado de, prever, antever <muitos anos antes de o filho nascer, ela já via como seu futuro seria brilhante>
 22 t.d. fazer indagação ou investigação sobre, perguntar, examinar, verificar <antes de abrir a porta, v. quem bateu> <veja o que ela quer>
 23 t.d. pesquisar algo em , estudar, ler < ainda não vi esta lição> < a respeito deste poeta, só me falta v. a enciclopédia>
 24 t.d. procurar por (algo) < se não encontrar o livro na estante, vá ver em cima da mesa>
 25 t.d. examinar com atenção, analisar, conferir < o juiz ainda não viu o processo>
 26 t.d. fazer avaliação de, ponderar, considerar, calcular <v. as vantagens e desvantagens de algo> <v. se os preços compensam>

- 27 t.d. pred. e pron. fazer julgamentos (de outrem ou de si mesmo), apreciar-(se), avaliar-(se), considerar-(se), reputar-(se) <vê os pais com muito rigor> < v. algo com maus olhos> <vê-se como vítima> < ela se vê melhor que os outros>
- 28 t.d. pred. e pron. encontra-(se) em alguém estado ou situação <viu sua saúde arruinada pelo cigarro> <vimo-nos perdidos na estrada>
- 29 pron. reconhecer-se <finalmente, viu-se derrotado>
- 30 t.i. considerar como bom, atraente <não sei o que ele vê nessa sirigaita>
31. t.d. tomar conta de, ocupar-se, cuidar <cedinho, viu o café da manhã e o banho das crianças>
32. t.d. fazer uma tentativa ou experiência para chegar a (um resultado) <vai v. se consegue dinheiro para o filme> < passei a manhã vendo se tirava a mancha da toalha>
- 33 bit. Procurar (algo) para (alguém, uma finalidade); providenciar, ir, buscar, trazer <viu v. um livro bom para você> < ficou de v. uma babá para os filhos> < foi à cozinha v. um cafezinho para as visitas>
- s.m 34 modo de ver, de considerar, opinião, juízo <a meu v. ele é honesto> - v-se e desejar-se estar muito aflito ou muito embaraçado <via-se e desejava-se para satisfazer a todos> até mais v. até logo, até a vista <agora parto, até mais v.> (HOUAISS, 2001, p. 2843)

Rost (2002), ao analisar o processo de gramaticalização dos verbos sensoriais “olhar” e “ver”, cita que a expansão do significado do verbo “ver” foi analisada por alguns autores. Nesse sentido, a autora destaca os estudos de Castilho (1997) e Votre (1998), afirmando que ambos constataram que o verbo “ver” passou de um sentido mais concreto para uma percepção mais abstrata. Esse pesquisador (2002) afirma que Votre (1998), ao estudar o processo da trajetória de abstratização do verbo ver, selecionou *corpus* do Português Arcaico e, assim, testou a trajetória de abstratização do verbo “ver”, apontado para o Português contemporâneo, que, de acordo com o autor, apresenta-se da seguinte forma:

avistar > encontrar > visitar > sentir > perceber > conhecer

Rost (2002) salienta ainda que Votre (1998), ao contrapor textos do Português Arcaico (século XIII a XV) e do Português atual, notou que, no *corpus* selecionado referente ao Português remoto, havia mais sentidos do verbo “ver” atrelados ao sentido de percepção mental do que no *corpus* referente ao Português atual. Segundo a autora, Votre (1998) enfatiza que, apesar dessa evidência do *corpora* designado, é ilegítimo afirmar que não haja correspondências do verbo “ver” atrelado à percepção mental no Português mais atual. A autora, para ratificar tal informação, cita exemplos, selecionados de seu próprio *corpus*. O presente estudo, que selecionou um *corpus* composto por crônicas, também é capaz de demonstrar diversos empregos do verbo “ver”, atrelados ao sentido de “inferência mental”, transcendendo a aceção vinculada à percepção visual.

Nota-se, em uma das crônicas analisadas para a delimitação do *corpus* selecionado por esta pesquisa, que o verbo “ver” relaciona-se não apenas à percepção corporal de visualidade, mas também a faculdades intelectivas.

(22) Deixe o menino escolher um livro – falei. - Eu pago. As pessoas em volta me olhavam admiradas. Onde já se **viu** alguém comprar um livro para um molequinho maltrapilho daqueles? Pois vou lhes contar: foi exatamente o que se **viu** naquela tarde, naquela livraria. O menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. Mas me lembro bem da minha emoção quando lhe entreguei o volume e **vi** seus olhinhos brilhando ao me dizer um apressado obrigado, dona! Antes de sair em disparada, abraçando o livro apertado ao peito. (BELINKY, Tatiana. Onde já se viu? In: Olhos de ver. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 19-20. **(grifos próprios)**)

Em (22), a expressão “Onde já **viu**?” é usada para demonstrar exaltação/ indignação (percepção mais abstrata). É possível notar que, no decorrer do recorte, a autora recorre, posteriormente, ao emprego do verbo, acionando o seu sentido relacionado a “testemunhar, estar presente, assistir a algo” (percepção mais concreta).

(17) “Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me
- É para o seu bem.
- Dispensó as suas correções. **Vê** se esquece-me. Falo como bem entender.
Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
(VERISSIMO, Luis Fernando. Papos, In: _____ Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001) **(grifo próprio)**)

Em (17), o emprego do verbo “ver” não está atrelado apenas ao seu sentido de percepção corpórea, mas, acima de tudo, está mais vinculado ao sentido de “intentar/diligenciar” (sentido mais abstrato).

No fragmento a seguir (26), retirado da crônica “A Última crônica”, de Fernando Sabino, também há a presença do verbo “**ver**”, empregado em seu sentido mais abstrato, relacionado à inferência, dedução, conclusão.

(15) (...) A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. **Vejo**, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

SABINO, Fernando.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html (grifo próprio)

Os recortes, retirados de trechos de crônicas narrativas, são capazes de demonstrar que o verbo “ver”, por meio de um processo metafórico, percorre uma trajetória impulsionando mutabilidade categorial e de significação. Dessa forma, a análise do verbo, em sequências didáticas planejadas, pode ser uma forma profícua de desenvolver, com/em conjunto com o aprendente-ensinante, a percepção de que a língua é um processo emergente, de constantes mudanças.

4.2.1 Análise dos dados de acordo com os Parâmetros de Lehmann

Nesse item, serão mostradas ocorrências do verbo “**ver**” nas crônicas narrativas selecionadas. É mister enfatizar que as crônicas foram escritas por autores brasileiros. Há circunstâncias em que o verbo é empregado em seu sentido mais concreto, de percepção sensorial visual e ocorrências em que o verbo é empregado em sentidos mais atrelados à percepção mental.

4.2.1.1 Parâmetro paradigmático - Princípio da Integridade

Assim como foi exposto, segundo Gonçalves e Carvalho (2007), esse parâmetro relaciona-se à dimensão substancial de um signo em relação à sua fonte fonológica e semântica. Segundo os autores, esse parâmetro pode ser analisado sob duas óticas distintas: atrição fonológica (redução fonológica) e dessemantização (redução da integridade semântica). Neste item, serão apresentados dois recortes que ilustram tal princípio.

(17)“ Partir-te a cara.

- Pois é. Partir-la hei se você não para de me corrigir. Ou corrigir-me.

Partir-te a cara.

- Pois é. Parti-la hei, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.

- É para o seu bem.

- Dispensó as suas correções. **Vê** se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...

- O quê?

- O mato.

- Que mato?

- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouvia bem? Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!

- Se você prefere falar errado...

- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?”

<http://www.ericaraujo.com.br/2020/06/papos-luis-fernando-verissimo.html> (**grifo próprio**)

(20) Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde. No último verão ainda o **vi**; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera: mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/o-cajueiro/index.html (**grifo próprio**)

Percebe-se que, apesar de não apresentarem mudanças fonológicas, os recortes, que descrevem o emprego do verbo “ver”, são capazes de demonstrar que há, nesses casos, mudança semântica. No primeiro caso (17), o emprego do verbo

“ver” é em seu sentido mais abstrato, com o sentido de “realizar uma tentativa/experiência para se chegar a um resultado” – que se apresenta, dessa forma, com a conjunção integrante “se”. Já no segundo caso (20), o verbo é empregado com sentido perceptivo e apresenta sentido de “enxergar”, “visualizar”. Gonçalves e Carvalho (2007) (apud BYBEE & HOPPER 2001) enfatizam o papel da repetição ao discorrerem sobre os desgastes semânticos e fonológicos, ratificando que a “repetição no discurso é a responsável pela automatização da forma linguística, i. e., saber como executar um comportamento linguístico sem ter de pensar sobre suas partes componentes.” (GONÇALVES, CARVALHO, 2007, 72).

4.2.1.2 Parâmetro paradigmático - Paradigmaticidade

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), a paradigmaticidade refere-se ao grau de coesão de um termo com outros em um dado paradigma. Assim, os recortes expostos abaixo, oriundos das crônicas “A Última Crônica”, de Fernando Sabino e “Onde já se viu?”, de Tatiana Belinky demonstram que o paradigma do verbo “ver”, em seu sentido mais concreto, é mais extenso do que o paradigma do verbo “ver”, em sua forma mais abstrata.

(15) (...) A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. **Vejo**, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

SABINO, Fernando.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html **(grifo próprio)**

(21)“Uma tarde de inverno, estava eu lá, na Rua Barão de Itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. (Não consigo passar por uma sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade - o que já faz muito tempo – livro para mim é a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. Um livro é sempre uma aventura, vale a pena tentar!). Pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e **vi** um menino – um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão.”

https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2020/Atividades_Educativas/Atividade_9_ano_dia_07.pdf (**grifo próprio**)

No primeiro recorte de análise (15), o verbo “ver” é empregado em sua forma mais gramaticalizada, em seu sentido de “percepção” e apresenta, dessa forma, um paradigma mais estreito, podendo ser parafraseado por termos como “perceber”, “identificar”, “concluir”. Já na segunda ocorrência (21), a forma “viu”, empregado em sua forma menos gramaticalizada, com seu sentido mais concreto, pode ser parafraseado por diversos termos, tais como “olhei”, “avistei”, “contemplei”, “enxerguei”, “vislumbrei”, “avistar” – verbos que se associam ao domínio físico. Dessa forma, é perceptível que o paradigma do verbo, em seu sentido mais gramaticalizado, é mais restrito quando comparado a sua versão associada ao sentido perceptivo.

4.2.1.3 Parâmetro paradigmático - Variabilidade paradigmática

De acordo com Gonçalves e Carvalho (2007), a variabilidade pragmática pode ser interpretada como a eventualidade do emprego de um item (de um mesmo paradigma) no lugar de um outro, que está em processo de gramaticalização. Dessa forma, segundo os autores, seria a liberdade que os falantes apresentam em optar por um signo dentre um conjunto de paradigmas (ou mesmo a sua posição de não eleger nenhum deles), adotando uma categoria indeterminada – própria para uma dada situação comunicativa. O recorte de análise, disposto abaixo, ilustra esse fenômeno:

(14)- Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada. A coisinha amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

- Moço, tem lasanha?

- Perfeitamente, senhorita.

O pai, no contra-ataque:

- O senhor providenciou a fritada?

- Já, sim, doutor.

- De camarões bem grandes?

- Daqueles legais, doutor.

- Bem, então me **vê** um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?

- Uma lasanha.”

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-no-restaurante-com.html> (**grifo próprio**)

Nota-se que o verbo “ver”, empregado em sentido de pedido em instituições comerciais, pode ser parafraseado por “traga” (também empregado na crônica), “providencie”, “entregue”, “forneça”, “provenha”, “disponha”, entre outras possibilidades. É importante ressaltar que a construção “me vê”, no sentido de pedido em balcões comerciais, comporta-se, nesse caso, de uma forma análoga a “trazer”, como verbo bitransitivo, apresentando, dessa forma, o emprego do pronome oblíquo “me” (no sentido de objeto indireto).

Gonçalves e Carvalho (2007) ainda enfatizam que circunstâncias sociais parecem influenciar na eleição de um item (em vez de outro). Dessa forma, os autores enfatizam a necessidade da realização de pesquisas aprimoradas que privilegiem a ligação entre “sociolinguística/gramaticalização”. (GONÇALVES e CARVALHO (2007) apud NARO & BRAGA (2000). Sendo assim, pesquisas mais aprofundadas poderiam ser são capazes de verificar se, em situações de maior informalidade, como em feiras livres ou balcões em instituições comerciais, o emprego de “me **vê**”, com sentido de pedido, apresentaria um maior número de ocorrências se comparado a situações de maior formalidade.

4.2.1.4 Parâmetros sintagmático - Escopo estrutural

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007) *apud* Lehmann (1995 [1982]), o escopo estrutural relaciona-se à extensão da construção que o item ajuda a formar. Com o

aumento do grau de gramaticalização de um termo, seu escopo torna-se mais sintético. Os trechos abaixo, retirados da crônica “Motel” e “O lixo”, ambas de autoria de Luis Fernando Verissimo, ilustram tal fenômeno.

(18) A classe média é uma terra estranha.

A Mirtes não se aguentou e contou para a Lurdes:

- **Viram** teu marido entrando num motel.

A Lurdes abriu a boca e arregalou os olhos. Ficou assim, uma estátua do espanto, durante um minuto, um minuto e meio. Depois pediu detalhes. Quando? Onde? Com quem?

- Ontem. No Discretissimu's.

- Com quem? Com quem?

- Isso eu não sei.

<http://ideianossa.blogspot.com/2008/07/lus-fernando-verssimo-comdias-da-vida.html> (**grifo próprio**)

(17) “Partir-te a cara.

- Pois é. Parti-la hei se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.

Partir-te a cara.

- Pois é. Parti-la hei, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.

- É para o seu bem.

- Dispensó as suas correções. **Vê** se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...

- O quê?

- O mato.

- Que mato?

- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem? Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!

- Se você prefere falar errado...

- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?”

<http://www.ericaraujo.com.br/2020/06/papos-luis-fernando-verissimo.html> (**grifo próprio**)

No recorte (18), nota-se que o termo “viram” (sujeito implícito), correlaciona as informações “marido-entrar-motel”. Nota-se que “ver”, nesse caso, apresenta um sentido mais concreto. Já no segundo recorte (17), o verbo “ver” está em uma conotação mais abstrata, com sentido de “intentar”. Nesse caso, nota-se que o verbo “ver” escopa, modifica o verbo “esquecer” da perífrase que ele ajuda a formar.

4.2.1.5 Parâmetros sintagmático - Conexidade

Apesar do critério “conexidade” apresentar grande aplicabilidade em casos de morfologização, ele se apresenta válido para se verificar o processo de gramaticalização de outras construções. Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), a conexidade refere-se à “coesão de um item com outro, isto é, ao grau com que liga a outros signos ou ao grau com que dependa” (GONÇALVES e CARVALHO, 2007, p. 77). Dessa forma, quanto mais arraigada for essa conexão, “maior é a gramaticalização do termo.”

Os recortes dispostos abaixo, retirados da crônica No restaurante”, de Carlos Drummond e “Onde já se viu”, de Tatiana Belinky ilustram o fenômeno descrito:

(14)- “Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada. A coisinha amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

- Moço, tem lasanha?

- Perfeitamente, senhorita.

O pai, no contra-ataque:

- O senhor providenciou a fritada?

- Já, sim, doutor.

- De camarões bem grandes?

- Daqueles legais, doutor.

- Bem, então me **vê** um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?

- Uma lasanha.”

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-no-restaurant-com.html> (**grifo próprio**)

(21) Uma tarde de inverno, estava eu lá, na Rua Barão de Itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. (Não consigo passar por uma sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade - o que já faz muito tempo – livro para mim é a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. Um livro é sempre uma aventura, vale a pena tentar!). Pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e **vi** um menino – um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão.

https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2020/Atividades_Educativas/Atividade_9_ano_dia_07.pdf (**grifo próprio**)

No primeiro caso (14), em que o termo “ver” apresenta-se em sua forma mais gramaticalizada, com sentido de “dar”, “trazer”, “providenciar”, “buscar”, nota-se que há maior coesão com os termos com os quais o verbo “ver”, nesse caso, demonstra dependência – que são, no recorte disposto, o pronome oblíquo átono “me”, seguido pelo verbo “ver” (que é acompanhado pela quantidade/ produto a ser solicitado). Já no segundo caso (21), em que o verbo “ver” apresenta-se em um estágio de menor gramaticalização, percebe-se que o termo “ver” define a estrutura argumental da predicação, apresentando, dessa forma, relações menos fixas no interior da frase.

4.2.1.6 Parâmetros sintagmático Variabilidade sintagmática

Diferentemente da variabilidade paradigmática, fenômeno que se refere à eventualidade de emprego de um termo no lugar de outro, a variabilidade sintagmática, segundo os autores Gonçalves e Carvalho (2007), relaciona-se à capacidade de deslocamento de um termo na construção em que ele aparece. Assim, a posição determinada de um item dentro de um sintagma é vestígio de sua amplitude de gramaticalidade.

Os recortes abaixo, selecionados das crônicas “O Lixo” e “Peça Infantil”, de Luis Fernando Verissimo, ilustram o fenômeno da variabilidade sintagmática:

- (19)- Entendo.
- A senhora também...
 - Me chame de você.
 - Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
 - É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
 - A senhora... Você não tem família?
 - Tenho, mas não aqui.
 - No Espírito Santo.
 - Como é que você sabe?
 - Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
 - É. Mamãe escreve todas as semanas.
 - Ela é professora?
 - Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
 - Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
 - O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
 - Pois é...
 - No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
 - É.
 - Más notícias?
 - Meu pai. Morreu.
 - Sinto muito.

- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos **víamos**.

<https://eloistein.files.wordpress.com/2014/10/lixo-lfv.pdf> (grifo próprio)

(16)A professora tinha esquecido. a lua tem uma fala.

— Quem diz a frase da lua é, deixa **ver**... o relógio.

— Quem?

— O relógio. cadê o relógio?

— Ele não veio.

— O quê?

— Está com caxumba.

— Ai, meu Deus. sol, você vai ter que falar pela lua. sol, está me ouvindo?

— Eu?

— Você, sim senhor. você é o sol. você sabe a fala da lua?

— Me deu uma dor de barriga.

— Essa não é a frase da Lua.

— Me deu mesmo, tia. tenho que ir embora.

— Está bem, está bem. quem diz a frase da lua é você.

— Mas eu sou caçador.

<http://saladeleituraencantada.blogspot.com/2015/06/peca-infantil-luis-fernando-verissimo.html> (grifo próprio)

Notamos que, na primeira ocorrência (19), o verbo “ver”, em sua forma menos gramaticalizada, apresenta uma maior capacidade de deslocamento, já que é possível, nesse caso, a possibilidade de indicar a inversão das orações. Já no segundo caso (16), o verbo na “ver” empregado na construção “deixa eu ver” apresenta uma posição mais fixa, já que, de acordo com o Matos (2012), em seu estudo sobre a polissemia e a gramaticalização do verbo “ver”, esse marcador discursivo é utilizado como “um pedido de tempo para que o falante possa reformular o seu discurso” (MATOS, p. 102), demonstrando, a seu interlocutor, a necessidade de manter o turno conversacional até que possa se recordar de alguma informação pertinente ao discurso.

É importante citar que o verbo “deixar” (em construções perifrásticas) é um verbo que merece estudos complementares, já que, de acordo com Pinto (2008), é uma estrutura verbal que passa por um processo de (poli)gramaticalização, ou seja, um verbo, que, por ser extremamente produtivo, está se gramaticalizando em diferentes direções.

O quadro disposto abaixo demonstra as ocorrências do verbo “ver” nas crônicas selecionadas, indicando os seus sentidos mais e menos perceptivos (maior/ menor gramaticalização).

Tabela 5 – Ocorrências e análise do verbo “ver” nas crônicas narrativas

OCORRÊNCIA DO VERBO “VER”	CRÔNICA	FRAGMENTOS
<p>Uso como verbos perceptivos (formas menos gramaticalizadas)</p>	<p>“Cajueiro”, de Rubem Braga</p>	<p>“Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde. No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera: mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.</p> <p>A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa.”</p>
	<p>“Onde já se viu?”, de Tatiana Belinky</p>	<p>“Uma tarde de inverno, estava eu lá, na Rua Barão de Itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. (Não consigo passar por uma sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade - o que já faz muito tempo - livro para mim é a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresa vai encontrar</p>

		entre duas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. Um livro é sempre uma aventura, vale a pena tentar!). Pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e vi um menino – um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão.”
Uso como verbos de percepção mental (formas mais gramaticalizadas)	“A última crônica”, de Fernando Sabino	“A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo , porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.”
	“No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade	“Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada. A coisinha amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios

		<p>mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moço, tem lasanha? - Perfeitamente, senhorita. <p>O pai, no contra-ataque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O senhor providenciou a fritada? - Já, sim, doutor. - De camarões bem grandes? - Daqueles legais, doutor. - Bem, então me vê um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo? - Uma lasanha.”
	<p>“O lixo”, de Luis Fernando Verissimo</p>	<p>“Entendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A senhora também... - Me chame de você. - Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim... - É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra... - A senhora... Você não tem família? - Tenho, mas não aqui. - No Espírito Santo. - Como é que você sabe? - Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo. - É. Mamãe escreve todas as semanas. - Ela é professora? - Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?

		<p>- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.</p> <p>- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.</p> <p>- Pois é...</p> <p>- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.</p> <p>- É.</p> <p>- Más notícias?</p> <p>- Meu pai. Morreu.</p> <p>- Sinto muito.</p> <p>- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.</p> <p>- Foi por isso que você recomeçou a fumar?</p> <p>- Como é que você sabe?</p> <p>- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.”</p>
	<p>“O Motel”, de Luis Fernando Verissimo</p>	<p>A classe média é uma terra estranha.</p> <p>A Mirtes não se aguentou e contou para a Lurdes:</p> <p>- Viram teu marido entrando num motel.</p> <p>A Lurdes abriu a boca e arregalou os olhos. Ficou assim, uma estátua do espanto, durante um minuto, um minuto e meio. Depois pediu detalhes. Quando? Onde? Com quem?</p> <p>- Ontem. No Discretissimu’s.</p> <p>- Com quem? Com quem?</p> <p>- Isso eu não sei.</p>
	<p>“Papos”, de Luis Fernando Verissimo</p>	<p>“Partir-te a cara.</p>

		<p>- Pois é. Parti-la hei, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.</p> <p>- É para o seu bem.</p> <p>- Dispensando as suas correções.</p> <p>Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...</p> <p>- O quê?</p> <p>- O mato.</p> <p>- Que mato?</p> <p>- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouvia bem? Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!</p> <p>- Se você prefere falar errado...</p> <p>- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?"</p>
	<p>“Peça Infantil”, de Luis Fernando Verissimo</p>	<p>“A professora tinha esquecido. a lua tem uma fala.</p> <p>— Quem diz a frase da lua é, deixa ver... o relógio.</p> <p>— Quem?</p> <p>— O relógio. cadê o relógio?</p> <p>— Ele não veio.</p> <p>— O quê?</p> <p>— Está com caxumba.</p> <p>— Ai, meu Deus. sol, você vai ter que falar pela lua. sol, está me ouvindo?</p> <p>— Eu?</p> <p>— Você, sim senhor. você é o sol. você sabe a fala da lua?</p> <p>— Me deu uma dor de barriga.</p> <p>— Essa não é a frase da Lua.</p> <p>— Me deu mesmo, tia. tenho que ir embora.</p> <p>— Está bem, está bem. quem</p>

		diz a frase da lua é você. — Mas eu sou caçador.”
--	--	--

Tabela de elaboração própria (grifos próprios)

Segundo Gonçalves e Carvalho (2007), os critérios, estabelecidos por Lehmann, são extremamente úteis para verificar itens que já estejam em processo avançado de gramaticalização, já que o seu conceito de autonomia demonstra que quanto mais independente um termo, menos gramaticalizado ele é; e quanto mais dependente, mais gramaticalizado ele é. Assim, a sua teoria é bastante útil para se verificar processos mais avançados de gramaticalização, como as ocorrências vistas nas crônicas. Assim, as análises permitem a averiguação de que a crônica narrativa é um gênero que colabora com a reflexão da língua em uso, condizente com os princípios da LFCU já que é possível notar que, nas crônicas selecionadas, há textos com ocorrências do verbo “ver” em seu sentido perceptivo e em sentidos mais abstratos. Dessa forma, o gênero pode demonstrar-se extremamente profícuo, pois, além de apresentar linguagem mais descontraída, com marcas de oralidade, contribuindo para o despertar pelo prazer da leitura, pode contribuir com a reflexão dos aprendentes-ensinantes sobre a dinamicidade da língua, um dos grandes focos da Educação Linguística e de suas pedagogias.

5. PROPOSTA DIDÁTICA

O presente trabalho, por meio dos preceitos oriundos do Funcionalismo e dos postulados estabelecidos por Lehmann (1995 [1982]), verificou que crônicas narrativas são capazes de demonstrar diferentes empregos do verbo “ver”. Por ser um gênero descontraído, que prioriza marcas típicas da oralidade, sugerido pela BNCC, a crônica narrativa demonstra-se eficaz para a elaboração de propostas didáticas, que permitem aos aprendentes-ensinantes refletirem sobre o processo de dinamicidade da língua, objetivo que, não raras vezes, não é atingido pelos materiais didáticos de Língua Portuguesa que ainda apregoam “regras estáticas de gramática”. Dessa forma, a análise da gramaticalização do verbo “ver” pode motivar propostas didáticas que estejam atreladas aos pressupostos teóricos da EL, já que, segundo Palma e Turazza (2014), o “ensino deve ser desafiador para estimular a capacidade investigativa dos aprendentes-ensinantes, partindo de situações concretas e abordado de forma crítica, como subsídio para uma prática transformadora” (PALMA e TURAZZA, 2014, p. 35). A proposta não se restringe à mera análise dos enfoques formais da língua, mas permite aos aprendentes-ensinantes refletir sobre a língua em contextos de uso.

De acordo com Lomas (2003),

[A aprendizagem linguística] deve, antes de tudo, contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem a que as pessoas habitualmente recorrem enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores de textos de natureza e intenção diversas. (...) A educação literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas. (LOMAS, 2003, p. 14/15 , apud LOMAS, 2002).

Dessa forma, a pesquisa sugere uma sequência didática, que pode ser aplicada para as séries finais do Ensino Fundamental II. A proposta leva em conta que o ensinante-aprendente deve seguir princípios didáticos específicos e reger-se de forma a “evitar a prática tradicional rígida do texto” (FIGUEIREDO, 2005, 73). A sugestão deve apresentar retificações e/ou ampliações à medida que o ensinante-aprendente, conhecendo as características inerentes dos aprendentes-ensinantes, julgar

necessário. É importante comentar que a proposta pode (e deve) receber retificações, já que para Pereira e Franco (2014),

O professor constitui-se como um professor-pesquisador, seja dos conhecimentos linguísticos, seja dos pedagógicos, em um círculo virtuoso: a reflexão sobre sua prática leva-o a pesquisas que acabam por alterar sua prática, levando-o a novas pesquisas. Tal condição interfere benéfica e diretamente na inter-relação com o aprendente, em que o professor assume a postura de orientador, auxiliando o discente na aquisição e domínio de estratégias, recursos linguísticos que desenvolvam sua competência leitora e escritora e que lhe possibilitem a reflexão e uso da linguagem nas diferentes práticas sociais”. (PEREIRA, FRANCO, 2014, p. 107/108)

A sequência didática sugerida pauta-se nas fases propostas por Cosson (2022), assim como sugerem Padovani e Fanti (2020), em seu artigo sobre o uso da Pedagogia da Literatura para a Formação de Aprendentes-Ensinantes, publicado pela Revista Verbum. As autoras, no artigo em questão, demonstram que é possível desenvolver propostas pedagógicas, apoiadas em Cosson (2022), que estejam em consonância com os pressupostos da Pedagogia da Literatura. As autoras propõem, pautando-se nas etapas estabelecidas por Cosson (2022), a sugestão de uma proposta didática - que apresenta como foco de análise poema de cordel e Literatura Indígena - condizentes com os questionamentos do Grupo de Pesquisa GPEDULING.

Dessa forma, o presente estudo, pauta-se na sequência básica do letramento literário na escola sugeridos por Cosson (2022) - a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação - assim como Padovani e Fanti (2020) o fazem na sugestão de sua proposta. Após a sequência básica do letramento, há, na presente proposta, um item dedicado à avaliação.

É importante citar que as atividades sugeridas podem ser realizadas em grupos (de 4 ou 5 alunos). Cabe ao ensinante-aprendente trazer os textos para que todos os aprendentes-ensinantes possam se apropriar de uma cópia.

Objetivos da proposta didática:

- Propor, aos aprendentes-ensinantes, reflexões sobre as peculiaridades do gênero crônica narrativa;
- Demonstrar que, assim como a interpretação de um texto não é “estática”, a língua também não é – significados de termos também passam por constantes transformações.

I – Motivação

Essa etapa é uma atividade “que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro” (COSSON, 2022, 53). Como a proposta foca a análise de crônicas, o ensinante-aprendente pode anotar os títulos das crônicas e solicitar aos aprendentes-ensinantes que levantem hipóteses sobre o enredo das crônicas para, posteriormente, escolherem um título para a análise. É importante ressaltar que Cosson (2022) argumenta que:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo porta e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2022, p. 53/54).

II- Introdução

Essa parte consiste em apresentar, de forma muito breve, para os aprendentes-ensinantes, após a escolha das crônicas por cada grupo, os autores e as obras dos textos selecionados. Além disso, é o momento oportuno para que o ensinante-aprendente exponha o objetivo da atividade – além do motivo da escolha por tal gênero e a proposta sugerida – no caso, analisar o sentido do verbo “ver”, empregado na crônica selecionada. Nesse momento, é oportuno o ensinante-aprendente, retomar o conceito de crônica, justificando, para cada grupo, o porquê da opção por tal gênero.

III – Leitura

Nessa etapa, Cosson (2022) ressalta a importância de uma leitura silenciosa do texto previamente selecionado pelos grupos. Entretanto, por se tratar de uma sugestão de proposta pedagógica, é possível que, de acordo com a observação das peculiaridades dos aprendentes-ensinantes e com a estrutura da unidade escolar, o

ensinante-aprendente opte pela realização da leitura em voz alta das crônicas por componentes previamente escolhidos em cada grupo.

Após a leitura da crônica, os aprendentes-ensinantes devem expor seu ponto de vista sobre o enredo e sobre o possível sentido do verbo “ver” com os participantes do grupo. Cosson (2022) destaca, nesse estágio, a importância de acompanhamento do aprendente-ensinante durante o processo de leitura das crônicas a fim de auxiliar os ensinantes-aprendentes caso haja necessidade.

De acordo com Cosson (2022),

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura”(Cosson, 2022, p. 62)

IV- Interpretação

Essa etapa, de acordo com Cosson (2022), pressupõe dois momentos distintos: “um interior e um exterior”. O interior é aquele que possibilita o encontro dos aprendentes-ensinantes com a obra. O exterior, que é a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade”(COSSON, 2022, p. 65). Nesse caso, após a leitura da crônica, os aprendentes-ensinantes podem compartilhar as opiniões com o grupo sobre os possíveis empregos do verbo “ver” na crônica sugerida, constatando se o verbo está sendo empregado em seu sentido perceptivo, visual ou em sentidos distintos (mais abstratos). Depois, os grupos podem fazer a “externalização” da leitura, expondo o emprego do verbo “ver” no texto em análise. Para que verifiquem que a língua é um processo dinâmico, nessa “roda de conversa” sobre as crônicas escolhidas, o ensinante-aprendente pode registrar (em forma de cartaz), as acepções do verbo “ver”, encontradas nas crônicas. O aprendente-ensinante pode aproveitar o momento para debater sobre as múltiplas possibilidades de interpretação de textos literários, assim como a multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra pode adquirir em diferentes situações de uso.

É importante salientar que a proposta, pautada na análise do processo de gramaticalização do verbo “ver”, corrobora os pressupostos estabelecidos pela EL, uma vez que realizam o deslocamento do estudo da palavra de forma isolada para a análise de gênero textual, bem como privilegiam a aplicação da Pedagogia da Literatura (e por extensão a Pedagogia Léxico-Gramatical) –já que possibilita a compreensão do gênero literário por meio de gêneros textuais e contribui com a reflexão do aprendente-ensinante de que a língua é um sistema dinâmico, de constantes mudanças.

VI- Avaliação

É importante comentar que Cosson (2022) enfatiza a importância da avaliação nas sequências destinadas à letramento. Para ele (2022),

As várias atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola. Esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo a fim de que possam cumprir essa função diagnóstica, ou seja, quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos. (COSSON, 2022, p. 112)

Assim, para o autor, a avaliação é um índice importante para averiguar o desempenho do aluno e do professor e, além de enfatizar a necessidade de ser compartilhada, Cosson (2022) enfatiza que, no caso do letramento literário, “o professor deve tomar a literatura como uma experiência e não como conteúdo a ser avaliado.” (COSSON, 2022, p. 113). Dessa forma, Cosson enfatiza a importância de um processo avaliativo que acompanhe a leitura dos alunos durante as sequências básicas do processo de letramento, que “deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma” (COSSON, 2022, p. 113). Assim, durante os processos de discussão das propostas, é importante que o “professor atue como moderador e não o catalisador da discussão (sobre os textos literários), evitando dar a primeira e última palavra sobre a obra”. (COSSON, 2022, p. 115). Dessa forma, como a “avaliação não pode ser instrumento

de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação” (Cosson, 2022, p. 115), o professor pode propor para os grupos, para, além de socializarem oralmente as interpretações sobre os textos selecionados, escolherem outras formas de socializar a interpretação das crônicas – tais como encenação, criação de Histórias em Quadrinhos, vídeos ou outras formas que o professor e o grupo julgarem oportunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, sob a perspectiva dos conceitos da EL e da LFCU, intentou analisar o processo de gramaticalização do verbo “ver” no Português Brasileiro, com base na análise de nove crônicas narrativas de autores brasileiros, sugerindo uma proposta didática, destinada aos Oitavos Anos do Ensino Fundamental II. Assim, a pergunta de pesquisa foi respondida, já que foi constatado que é possível analisar o processo de gramaticalização do verbo “ver” em crônicas narrativas e, a partir de tais análises, sugerir uma proposta pedagógica, sob a perspectiva da Pedagogia da Literatura, conceito sugerido por Palma e Turazza (2014) – que pode contribuir para a construção da visão dinâmica dos aprendentes-ensinantes de que a gramática da língua é um processo emergente, com mudanças decorrentes da tríade “cognição-interação- gramática”.

A pesquisa verificou que:

- i. É possível averiguar o processo de gramaticalização do verbo “ver” a partir da análise de crônicas;
- ii. É observável que os diversos usos do emprego do verbo sensorial “ver” em crônicas constata o conceito das mudanças na língua;
- iii. É possível, a partir da análise dos dados, analisar a transposição do sentido mais concreto para o emprego de um sentido mais abstrato dessas construções;
- iv. É exequível uma proposta didática, condizente com os preceitos da EL, capaz de auxiliar o corpo docente a desenvolver atividades que enfoquem o caráter emergente da língua, corroborando a “formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes” (PALMA e TURAZZA, 2014, p. 29)

Os objetivos alcançados enfatizam a importância da literatura para a formação e o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes. Cosson (2022), ao discorrer sobre a importância da literatura para o mundo, afirma que o homem é uma junção de vários corpos. Dessa forma, ao “corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo

profissional e assim por diante.” (COSSON, 2022, 15). Assim, essa autora ratifica que o “corpo linguagem” apresenta um funcionamento especial já que “todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o mundo é aquilo que nos permite dizer, isto é, a maneira constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa” (COSSON, 2022, 15). Assim, é inquestionável a importância de se refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas – que, não raras vezes, apresenta-se como um amontoado de regras “estáticas”, não contribuindo com a “formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes”, objetivo geral da EL (PALMA, TURAZZA, 2014). Dessa forma, o presente estudo pôde demonstrar que a crônica narrativa é um gênero capaz de contribuir com a reflexão do aprendente-ensinante sobre uma gramática que muda e molda-se constantemente, adaptando-se a realidades e moldando-as.

Inicialmente, a pesquisa demonstrou o percurso de gramaticalização, com base nos preceitos da LFCU, do verbo “ver” em nove crônicas narrativas diversas – enfatizando que há ocorrências do verbo em um sentido mais concreto do termo (verbo perceptivo visual) para sentidos mais abstratos (de percepção mental) Posteriormente, a pesquisa sugeriu uma sequência didática que focava a reflexão sobre a mudança semântica do verbo “ver” em crônicas narrativas – gênero sugerido pela BNCC. A proposta, obedecendo aos preceitos da EL, buscou oferecer sugestões para que ensinantes-aprendentes possam desenvolver atividades que priorizem “os elementos efetivos e proficiente dos recursos da língua, ou seja, pelas suas modalidades de uso”. (PALMA, TURAZZA, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo, Parábola, 2002.

_____. Nada na Língua é por acaso. Editora Parábola, São Paulo, 2007.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

BELINKY, Tatiana. Onde já se viu? In: _____ Olhos de ver. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 19 - 21.

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

CANDIDO, Antonio. “A vida-ao-rés-do-chão”. In: Para gostar de ler: crônicas. Volume: 5. São Paulo: Ática, 2003.

CASTILHO, Ataliba. Funcionalismo e Gramáticas do Português Brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de (org). Funcionalismo Linguístico: Novas Tendências Teóricas. São Paulo: Contexto, 2012, p. 17 a 42.

CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.) Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: 2013.

COELHO, Sueli Maria, VITRAL, Lorenzo Teixeira. O Estatuto gramatical dos verbos relacionais. In: VITRAL, Lourezo; COELHO, Sueli (orgs). Estudos de Processos de Gramaticalização em Português – Metodologias e Aplicações. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 15-55.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2022.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino Bispo; SILVA, José Romérito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.) Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: 2013, p. 13 – 39.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; CEZÁRIO, Maria Moura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mario Eduardo. Linguística Funcional – teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. P. 21- 45.

DE BRITO PADOVANI, Micheline Tacia; FANTI, Mara Rubia Neves Costa. A UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DE APRENDENTES-ENSINANTES. VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO. ISSN 2316-3267, v. 9, n. 3, p. 138-153, 2020.

FELÍCIO, Carla Patrícia. A gramaticalização da conjunção concessiva embora. 2008.

FELISBINO, Adriana Menezes; BUTTI, Cassiano; TEIXEIRA, Gabriella Moura. Pedagogia léxico-gramatical e sua interface com a produção de textos escritos. *Via Litterae* (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 1, p. 92-110, 2020.

FIGUEIREDO, OLÍVIA. *Dictática do Português da Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto, Asa, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José B.; TEIXEIRA, Marlene (Orgs.) *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

GERALDI, Luiz Wanderlei. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas – SP, Mercado das Letras, 1996.

GIANEZ, Bruno. Fernão Lopes (c. 1380/90-1459): crônica e história em Portugal (séc. XIV e XV). 2009. GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar uma pesquisa*. Barueri: Atlas, 2022

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.) *Introdução à Gramaticalização- Homenagem a Maria Luiza Braga*. São Paulo: Parábola, 2007.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO. *Tratado Geral sobre Gramaticalização*. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.) *Introdução à Gramaticalização- Homenagem a Maria Luiza Braga*. São Paulo: Parábola, 2007, p. 15 - 66

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; CARVALHO, Cristina dos Santos. *Crerios de Gramaticalização*. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.) *Introdução à Gramaticalização- Homenagem a Maria Luiza Braga*. São Paulo: Parábola, 2007, p.67- 90

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro:Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Mudança gramatical: caminhos a percorrer*. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia (org.) *Gramaticalização em Perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 87-104.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *“Mettáforas” para Martelota*. In: CEZÁRIO, Maria Maura, CUNHA, Maria Angélica Furtado da.

Linguística Centrada no Uso – uma homenagem a Mário Martelotta. Mauad, Rio de Janeiro: 2015.

LAJOLO, Maria. Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. São Paulo, Ática, 2000.

LIMA, Matheus Soares de. Nós vs a gente na escola: análise da fala e escrita de estudantes do município de Rio Grande. 2020. Dissertação de Mestrado.

LOMAS, Carlos. O Valor das palavras – tradução Rui Vieira de Castro, Lourdes Dionísio. Porto, Asa, 2003.

LOMAS, Carlos. Enseñanza del lenguaje y ética de la comunicación. Cuadernos de pedagogía, n. 465, p. 54-55, 2016.

LOMAS, Carlos. Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y literaria en secundaria, p. 21-34, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2001.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da. OLIVEIRA, Mariangela Rios;

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística Funcional – teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015, p. 11 - 17

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Mudança Linguística – uma abordagem centrada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; ALONSO, Karen Sampaio. Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: SOUZA, Edson Rosa de. Novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012, p. 87-106.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Unidirecionalidade na Gramaticalização. In: VITRAL, Lorenzo, COELHO, Sueli (orgs). Estudos de processos de Gramaticalização em Português – Metodologias e Aplicações. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

MATOS, Priscila Teixeira. Evidências sobre a Polissemia e a Gramaticalização do verbo “ver”. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

MENON, Odete Pereira da Silva. Jazer: da mais intensa atividade à inercia total. In: VITRAL, Lourezo; COELHO, Sueli. Estudos de Processos de Gramaticalização em Português – Metodologias e Aplicações. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 15-55.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Contexto: definição e fatores de análise. In: OLIVEIRA, Mariangela de; ROSÁRIO, Ivo da Costa (orgs.). Linguística centrada no uso: teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa (orgs.). Linguística centrada no uso: teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Tendências atuais da pesquisa funcionalista. In: : SOUZA, Edson Rosa de. Novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012, p.104-151.

PALMA, Dieli & TURAZZA, Jeni Silva (org). Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PEREIRA, Cátia Luciana. FRANCO , Maria Ignez S. de M. Nova Concepção do Professor na Perspectiva da Educação Linguística: Formação Inicial e Transposição Didática. In: PALMA, Dieli & TURAZZA, Jeni Silva (org). Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014

PINTO, Deise C., ALONSO, Karen Sampaio, CEZÁRIO, Maria Maura. Trajetórias: Mário Martelotta e os estudos em gramaticalização. In: CEZÁRIO, Maria Maura, CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Linguística Centrada no Uso – uma homenagem a Mario Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: 2013, p. 41- 57

PINTO, Priscila Julio Guedes. A (poli)gramaticalização do verbo "deixar". Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2011. DOI: 10.14393/DL3-v2n1a2008-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11479>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, , Mariangela Rios de. Linguística Centrada no Uso – teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2015, p. 36-48.

ROST, C. A. Olha e veja: multifuncionalidade e variação. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SACCONI, Luis Antonio. Dicionário Prático do dia a dia anti-internet. São Paulo: Matrix, 2022

SANTOS, Almir Grigorio dos. As mudanças linguísticas nas crônicas do livro “amor é prosa, sexo é poesia, de Arnaldo Jabor (PUC -2013). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14275/1/Almir%20Grigorio%20dos%20Santos.pdf> (acesso em 21/02/2023).

SANTOS, Ana Cecília Nascimento et al. Gênero crônica em sala de aula: análise dos mecanismos enunciativos na promoção de uma competência textual-discursiva. 2016.

SCLIAR, Moacyr. “Cobrança”, In: _____ O Imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2002.

SIMÕES, André de Freitas. A evolução da crônica como gênero nacional. *Estação literária*, v. 4, p. 49-61, 2009.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento. Manual do Professor*. São Paulo, Moderna, 1999

SOUZA, Adriana dos Santos. BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia (PG-UEL). A variação no uso dos pronomes sujeito nós-a gente (2009) *Anais do Silel*. . http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg06_artigo_4.pdf

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> (acesso em 19/02/2023)

SPINA, Segismundo . *Presença da Literatura Portuguesa – Era medieval*, 2ª Ed. Ver. e ampliada, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, vol I, 1966.

VELEZ, Lucas Santos; AMORIM, José Edimilson de. *Ensino de gêneros literários. O Lugar da Crônica no Currículo Atual*. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2018/TRABALHO_EV120_MD1_SA14_ID260_06082018100030.pdf (acesso em 20/02/2022).

VERISSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SITES CONSULTADOS:

https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2020/Atividades_Educativas/Atividade_9_ano_dia_07.pdf (acesso em 20/02/22)

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html (acesso em 15/03/2022)

www.ericaraujo.com.br/2020/06/papos-luis-fernando-verissimo.html (acesso em 15/03/2022)

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/o-cajueiro/index.html (acesso em 20/06/22)

<https://eloistein.files.wordpress.com/2014/10/lixo-lfv.pdf> (acesso em 20/01/23)

<http://saladeleituraencantada.blogspot.com/2015/06/peca-infantil-luis-fernando-verissimo.html> (acesso em 20/01/23)

<http://intervox.nce.ufrj.br/~jobis/l-mot.html> (acesso em 20/01/23)

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-no-restaurante-com.html> (acesso em 20/01/2023)

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/o-ensino-aprendizagem-de-escrita-por-meio-do-genero-discursivo-cronica-analise-de-textos-de-estudantes-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental> (acesso em 16/05/23)

ANEXOS

O Cajueiro, de Rubem Braga

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito mais tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera; mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em setembro. Estava carregado de flores.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/o-cajueiro/index.html
(acesso em 20/06/22)

Onde já se viu?

Uma tarde de inverno, estava eu lá, na Rua Barão de Itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. (Não consigo passar por uma sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade - o que já faz muito tempo - livro para mim é a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. Um livro é sempre uma aventura, vale a pena tentar!) Pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e vi um menino - um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. Uma dessas crianças que andam largadas pelas ruas da cidade, pedindo esmola. Ou, no melhor dos casos, vendendo colchetes ou drops, essas coisas. Eu já ia abrindo a bolsa para livrar-me logo dele, quando o garoto disse: - Escuta, dona... (naquele tempo, ninguém chamava a gente de tia: tia era só a irmã do pai ou da mãe).

- O quê? - perguntei. - O que você quer?

- Eu ... dona, me compra um livro? - disse ele baixinho, meio com medo. Dizer que fiquei surpresa é pouco. O jeito do menino era de quem precisava de comida, de roupa, isso sim. Duvidei do que ouvira:

- Você não prefere algum dinheiro? - perguntei.

- Não, dona - disse o garoto, mais animado, olhando-me agora bem nos olhos. - Eu queria um livro. Me compra um livro? Meu coração começou a bater mais forte.

- Escolha o livro que você quiser - falei.

As pessoas na livraria começaram a observar a cena, incrédulas e curiosas. O menino já estava junto à prateleira, procurando, examinando ora um livro, ora outro, todo exitado. Um vendedor se aproximou, meio desconfiado, com cara de querer intervir. - Deixe o menino escolher um livro - falei. - Eu pago.

As pessoas em volta me olhavam admiradas. Onde já se viu alguém comprar um livro para um molequinho maltrapilho daqueles?

Pois vou lhes contar: foi exatamente o que se viu naquela tarde, naquela livraria. O menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. Mas me lembro bem da minha emoção quando lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilhando ao me dizer um apressado obrigado, dona! Antes de sair em disparada, abraçando o livro apertado ao peito.

Quanto aos meus próprios olhos, estes se embaçaram estranhamente, quando pensei comigo: "Tanta criança rica não sabe o que perde, não lendo, e este menino pobre - que certamente não era um pobre menino - sabe o valor que tem essa maravilha que se chama livro!" Isso aconteceu há vários anos. Bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino ...

https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2020/Atividades_Educativas/Atividade_e_9_ano_dia_07.pdf (acesso em 20/02/22)

A Última Crônica, de Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre

os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html (acesso em 15/03/2022)

Papos, de Luis Fernando Verissimo

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto e "disseram-me". Não "me disseram".
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"? - O quê?
- Digo-te que você...
- O "te" e o "você" não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispensando as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo e elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como "esquece"? Você prefere falar errado? E o certo é "esquece" ou "esqueça"? Ilumine-me. Me diga. Ensine-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dá. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por que?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

www.ericaraujo.com.br/2020/06/papos-luis-fernando-verissimo.html (acesso em 15/03/2022)

MOTEL, de Luis Fernando Verissimo

Mirtes não se agüentou e contou para a Lurdes: - Viram teu marido e entrando num motel.

A Lurdes abriu a boca e arregalou os olhos. Ficou assim, uma estátua de espanto, durante um minuto, um minuto e meio. Depois pediu detalhes.

- Quando? Onde? Com quem?

- Ontem. No Discretissimu's.

- Com quem? Com quem?

- Isso eu não sei.

- Mas como? Era alta? Magra? Loira? Puxava de uma perna?

- Não sei, Lu.

- O Carlos Alberto me paga. Ah, me paga.

Quando o Carlos Alberto chegou em casa e ... Lurdes anunciou que iria deixá-lo. E contou por quê.

- Mas que história é essa, Lurdes? Você sabe quem era a mulher qu e estava comigo no motel. Era você.

- Pois é. Maldita hora em que eu aceitei ir. Discretissimu's! Toda a cidade ficou sabendo. Ainda bem que não me identificaram.

- Pois então?

- Pois então que eu tenho que deixar você. Não vê? É o que to das as minhas amigas esperam que eu faça. Não sou mulher de ser enganada pelo mar ido e não reagir.

- Mas você não foi enganada. Quem estava comigo era você!

- Mas elas não sabem disso!

- Eu não acredito, Lurdes. Você vai desmanchar nosso casamento por isso? Por uma convenção?

- Vou.

Mais tarde, quando a Lurdes estava saindo de casa, com as malas, o Carl os Alberto a interceptou. Estava sombrio.

- Acabo de receber um telefonema - disse. - Era o Dico.

- O que ele queria?

- Fez mil rodeios, mas acabou me contando. Disse que, como meu amigo, tinha que contar.

- O quê?

- Você foi vista saindo do motel Discretissimu's ontem, com um homem.

- O homem era você.

- Eu sei, mas eu não fui identificado.

- Você não disse que era você?

- O quê? Para que os meus amigos pensem que eu vou a motel com a min ha própria mulher?

- E então?

- Desculpe, Lurdes, mas...

- O quê?

- Vou ter que te dar um tiro.

Peça Infantil, de Luis Fernando Verissimo

A professora começa a se arrepender de ter concordado ("você é a única que tem temperamento para isto") em dirigir a peça quando uma das fadinhas anuncia que precisa fazer xixi. é como um sinal. todas as fadinhas decidem que precisam, urgentemente, fazer xixi.

— Está bem, mas só as fadinhas — diz a professora. — e uma de cada vez! Mas as fadinhas vão em bando para o banheiro.

— Uma de cada vez! uma de cada vez! E você, onde é que pensa que vai?

— Ao banheiro.

— Não vai, não.

— Mas tia...

— Em primeiro lugar, o banheiro já está cheio. em segundo lugar, você não é fadinha, é caçador. Volte para o seu lugar.

Um pirata chega atrasado e com a notícia de que sua mãe não conseguiu terminar a capa. Serve uma toalha?

— Não. Você vai ser o único de capa branca. É melhor tirar o tapa-olho e ficar de anão. Vai ser um pouco engraçado, oito anões, mas tudo bem. Por que você está chorando?

— Eu não quero ser anão.

— Então fica de lavrador.

— Posso ficar com o tapa-olho?

— Pode. Um lavrador de tapa-olho, tudo bem.

— Tia, onde é que eu fico?

É uma margarida.

— Você fica ali.

A professora se dá conta de que as margaridas estão desorganizadas.

— Atenção, margaridas! Todas ali. Você não. Você é coelhinho.

— Mas meu nome é Margarida.

— Não interessa! desculpe, a tia não quis gritar com você. atenção, coelhinhos. todos comigo. Margaridas ali, coelhinhos aqui. lavradores daquele lado, árvores atrás. árvore, tira o dedo do nariz. Onde é que estão as fadinhas? Que xixi mais demorado!

— Eu vou chamar.

— Fique onde está, lavrador. Uma das margaridas vai chamá-las.

— Já vou.

— Você não, Margarida! Você é coelhinho. Uma das margaridas. Você. Vá chamar as fadinhas. Piratas, fiquem quietos!

— Tia, o que é que eu sou? Eu esqueci o que eu sou.

— Você é o sol. Fica ali que depois a tia... piratas, por favor!

As fadinhas começam a voltar. Com problemas. muitas se enredaram nos seus véus e não conseguem arrumá-los. Ajudam-se mutuamente mas no seu nervosismo só pioram a confusão.

— Borboletas, ajudem aqui! — pede a professora.

Mas as borboletas não ouvem. As borboletas estão etéreas. As borboletas fazem poses, fazem esvoaçar seus próprios véus e não ligam para o mundo. A professora, com a ajuda de um coelhinho amigo, de uma árvore e de um camponês, desembaraça os véus das fadinhas.

— Piratas, parem. O próximo que der um pontapé vai ser anão.

Desastre: quebrou uma ponta da lua.

— Como é que você conseguiu isso? — pergunta a professora sorrindo, sentindo que o seu sorriso deve parecer demente.

— Foi ela!

A acusada é uma camponesa gorda que gosta de distribuir tapas entre os seus inferiores.

— Não tem remédio. tira isso da cabeça e fica com os anões.

— E a minha frase?

A professora tinha esquecido. A lua tem uma fala.

— Quem diz a frase da lua é, deixa ver... o relógio.

— Quem?

— O relógio. Cadê o relógio?

— Ele não veio.

— O quê?

— Está com caxumba.

— Ai, meu Deus. Sol, você vai ter que falar pela lua. Sol, está me ouvindo?

— Eu?

— Você, sim senhor. Você é o sol. Você sabe a fala da lua?

— Me deu uma dor de barriga.

— Essa não é a frase da Lua.

— Me deu mesmo, tia. Tenho que ir embora.

— Está bem, está bem. Quem diz a frase da lua é você.

— Mas eu sou caçador.

— Eu sei que você é caçador! Mas diz a frase da lua! Eu não quero discussão!

— Mas eu não sei a frase da lua.

— Piratas, parem!

— Piratas, parem! certo?

— Eu não estava falando com você. Piratas, de uma vez por todas...

A camponesa gorda resolve tomar a justiça nas mãos e dá um croque num pirata. A classe unida avança contra a camponesa, que recua, derrubando uma árvore. As borboletas esvoaçam. Os coelhinhos estão em polvorosa. A professora grita:

— Parem! parem! A cortina vai abrir. Todos a seus lugares. Vai começar!

— Mas, tia, e a frase da lua?

— “Boa-noite, sol”.

— Boa-noite.

— Eu não estou falando com você!

— Eu não sou mais o sol?

— É. Mas eu estava dizendo a frase da lua. “Boa-noite, sol.”

— Boa-noite, sol. Boa-noite, sol. Não vou esquecer. Boa-noite, sol...

— Atenção, todo mundo! Piratas e anões nos bastidores. Quem fizer um barulho antes de entrar em cena, eu esgoelo. Coelhinhos nos seus lugares. Árvores para trás. Fadinhas, aqui. Borboletas, esperem a deixa. Margaridas, no chão.

Todos se preparam.

— Você não, Margarida! Você é o coelhinho!

Abre o pano.

<http://saladeleituraencantada.blogspot.com/2015/06/peca-infantil-luis-fernando-verissimo.html> (acesso em 20/01/23)

No restaurante, de Carlos Drummond de Andrade

- Quero lasanha.

Aquele anteprojetado de mulher - quatro anos, no máximo, desabrochando na ultraminissíma - entrou decidido no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria.

Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação-jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

- Meu bem, venha cá.

- Quero lasanha.

- Escute aqui, querida. Primeiro, escolhe-se a mesa.

- Não, já escolhi. Lasanha.

Que parada - lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

- Vou querer lasanha.

- Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

- Gosto, mas quero lasanha.

- Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão. Tá?

- Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

- Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha. Que tal?

- Você come camarão e eu como lasanha.

O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:

- Quero uma lasanha.

O pai corrigiu:

- Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

A coisinha amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela?

Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

- Moço, tem lasanha?

- Perfeitamente, senhorita.

O pai, no contra-ataque:

- O senhor providenciou a fritada?

- Já, sim, doutor.

- De camarões bem grandes?

- Daqueles legais, doutor.

- Bem, então me vê um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?

- Uma lasanha.

- Traz um suco de laranja pra ela.

Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a vitória do mais forte.

- Estava uma coisa, heim? - comentou o pai, com um sorriso bem alimentado.

- Sábado que vem, a gente repete... Combinado?
- Agora a lasanha, não é, papai?
- Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais! Mas você vai comer mesmo?
- Eu e você, tá?
- Meu amor, eu...
- Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultra-jovem.

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-no-restaurant-com.html>
(acesso em 20/01/2023)

O Lixo

(Luís Fernando Veríssimo)

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente... - Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo... - O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.

- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranqüilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.- No seu lixo ou no meu?

<https://eloistein.files.wordpress.com/2014/10/lixo-lfv.pdf> (acesso em 20/01/23)