

## **Artigo**

### **O VERBO CHEGAR EM POSIÇÃO V1: RADIALIDADE E CONSTRUCIONALIZAÇÃO EM SALA DE AULA**

#### **THE VERB TO ARRIVE IN POSITION V1: RADIALITY AND CONSTRUCTIONALIZATION AT CLASSROOM**

Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha<sup>1</sup> 0000-0001-5919-2906  
Valéria Viana Sousa<sup>2</sup> 0000-0002-8243-9281

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil -  
ncbrocha@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil -  
valeriavianasousa@gmail.com

#### **Resumo:**

Neste artigo, analisamos o processo de construcionalização (Traugott; Trousdale, 2013) pelo qual passa o verbo chegar no português do Brasil, mas especificamente em estruturas do tipo [V1 (x) + V2], no qual o verbo chegar ocupa a posição do V1. Nesse intuito, apresentamos reflexões a respeito da língua em uso, relacionando-a com os fatores cognitivos de domínio geral de acordo com Bybee (2010) e da organização radial proposta por Lakoff (1987). Além disso, ancoradas nos documentos oficiais da educação brasileira para o ensino de língua portuguesa: (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Base Nacional Comum Curricular (BNCC)), suscitamos a discussão sobre a relação entre o que regem os documentos oficiais com o ensino de gramática a partir da polissemia da categoria verbal e, por analogia, reconhecemos os vários sentidos dos verbos em estruturas complexas da língua portuguesa. A amostra escolhida para essa análise é composta por 48 (quarenta e oito) entrevistas de dois corpora orais, a saber: o Corpus do Português Popular de Vitória da Conquista (Corpus PPVC) e o Corpus do Português Culto de Vitória da Conquista (Corpus PCVC).

**Palavras-chave:** ensino; verbo chegar; perífrase; construcionalização; polissemia.

#### **Abstract:**

In this article, we analyze the constructionalization process (Traugott; Trousdale, 2013) through which the verb to arrive in Brazilian Portuguese, but specifically in structures of the type [V1 (x) + V2], in which the verb to arrive occupies the V1 position. For that, we present reflections on the language in use, relating it to the general domain cognitive factors according to Bybee (2010) and the radial organization proposed by Lakoff (1987). Furthermore, anchored in the official documents of Brazilian education for teaching the Portuguese language (Guidelines Law and Bases of National Education (Law no.

9,394/96); National Common Base Curricular (NCBC), we raise the discussion about the relationship between the official documents and the teaching of grammar based on the polysemy of the verbal category and, by analogy, recognizing the various meanings of verbs in complex structures of the Portuguese language. The sample chosen for this analysis is composed of 48 (forty-eight) interviews from two oral corpora, namely: the Corpus of Popular Portuguese of Vitória da Conquista (Corpus PPVC) and the Corpus of Cult Portuguese of Vitória da Conquista (Corpus PCVC).

**Keywords:** teaching; verbo to arrive; periphrasis; constructionalization; polysemy.

## Introdução

Considerando a língua em uso e os processos cognitivos de domínio gerais (Bybee, 2016) e visando colaborar para o ensino de português como língua materna, neste artigo mostramos como se dá o processo de construcionalização (Traugott; Trousdale, 2013) do verbo *chegar* em estruturas perifrásticas e apontamos para a polissemia presente em V1<sub>cheg</sub> em estruturas do tipo [V1 (x) + V2], nas quais o verbo em análise se revela com funções não prototípicas.

O nosso objetivo, diante dessa perspectiva, foi o de analisar o uso do verbo *chegar* em posição V1, na qual o verbo exerce a função ora de auxiliar/suporte de V2, ora de aspectualizador da oração, e apresentar a relação de estudos que consideram a língua em uso com os documentos oficiais que regem o ensino de língua materna no Brasil.

Tomando como referência a ideia central de rede de Traugott e Trousdale (2013), apresentamos os fatores construcionais a partir de três propriedades fundamentais para a compreensão dos estágios presentes no processo de mudança linguística via construcionalização, quer seja gramatical ou lexical, a saber: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Fazemos uso, ainda, da noção de padrões cognitivos de domínio geral arrolados ao uso de uma língua segundo o refinamento de Bybee (2016), que são: categorização, chunking, representação mnemônica rica, analogia e associação transmodal. E, para esclarecermos como se dá a mudança linguística a partir do conceito de padrões de domínio geral, abordaremos, resumidamente, cada um deles.

Ancoramo-nos, também, nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96);

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)), nas quais o ensino de linguagem é posto como central.

Para a realização da análise, nesta pesquisa, foi utilizada uma amostra composta por 48 (quarenta e oito) entrevistas extraídas de dois *corpora* orais, o *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e o *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC).

A seguir, na seção 1, apresentamos o nosso objeto de estudo.

## 1 O verbo *chegar* em posição V1

O nosso objeto de estudo é o verbo *chegar* em estruturas do tipo [V1 (x) + V2]. Nessa construção, o verbo em análise ocupa a posição V1; o (x) representa material intermitente, que pode ser preenchido ou não por conjunção ou preposição na composição da perífrase; e V2 corresponde ao lugar que pode ser ocupado por qualquer verbo, no infinito ou em umas das suas conjugações.

Na língua portuguesa, o verbo *chegar* é classificado como verbo de movimento, que pode ser transitivo direto ou transitivo indireto. E, etimologicamente, assim como o verbo *pregar*<sup>1</sup>, encontramos a referência do verbo em análise no latim *pliacare* ou *plicare*, com o significado de atracar ou aproximar as embarcações no porto (Boléo, 1946; Nascentes, 1955;). Os dicionários mais antigos que consultamos nos mostram que o verbo *chegar*, também, se refere à “Plico”, que significa dobrar (Bluteau, 1789, p.154).

Um dicionário que nos mostra o significado e a origem etimológica para o verbo *chegar* é o *Dicionário da Língua Portuguesa* (Boléo, 1946), no qual esse verbo é originário de *plicare*/*adripare*, com sentido de dobrar, ou, ainda, por analogia do Latim *venire*/ *advenire* (vir e partir). Segundo este autor, haveria, então, um movimento de evolução/mudança no sentido do vocábulo de um emprego da linguagem náutica para a indicação de movimento em outros contextos.

Em relação aos dicionários de uso, Rocha (2017) faz um levantamento e observa que neles o verbo *chegar* aparece tanto como verbo pleno, como com outros significados

---

<sup>1</sup> Para conferir a origem de *pregar*, indicamos a pesquisa de Faggion (2012).

que fogem a sua prototipicidade<sup>2</sup>, é o caso das seguintes obras: *Houaiss* (2009), *Luft* (1998), *Michaelis* (1998) e o *Novo Dicionário Aurélio da língua Portuguesa* (1986).

Face ao pesquisado, temos, então, o verbo *chegar* indicando, tradicionalmente movimento de um ponto fixo x com deslocamento até um ponto fixo y, mas a língua portuguesa também apresenta um pareamento forma e função no qual o verbo *chegar* passa a produzir outros sentidos em uma construção maior. Nesses casos, em estruturas do tipo [V1<sub>cheg</sub> + X<sub>prep</sub>+V2], V1 pode indicar, entre outras funções, “ao ponto de”, “orientador narrativo para 3ª pessoa”, “aspectualizador oracional” etc.

A seguir, apresentamos a teoria na qual fundamentamos este artigo, a saber: a Linguística Funcional Centrada no uso (LFCU).

## 2 Abordagens teóricas e metodológicas

O termo Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), vertente teórica adotada em nosso estudo, tem sua referência ancorada na *Usage-based Linguistics*, que, segundo Bybee (2010), caracteriza uma nova nomenclatura para a Teoria Baseada no Uso, oriunda, por sua vez, do Funcionalismo Norte Americano. Trata-se de uma corrente linguística cujos conceitos de gramática e língua se associam permanentemente ao uso.

Enquanto abordagem teórica cognitivo-funcional (Tomasello, 2003), interessa para a LFCU as expressões sujeitas à análise tanto no nível cognitivo quanto no interacional. Além disso, essa corrente defende que a construção do sentido de uma língua está vinculada tanto à subjetivação, quanto à intersubjetivação próprias da interação entre falantes. Na interação, portanto, é que o mundo físico e social passa a ser conceptualizado como resultado da experiencialização (Traugott; Trousdale, 2013).

Por isso, consideramos o estudo holístico de tais estruturas a partir da análise de variáveis linguísticas no recrutamento do verbo em estudo. E, mais do que isso, consideramos os fatores pragmáticos e discursivos como inerentes ao processo de variação e mudança linguística, levando em conta o fato de que a gramática, segundo Traugott e Trousdale (2013), é um sistema de conhecimento linguístico holístico, que,

---

<sup>2</sup> Entende-se como prototípico o verbo que carrega significação plena, como núcleo da oração (Cunha; Cintra, 2001).

além da morfossintaxe, semântica e fonologia, inclui o pragmatismo e as funções discursivas.

De acordo com os pressupostos da LFCU, os usuários não somente aprendem a gramática de uma língua, mas são os responsáveis de, além de codificá-la, estabelecer as relações integrando a fonologia, semântica, morfossintaxe e pragmática, de modo que, a partir da interação, produza-se comunicação (Traugott; Trousdale, 2013). Dessa maneira, a concepção de gramática é entendida na LFCU a partir do próprio conceito de linguagem, que está diretamente associada com interação social entre interlocutores reais, e não ideais como proposto por outras teorias.

Nesse sentido, ao considerarmos a língua em uso real, tratamos tanto dos aspectos estáticos, como dos dinâmicos, sendo possível considerarmos a mudança linguística tanto a partir das estratégias individuais na interação verbal, quanto daqueles aspectos estáticos ou “conjunto de regularidades linguísticas, como o modo ritualizado ou comunitário do uso” (Oliveira; Votre, 2009, p. 99). Esses aspectos, caros à LFCU, permitem tanto a análise linguística a partir da individualidade e autonomia do falante/usuário, como a organização sistemática de uma gramática.

Vejamos na subseção 2.1 um pouco a respeito das categorias analíticas.

## 2.1 O verbo *chegar* e as categorias analíticas

Partindo do pressuposto de que a língua é estruturada cognitivamente por meio de fatores linguísticos e comunicativos, tomando como referência a LFCU, podemos desenvolver um estudo que se ocupe de análises linguísticas a partir de algumas categorias analíticas, aqui, destacadas por nós. São elas:

- A iconicidade = correlação entre forma e função (GÍVON, 1984);
- A marcação = presença e ausência de propriedades em par contrastante (Gívon, 1990);
- A perspectivação = é o mesmo que informatividade a partir de conhecimentos compartilhados pelos falantes no ato comunicativo (Gívon, 2001);

- A categorização e prototipicidade = identidade ou semelhança passível de percepção humana, em um *continuum* categorial (Bybee, 2010; Rosh, 1973);
- O plano discursivo = percepção da organização estrutural do discurso a partir da noção de figura e fundo (Gívon, 1995);
- As projeções metafóricas e metonímicas = mapeamentos entre domínios conceituais (Lakoff; Johnson, 1999).

Cada uma dessas categorias analíticas, que ora são recrutadas no Funcionalismo norte americano, ora na Linguística Cognitiva e ora na Gramática de Construções, é importante, na medida em que o linguista pode se valer delas para explicar diferentes fenômenos próprios do processo de variação e mudança linguísticas. (Traugott, 2004).

Não detalharemos as categorias de análise por não ser esse o nosso objetivo, mas é relevante salientar que cada uma delas possibilita e contribui para a análise do processo de variação e mudança linguística. Como exemplo, se tratando do verbo *chegar*, o conceito de iconicidade que nos possibilita entender quais as funções possíveis da forma perifrástica na qual V1 é o verbo *chegar*; já no caso do valor de prototipicidade, é possível tratar da saída do verbo de sua função plena para outras mais abstratas, como V1 exercendo função auxiliar para V2.

A seguir tratamos dos padrões mentais como defendidos por Bybee (2015).

## 2.2 Combinando padrões

Para Bybee (2015), todas as línguas mudam da mesma maneira, por padrões mentais que se põem em jogo durante o momento da comunicação. A hipótese da autora, a qual abraçamos, é a de que, independentemente de qual seja a língua em estudo, o que podemos saber a respeito da mudança linguística está diretamente relacionado aos processos mentais dos quais falantes e ouvintes fazem uso no ato comunicativo. A mudança, portanto, é um processo que se dá por categorias encontradas em todas as línguas e isso se constitui como um princípio, segundo a linguista.

Ao observar a estrutura das línguas e seus aspectos fonológicos, Bybee (2015) conclui que a mudança se dá tanto nos sons, como na sintaxe e na morfologia, com uma amplitude que alcança as palavras, os sentidos e as construções. Essa extensão, alcançada

pela mudança linguística, resulta na propagação e perpetuação convencionalizada de geração em geração. Partindo dessas ideias, a autora explica que o que faz a língua mudar é o movimento, como das dunas de areia, gradientes, cuja percepção da mudança só se faz visível no tempo e com o tempo, em um sistema denominado pela linguista como *sistema adaptativo complexo*.

Segundo Bybee (2016), o que há nas línguas é a regularidade de padrões que convivem o tempo todo com variações em todos os níveis. Ela afirma que uma teoria da linguagem, assim, deve focar na dinamicidade dos processos por meio dos quais a língua se estrutura e varia (Bybee, 2016).

Os padrões que apresentamos a seguir são fundamentais para o nosso estudo, pois partem essencialmente da língua em uso efetivo.

### 2.2.1 Padrões de domínio geral

Bybee (2015) apresenta alguns padrões de domínio geral arrolados ao uso de uma língua. São eles: Categorização, Chunking; Memória mnemônica rica; Analogia; associação transmodal.

Esses padrões cognitivos acontecem, muitas vezes, de forma simultânea no processo interativo. Algumas vezes, em determinado momento, um se sobressai ao outro, mas, a rigor, nós, falantes, utilizamos todos para a nossa comunicação. Não abordaremos cada um dos padrões de domínio geral, mas vejamos a seguir como utilizar o conceito de *chunking* na análise linguística com o verbo *chegar*.

Quando analisamos o processo de variação e mudança linguística do verbo *chegar* a partir dos padrões de domínio gerais (Bybee, 2013) percebemos, por exemplo, que esse verbo atua em expressões pré-fabricadas, nas quais acontece o *chunking*. Ou seja, o verbo *chegar*, nesse tipo de construção, não exerce a sua função prototípica de verbo pleno, representando um deslocamento/trajetória. Como exemplo, o português permite construções do tipo “ela chegou chegando”; “ele chega ser bobo”; “ele chega delirava” etc, sendo V1 e V2 reconhecidos como um único bloco, uma única expressão. Contudo, o verbo *chegar*, também, adquire novas significações, como é o caso de: *Eu não sou chegada a falar muito*. Nesse caso, seria o mesmo que dizer “Eu não gosto muito de falar”.

Realizado esse percurso pontual sobre os aspectos teóricos que nos serão necessários, a próxima subseção é constituída da noção de radialidade proposta por Lakoff (1987), como um fenômeno próprio da constituição das categorias da língua.

### 2.3 A radicalidade

Lakoff (1987) apresenta a complexidade da teoria da categorização (Prototype Theory), para a qual a categorização humana é baseada em princípios que se estendem muito além dos princípios previstos na teoria clássica, sendo a categorização vista por ele da seguinte maneira:

Não há nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação e discurso > toda vez que vemos alguma coisa, por exemplo, uma árvore, nós estamos categorizando. Sempre que raciocinamos sobre os tipos de coisas-cabelos, nações, doenças, emoções, qualquer tipo de coisa- nós estamos empregando categorias. Sempre que realizamos intencionalmente algum tipo de ação, digamos, algo tão mundano quanto escrever com um lápis, martelar com um martelo, ou passar roupas com um ferro, estamos usando categorias. A ação que realizamos nessa ocasião é um tipo de atividade motora (por exemplo, escrever, martelar, passar ferro), ou seja, está em uma categoria particular de ações motoras (Lakoff, 1987, p. 6).

Rocha (2022) explica que, nos termos de Lakoff (1987), categorizar é uma maneira inconsciente de organizar o mundo cognitivamente. Nesse processo, observam-se três pontos relevantes para a teoria lakoffiana

1. *As construções gramaticais são pares de forma e significado;*
  2. *O aspecto estrutural do significado pode ser descrito usando modelos cognitivos;*
  3. *As construções gramaticais formam categorias estruturadas radialmente.*
- (Lakoff, 1987; p. 378)

Ao considerarmos os pontos mencionados por Lakoff (1987), concluímos que, no processo de construcionalização do verbo *chegar*, convivem tanto a sua versão plena, nuclear, como surgem novos usos em posições radiais, menos ou mais próximas do uso prototípico do item em estudo, como exemplificamos no Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Radialidade do verbo chegar  
**Fonte:** Elaboração própria

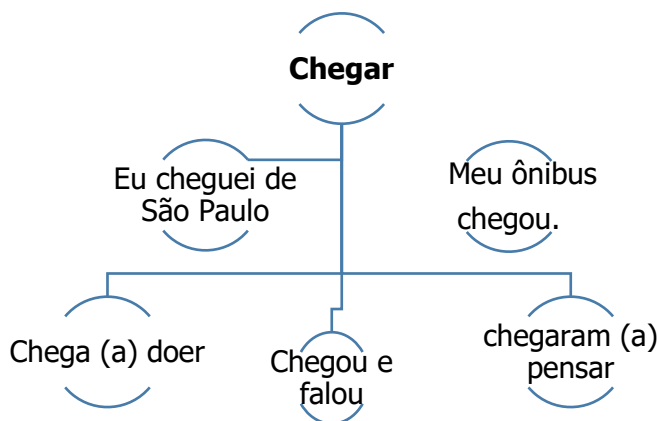
Considerando, no Gráfico 1, o nível mais alto correspondendo ao verbo *chegar* em sua forma prototípica, plena e o nível mais baixo como sendo construções mais abstratas. Logo em *Ele chegou e falou tudo de uma vez*”, enunciados comuns à língua portuguesa falada no Brasil, o verbo *chegar*, em sentenças como essa, não indica movimento físico de um ponto x a um ponto y e, dessa forma, pode ser considerado como um pareamento de forma e significado, nos termos de Lakoff (1997) e Goldberg (1995).

Fazendo uso da noção de pareamento forma x função, observamos que, de acordo com os *Corpora* analisados, no PB, há construções do tipo [chegar (x) + V2], cuja relação pareada se estabelece a partir da influência de seu traço semântico principal, que é o de movimento. Vejamos os exemplos *a*, *b*, a seguir, comuns no português falado no Brasil:

- a. Ela *chegou* lá na sala e *falou* tudo o que queria;
- b. Paulo *chegou* e *disse*, no meio da discussão, que não dava mais.

O que ocorre nos exemplos *a* e *b* é o que Lakoff e Johnson (2013) denominam de sistema conceptual humano. Segundo eles, essa é a fonte das metáforas enquanto expressão linguística. A metáfora é, para esses autores, parte integrante do próprio sistema mental humano, sendo, portanto, naturalmente, componente de suas ações e uma ferramenta indispensável no discurso.

Entender o conceito lakoffiano de radialidade é importante para a nosso trabalho,



pois, se considerarmos que o verbo *chegar* traça um caminho do uso [+ concreto] > [+ abstrato] em perífrases do tipo [V1 (x) + V2], em que V1 é o verbo *chegar* e V2 o verbo principal, implica afirmar que há um mapeamento metafórico na língua portuguesa que

sanciona o uso de *chegar* prototípico/pleno e, também, acepções desse item que se afastam do centro e se organizam radialmente, de forma que, quando mais se afastam da construção central, menos apresentam características que indicam seu sentido prototípico, como movimento/trajetória, conforme já dissemos.

Os corporas (*PPVC* e *PCVC*) analisados por etapas, ou rodadas, na ferramenta computacional Antconc<sup>3</sup>, apresentaram os usos do verbo *chegar*, como representados na Tabela 1, a seguir. Nessa rodada, objetivamos observar os tipos de construções com o verbo estudado em diferentes tempos verbais.

**Tabela 1:** Construções com o verbo *chegar* nos corpora analisados

Rodada 1 (chega)	Rodada 2 (chegou)	Rodada 3 (chegar)	Rodada 4 (Cheguei)
<p><b>Chega lá/ chega aqui/chega no/ chega a/chega já/chega nos/ chega que/ chega tão/ chega ao/ chegar até/ chega de/ chega do/ chega aí/ chega eles/chega em/ chega e/ chega fala/ chega falando/ Chega falar chega final/ chega na/ chegame/ chega tal/chega tarde/ chega uma/ chega vou/ chegar a/ chega então/ chegar ni.</b></p>	<p><b>Chegou e falou/</b>Chegou lá/ chegou no/ tanto chegou aquele tanto de/ chegou a/ chegou aí/ chegou aí na/ chegou com o/ chegou com a/ chegou com a barba/<b>chegou e falou assim/</b> chegou já na hora/ chegou lá na/Chegou lá tava/ ela <b>chegou mexe com/ chegou me dar</b> agonia/ chegou no meio/chegou no quarto/chegou o baiano/ aí chegou pra/ chegou pra ele/</p>	<p>chegar lá/chegar assim final de ano/<b>chegar e conhecer chegar e conhecer toda/</b> chegar gente bebo lá/ chegar lá agora eu/<b>chegar num canto entrar/</b> chegar né/chegar até um mindinho/quando eles chegar.</p>	<p>Cheguei lá /cheguei aqui/cheguei.... às/cheguei.... às vez/quando <b>cheguei a/ cheguei a pensar/cheguei assim, tirei meu/cheguei cansada/cheguei chorá/cheguei chorá de rí/cheguei e falei/cheguei lá e falei/cheguei lá em cheguei lá eu conversei/ cheguei no/cheguei pequenininha no segurança/cheguei pra'qui/cheguei, peguei.</b></p>

Fonte: Elaboração própria

<sup>3</sup> O Antconc é um programa computacional desenvolvido pelo Professor Lawrence Anthony, da Universidade japonesa de Waseda. Enquanto software livre, ele é utilizado no âmbito da Linguística de Corpus<sup>3</sup> em pesquisas de natureza funcionalista, como é a nossa. Esta ferramenta é considerada como um mecanismo para resolver problemas e inadequações metodológicas no que diz respeito a análises quantitativas (Cunha Lacerda; Dall'orto, no prelo<sup>3</sup>).

Como podemos ver, na Tabela 1, são várias as construções com o verbo *chegar* na língua portuguesa ocupando posição V1, o que nos sugere a sua alta produtividade e frequência, conceitos que não abordaremos aqui, mas que custam muito para o estudo da língua em uso.

Tendo em vista a alta produtividade do verbo *chegar* e das construções perifrásticas no Português, bem como a relevância da categoria verbal para o estudo de língua materna, na seção 3, tratamos a respeito dos documentos oficiais que regem o ensino de língua no Brasil e a relação dos pressupostos desses documentos com as questões do ensino de língua baseado no uso.

### **3 Os documentos oficiais e o ensino de língua baseado no uso**

O ensino de língua no Brasil é regido por documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas propostas possuem similaridades quando afirmam que a linguagem é o foco no processo de ensino aprendizagem e que é, a partir das competências e habilidades linguísticas, que o indivíduo desenvolve as demais áreas do conhecimento.

A partir desses documentos e de posse de uma visão funcionalista da linguagem, afirmamos que a sala de aula precisa ser um espaço de construção do conhecimento linguístico com vistas na língua em uso e com foco na interação, pois é, por meio da utilização dos recursos dispostos em sua língua, que os falantes constroem seus discursos e compõem seus múltiplos sentidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se alinham aos pressupostos do Funcionalismo Linguístico, no qual nos fundamentamos neste trabalho, tendo em vista esse documento objetiva adequar e normatizar o ensino da língua materna de maneira que sejam postos em voga os elementos linguísticos e os extralinguísticos nas aulas de gramática, destacando a relevância do contexto, do uso linguístico concreto e dos discursos (Rocha, 2022).

Os PCNs (1998) destacam a importância da percepção da relação que existe entre as práticas sociais e os conteúdos estudados na sala de aula. É a partir dessa relação que o aprendizado se dá e a língua passa a ser de fato vista tanto do ponto de vista discursivo, como social.

No Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), especificamente, conferimos que apresenta, como objetivo da educação básica, o desenvolvimento do educando, assegurando a ele uma formação que o habilite para o pleno exercício da cidadania, com vistas ao mercado de trabalho e a graus mais elevados de estudos. Com esses propósitos, faz-se necessário pensar que a teoria, estudada academicamente, precisa ter espaço na prática da sala de aula e, com esse sentimento de provocar o diálogo tão necessário nesses dois espaços, propomos a próxima subseção.

### **3.1 Os documentos oficiais e a língua em uso**

Considerando que a língua está em constante variação e mudança e que isso ocorrenão só na forma, mas também na função, os estudos gramaticais empenhados em sala de aula precisam considerar a realidade dos falantes, em seu processo de comunicação, bem como os objetivos discursivos, levando em conta os princípios cognitivos e funcionais, como afirma Martelotta (2011)

[...] os aspectos que fazem parte do falante, de modo constitutivo, e, também, da própria interação com o meio do qual faz parte, tendo em vista as intenções impregnadas na comunicação em virtude de alcançar fins específicos e determinados (Martelotta, 2011).

Cabe ao professor de língua portuguesa associar o empenho criativo do falante para se comunicar com os recursos que a língua dispõe a partir do que é tradicionalmente estabelecida na gramática. Pois, para o Funcionalismo Linguístico, gramática e uso da língua não são blocos díspares, mas, metaforicamente, podemos dizer que são como faces que compõem uma mesma moeda, ou seja: o discurso. Portanto, as situações reais de comunicação são o que interessam ao professor e ao aluno. E, a nosso ver, a sala de aula não pode privar o aluno de conhecer “os dois lados da moeda”. Não é proveitoso. Não é rentável. E, não é cognitivamente produtivo.

O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da educação afirma que o objetivo da educação básica é: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Portanto, é papel da escola construir um ambiente de aprendizagem no qual os discentes tenham acesso ao maior número de textos possíveis, sendo a aula de português um ambiente propício para isso, apesar de não ser o professor de língua materna o único responsável por esse compromisso.

O eixo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, está centrado na análise e na reflexão e tem como foco o balizamento das competências e habilidades dos alunos das redes públicas e privadas dentro do território nacional.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67).

Como vemos, a linguagem é um lugar de interação (Geraldi, 1984) e, texto e contexto são respectivamente unidades de trabalho e lugar de materialização ou produção da língua. Nessa direção, o uso significativo da língua está diretamente relacionado às atividades de leitura, escuta e produção de textos nas mais variadas mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67).

A BNCC contribui com essa discussão, apresentando quatro eixos: 1. Oralidade; 2. Leitura/ escrita; 3. Produção; 4. Análise linguística. Esses eixos, também assunto para discussões sobre a relevância do documento, a nosso ver, contemplam o que consideramos ser uma visão holística para o ensino de língua portuguesa.

O Funcionalismo Linguístico abrange vários pressupostos que fundamentam os documentos oficiais sobre a educação brasileira possibilitando ao professor, enquanto pesquisador, elaborador e gerenciador das sequências didáticas pensar sobre a abordagem da categoria verbal para além das fronteiras da tradição gramatical.

A dica por ora, então, seria, a partir da visão funcional, devemos, na condição de docentes da língua portuguesa, fazer a escolha por um **tipo** de gramática pautado, principalmente, nos usos reais da língua, levando em consideração as variedades intrínsecas aos contextos comunicativos que dispõem de objetivos e finalidades diversificadas, enfim no uso que os alunos, falantes reais, fazem da língua que trazem para o espaço escola.

Nessa direção, os docentes podem levar os verbos em sua atuação prototípica, a exemplo do verbo *chegar*, conforme está em compêndios da gramática tradicional e dos dicionários de língua portuguesa, apresentados por nós na Seção 1, e, na sequência,

apresentar outros usos, retirados de situações reais de fala para análise, conforme está exposto na Figura 1 e no Quadro 1. Com isso, a percepção sobre a língua atravessará o que é prescrito, sem abandonar a tradição da gramática, mas conciliará aos estudos o que é descrito sobre o uso.

## Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos a relação entre o processo de construcionalização (Traugott; Trousdale, 2013) do verbo *chegar* em estruturas perifrásticas, relacionando os documentos oficiais da educação no Brasil com uma prática didática que englobe o estudo significativo da categoria verbal, especialmente, no que tange à polissemia do verbo e do fenômeno da radialidade nos termos de Lakoff (1987) para quem o mundo é organizado cognitivamente a partir do processo de categorização.

Diante do que apresentamos, defendemos a tese de que urge remodelar o ensino de gramática, pois a língua é dinâmica e moldada pelo uso, numa relação de reciprocidade, na qual gramática e discurso se constituem mutuamente (Martelotta, 2011). Isso implica ensinar a variedade padrão considerando, também, o que não está prescrito, mas que está, efetivamente, descrito a partir do uso que os falantes fazem da língua.

Consideramos importante provocar no aluno o exercício de pensar na categoria verbal e na sua funcionalidade sintática e semântica e, assim, provocar no professor a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa tendo como suporte teórico na proposta funcionalista de que o uso modela a língua e que a gramática e o discurso estão vinculados para possibilitar a mutação da sintaxe e das formas linguísticas.

Além disso, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, o Funcionalismo Linguístico defende o estudo da língua considerando que ela é o resultado da junção de elementos linguísticos e extralinguísticos e, por isso, a gramática não pode estar desvinculada do contexto, do uso linguístico concreto e dos discursos reais.

Essa visão pode colaborar para a transposição do aluno de um mero coadjuvante para protagonista do seu processo de aprendizado da língua. Os PCNs (1998) consideram que para dominar a linguagem e a língua, o aluno precisa perceber que as suas práticas

sociais estão relacionadas com os conteúdos vistos na escola. E, nesse processo, o domínio da linguagem precisa ser o resultado de uma atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, por sua vez, deve configurar-se como aquele sistema simbólico da comunidade linguística que favorece às condições de plena participação social.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BORBA, Francisco da Silva. **Uma gramática de valências para o Português**. São Paulo: Ática, 1996.

BUENO, F. da Silveira, **Grande Dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa**. 2º volume, Saraiva: São Paulo, 1968.

BOLÉO, Manuel de Paiva. **Brasileirismos (Problemas de Método)**. Coimbra Editora, 1943.

BYBEE, J. L. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica de Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016. .  
Language, usage and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUNHA LACERDA, P. F. A ; DALL'ORTO, L.F.M.. Uso do software Antconc na análise de dados do uso (no prelo).

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

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

ROCHA, Nayara Crisley Barreto Brasil Farias. **Um estudo sociofuncionalista do verbo chegar na língua portuguesa: abstratização dentro e fora de estruturas perifrásticas**. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

TOMASELLO, M. (ed.) **The new psychology of language**, v. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

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

VITERBO, Joaquim de Santa Rosa de, **O.F.M 1744-1822**, Elucidário das Palavras, termos e frases, 2 ed. Lisboa.

### **Informações dos autores**

Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha. Mestra em Linguística (2017) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin). Doutoranda em Linguística (2019) pela mesma instituição e Professora da rede privada de ensino de Vitória da Conquista-BA.

Contribuição de autoria: autora.

URL do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9848521099115352>

Valéria Viana Sousa. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq e do Laboratório de Pesquisa em Sociolinguística e em (Sócio)Funcionalismo (LAPESF).

Contribuição de autoria: autora.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0179266700190376>

### **COMO CITAR ESTE ARTIGO**

ROCHA, Nayara Crisley Barreto Brasil Farias; SOUSA, Valéria Viana. O verbo chegar em posição v1: radialidade e construcionalização em sala de aula. **Perspectivas e Diálogos**: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, vol. 6, n. 11, 2023, p. 145-160.