

A construção resultativa no Português Brasileiro em textos instrucionais: uma perspectiva funcional-construcional e implicações para o ensino de língua portuguesa

The resultative construction in Brazilian Portuguese in instructional texts: a functional-constructional perspective and implications for Portuguese language teaching

Hanna Ferreira¹

Universidade Federal Fluminense, Brasil

RESUMO

Este artigo investiga a função discursiva da construção resultativa [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] no Português Brasileiro (PB), com o objetivo de demonstrar como o padrão satisfaz critérios semântico-funcionais da resultatividade canônica e como essa análise pode fundamentar práticas de ensino de língua portuguesa. O aporte teórico articula o Funcionalismo Norte-Americano (Givón, 1995; Hopper; Traugott, 2003) e a Gramática de Construções Baseada no Uso (Goldberg, 1995; Bybee, 2010), perspectivas que convergem na compreensão da língua como prática social cognitivamente motivada. A análise parte de dados do *corpus* da plataforma *Sketch Engine*, revelando que 72,4% das ocorrências da construção se concentram em gêneros instrucionais, com predominância de imperativo (51,5%) e adjetivos de textura e consistência (62,8%). Esse condicionamento pragmático-semântico é interpretado à luz do princípio de iconicidade (Givón, 1995) e do conceito de *entrenchment* (Bybee, 2010). A segunda parte do artigo propõe uma reflexão pedagógica sobre como a construção pode ser trabalhada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio como objeto de análise linguística integrado à leitura e à produção de textos instrucionais, com atividades exemplares ancoradas na BNCC (Brasil, 2018).

PALAVRAS-CHAVE:

Linguística Funcional. Gramática de Construções Baseada no Uso. Construção Resultativa. Ensino de Língua Portuguesa. Textos Instrucionais.

ABSTRACT

Recebido em: 09/03/2026

Aceito em: 14/08/2026

¹ E-mail: hannaferreira@id.uff.br | ORCID: 0000-0002-0368-5784

This paper investigates the discursive function of the resultative construction [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] in Brazilian Portuguese (BP), aiming to demonstrate how the pattern meets the semantic-functional criteria of canonical resultativity and how this analysis can inform Portuguese language teaching practices. The theoretical framework combines North American Functionalism (Givón, 1995; Hopper; Traugott, 2003) and Usage-Based Construction Grammar (Goldberg, 1995; Bybee, 2010). The analysis draws on *corpus* data (pttnten23_fl6, Sketch Engine), revealing that 72.4% of the construction's occurrences appear in instructional genres, with predominance of imperative mood (51.5%) and texture/consistency adjectives (62.8%). This pragmatic-semantic conditioning is interpreted through the iconicity principle (Givón, 1995) and the concept of entrenchment (Bybee, 2010). The paper then proposes a pedagogical reflection distinguishing two levels of schooling: in Lower Secondary Education (grades 6–9), the focus is on inductive recognition and productive use of the construction in instructional genres; in Upper Secondary Education, the focus shifts to comparative and analytical reflection on grammatical choices and their functional motivations. Five exemplary activities are proposed, anchored in the Brazilian national curriculum (BNCC).

KEYWORDS:

Functional Linguistics. Usage-Based Construction Grammar. Resultative Construction. Portuguese Language Teaching. Instructional Texts.

1 Introdução

A gramática de uma língua não é um sistema de regras abstratas, autônomas em relação ao uso. É, antes, um repertório dinâmico de padrões que emergem da experiência linguística acumulada de seus falantes, moldados por necessidades comunicativas reais e consolidados pela repetição (Bybee, 2010; Hopper, 1987). Essa perspectiva, compartilhada pelo Funcionalismo Norte-Americano e pela Gramática de Construções Baseada no Uso, tem implicações diretas tanto para a forma como compreendemos fenômenos gramaticais quanto para a forma como os ensinamos.

Um dos fenômenos que mais claramente ilustra essa perspectiva é a construção resultativa, a estrutura que codifica linguisticamente a relação entre uma ação e o estado resultante que ela produz sobre um objeto. Nas línguas germânicas, em especial no inglês, a resultativa é amplamente documentada e seu protótipo é bem descrito: estruturas como *Mary wiped the table clean* e *John hammered the metal flat* realizam, numa estrutura compacta, a semântica de causação direta + estado resultante atribuído ao objeto da ação transitiva (Goldberg; Jackendoff, 2004). Nas línguas românicas, entretanto, esse mesmo tipo de estrutura tende a ser bloqueado. A frase **Maria limpou a mesa limpa*, no sentido resultativo, é agramatical em PB, assim como seus equivalentes seriam em francês e espanhol.

Essa restrição tipológica suscitou, na literatura, dois posicionamentos opostos: de um lado, a tese de que línguas românicas simplesmente não têm construção resultativa (Levin; Rappaport Hovav, 1995); de outro, a identificação de padrões próprios do PB que funcionariam como equivalentes funcionais (Leite, 2006; Santos, 2012; Palomanes, 2007). O presente artigo parte de

um terceiro caminho: o PB não replica a resultativa do inglês, mas convencionalizou uma estratégia perifrástica própria, a construção [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ]², um equivalente funcional-pragmático da resultativa canônica, que realiza a mesma função semântico-pragmática por meios morfossintaticamente distintos.

Nosso objetivo é duplo: (i) caracterizar a função discursiva dessa construção à luz de uma perspectiva funcional-construcional, argumentando que ela funciona como marcador de completude télica em gêneros instrucionais; e (ii) explorar como essa análise pode fundamentar práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa, contemplando dois níveis de ensino com funções pedagógicas distintas: o Ensino Fundamental II, com foco no reconhecimento da construção em gêneros instrucionais e em seu uso produtivo; e o Ensino Médio, com foco na reflexão comparativa e analítica sobre as escolhas gramaticais e suas motivações funcionais.

A relevância do trabalho é, portanto, tanto teórica quanto aplicada. Teoricamente, ele contribui para o debate sobre a codificação de eventos resultativos no PB, oferecendo uma análise funcional-construcional de dados em larga escala de *corpus*. Pedagogicamente, ele propõe um caminho para um ensino de gramática que seja ao mesmo tempo rigoroso, ancorado em análise empírica de dados reais, e significativo, integrado a gêneros de circulação social e a práticas de letramento adequadas a cada faixa etária.

O artigo se organiza em quatro seções. A seção 1 apresenta o quadro teórico funcional-construcional. A seção 2 discute a função discursiva da construção com base em dados de *corpus*, incluindo a análise dos casos excluídos como evidência da especificidade semântica do padrão. A seção 3 propõe a reflexão pedagógica para os dois níveis de ensino, com atividades exemplares. A seção 4 apresenta as considerações finais.

1.1 O Funcionalismo Norte-Americano e os princípios que motivam a gramática

O Funcionalismo Norte-Americano, tal como desenvolvido por Givón (1995), Hopper e Traugott (2003), Chafe (1994) e Du Bois (1987), parte da premissa de que as estruturas gramaticais são motivadas pelas funções comunicativas que regularmente exercem. A língua não é um sistema fechado que existe independentemente dos propósitos para os quais é usada: ela é

² Adotamos a notação [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] para designar a construção investigada, em que V_{TRANS} = verbo transitivo de ação, *até ficar* = nódulo perifrástico de transição télica, e ADJ = adjetivo graduável predicado sobre o objeto direto.

permanentemente moldada por esses propósitos.

Três princípios funcionalistas são particularmente relevantes para a análise aqui desenvolvida:

a) **Iconicidade:** Segundo Givón (1995), há uma correspondência motivada entre forma e conteúdo linguístico: estruturas mais complexas tendem a codificar conteúdos semanticamente mais complexos ou pragmaticamente mais marcados. Esse princípio aplica-se diretamente à perifrasticidade da construção resultativa no PB. A sequência $V_{TRANS} + até\ ficar + ADJ$ externaliza, de forma linearmente icônica, a estrutura do evento resultativo: [ação → transição → estado final]. A ordem da cadeia linguística espelha a ordem dos subeventos no mundo.

Esse contraste com o inglês é esclarecedor. Em *She beat the mixture smooth*, os três componentes (ação, objeto, estado) estão comprimidos numa única oração sem marca explícita de transição. Em *Bata a mistura até ficar homogênea*, a transição está lexicalmente marcada (*até ficar*) e o estado resultante está predicado pela cópula. O PB é formalmente mais elaborado, mas semanticamente mais transparente, cada componente do evento tem expressão formal própria. Isso ilustra o que Haiman (1983) chama de iconicidade de isomorfismo: a correspondência entre segmentos formais e segmentos de significado.

b) **Marcação:** Formas marcadas, formalmente mais complexas, são cognitivamente e comunicativamente mais salientes (Givón, 1995). A presença de *até ficar* numa instrução não é neutra: ela sinaliza explicitamente que o processo tem um ponto de chegada verificável. Isso converte um evento potencialmente atélico (*bata os ingredientes*, sem limite temporal claro) num evento télico (*bata os ingredientes até ficar homogêneo*, com critério de conclusão). A marcação formal reflete a marcação semântica da telicidade.³

c) **Pressão comunicativa e emergência gramatical:** Para Hopper (1987), a gramática não é dada de antemão, ela emerge dos padrões de uso. Estruturas que são funcionalmente úteis e recorrentemente usadas se gramaticalizam, tornando-se unidades relativamente fixas no repertório da língua. O alto índice de uso da construção [$V_{TRANS} + até\ ficar + ADJ$] em gêneros

³ Sobre a distinção entre telicidade e resultatividade, cf. Vendler (1957) e Dowty (1979). Para o PB especificamente, ver discussão em Santos (2012).

instrucionais pode ser entendido como evidência de um processo de especialização funcional em andamento: a construção está se tornando a estratégia preferencial do PB para a codificação de estados resultativos em contextos de orientação ao resultado.

1.2 A Gramática de Construções Baseada no Uso: pares forma-significado e entrenchment

A Gramática de Construções, em especial na formulação baseada no uso de Bybee (2010) e Goldberg (1995; 2006), propõe que a unidade básica da gramática é a construção, um par forma-significado convencionalizado, cujo significado não é derivável apenas das propriedades isoladas de seus elementos. Construções têm semântica própria, emergente do padrão como um todo.

Goldberg (1995, p. 4) formula essa tese de forma precisa: uma construção é um par forma-significado tal que algum aspecto de sua forma ou significado não é estritamente previsível a partir das partes componentes ou de outras construções já estabelecidas. Essa definição tem consequências importantes: mesmo estruturas aparentemente composicionais, como a resultativa do PB, podem ser construções, desde que seu significado (resultatividade, causação direta, telicidade) não seja derivável apenas do verbo e do adjetivo isoladamente.

Com efeito, o significado resultativo de *bata os ingredientes até ficar homogêneo* não é contribuído pelo verbo *bater* isolado (que não implica estado final algum), nem pelo adjetivo *homogêneo* isolado (que descreve uma propriedade, mas não um estado resultante de uma ação). Ele emerge da combinação, do padrão construcional como um todo. Isso é o que caracteriza a resultativa como construção no sentido de Goldberg.

O conceito de *entrenchment* (Bybee, 2010) é central para compreender a estabilidade desse padrão. *Entrenchment* designa o processo pelo qual representações cognitivas se fortalecem com o uso repetido: quanto mais vezes uma estrutura é processada, mais entrincheirada ela se torna na memória de longo prazo, e mais prontamente é ativada em novos contextos comunicativos. A alta frequência da construção [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] em receitas e tutoriais, documentada na análise de *corpus* apresentada na seção 2, é evidência de que esse padrão está entrincheirado como recurso gramatical preferencial para a expressão de estados resultativos em contextos instrucionais.

1.3 A interface funcional-construcional: por que os dois quadros se complementam

O diálogo entre Funcionalismo e Gramática de Construções não é uma sobreposição acrítica, é produtivo e necessário. O funcionalismo responde à pergunta *por que* determinado padrão existe:

porque ele é comunicativamente útil, icônico, economicamente eficiente, ou porque emerge de pressões de uso recorrentes. O construcionismo responde à pergunta *o que* ele é: um par forma-significado convencionalizado, com propriedades formais e semânticas que não se reduzem às de seus componentes.

Para a análise da construção resultativa no PB, essa articulação é especialmente frutífera. O funcionalismo explica *por que* o PB usa *até ficar* como nódulo perifrástico: porque ele é icônico (marca explicitamente a transição télica), marcado (sinaliza a relevância pragmática do estado final) e comunicativamente eficiente em gêneros que demandam precisão instrucional. O construcionismo descreve *o que* a combinação [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] é: uma construção com semântica de causação direta + estado resultante composicional, cujo significado emerge do padrão e não dos itens lexicais que o preenchem.

Do ponto de vista pedagógico, essa articulação é igualmente relevante: ela oferece ao professor não apenas uma descrição do fenômeno, mas uma explicação motivada, por que a língua funciona assim, e não de outro modo. Explicações motivadas são mais produtivas, reflexivas, criativas e intuitivas de ensinar e de aprender, por se fundamentarem em aspectos cognitivos e discursivos que explicam a organização morfossintática a partir de dados reais de uso da língua, e servem de base para o desenvolvimento da consciência linguística nos estudantes em diferentes níveis de escolaridade, abordagem já explorada, no contexto brasileiro, por Oliveira e Wilson (2003) e, mais recentemente, por Bispo, Cordeiro e Lucena (2022).

2 A construção resultativa em textos instrucionais: análise funcional

2.1 Corpus, metodologia e dados gerais

O *corpus* de base é o ptnten23_fl6 (Sketch Engine), formado por textos do Português Brasileiro extraídos da web até 2023. Das 5.278 ocorrências brutas obtidas pela busca, selecionamos as primeiras 1.000 para análise manual, aplicando critérios de inclusão e exclusão construídos a partir dos quatro parâmetros semânticos (transitividade, causação direta, predicação do estado sobre o objeto direto e gradação do estado resultante) que Goldberg e Jackendoff (2004) associam

à resultatividade canônica.⁴

Foram consideradas resultativas canônicas apenas as ocorrências em que se verificaram simultaneamente: ação transitiva na oração principal, predicação do estado resultante sobre o objeto direto, relação de causação direta entre agente e estado final, e adjetivo graduável de propriedade física ou verificável. Os dados que não preencheram esses requisitos foram tratados em separado, como subtipos periféricos.

A Tabela 1 sintetiza os resultados gerais. Os casos excluídos (N = 173), tratados como subtipos periféricos, são retomados e analisados em detalhe na seção 2.3:

Tabela 1 – Distribuição geral dos dados (N = 1.000 ocorrências analisadas)

Categoria	N	%
Construções resultativas confirmadas	827	82,7%
Casos excluídos, total	173	17,3%
Modal escalar (grau extremo, sem causação direta)	105	10,5%
Resultativa interna (predicação sobre o sujeito)	51	5,1%
Adjetivos discretos não-graduáveis	10	1,0%
Sujeitos abstratos	7	0,7%

Fonte: elaboração própria.

Entre as 827 ocorrências confirmadas, a Tabela 2 apresenta o condicionamento por domínio temático, modo verbal e classe semântica do adjetivo resultante:

Tabela 2 – Distribuição das resultativas confirmadas por variáveis selecionadas (N = 827)

Variável	Categoria	N	%
Domínio temático	Instrucional (receitas, tutoriais, manuais)	598	72,4%
	Outros domínios (literatura, saúde e beleza, automotivo, esportes, política)	229	27,6%
Modo verbal	Imperativo	426	51,5%
	Gerúndio	148	17,9%
	Indicativo presente	70	8,5%
	Demais modos	183	22,1%
Classe do ADJ	Textura / consistência	519	62,8%
	Avaliação / estado resultante	95	11,5%

⁴ Os dados quantitativos completos encontram-se em trabalho de autoria Silva (2026). Aqui, os números servem como evidência para o argumento funcional.

Estado psicofísico	30	3,6%
Temperatura	23	2,8%
Outras classes	160	19,3%

Fonte: elaboração própria.

2.2 Função discursiva: marcador de completude télica

A pergunta central desta seção não é *o que* a construção significa, mas *para que* ela serve no discurso. Nossa resposta, fundamentada nos dados e no quadro teórico apresentado na seção 1, é que a construção [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] funciona como marcador de completude télica, um recurso gramatical que sinaliza ao interlocutor que a ação descrita é orientada a um estado final verificável, que serve como critério de conclusão da tarefa. Trata-se de uma função discursiva de alta relevância em gêneros instrucionais, que são funcionalmente definidos pela orientação ao resultado (Adam, 2011).

Considere os exemplos (1)–(3), extraídos do *corpus*:

- (1) [...] cobrir o feijão com três vezes o seu volume de água, adicione o tempero, *coloque a panela para ferver e deixe[o feijão] ferver até ficar macio*. Pratos e refeições que incluem legumes cozidos incluem saladas, molhos e patês, sopas e cozidos. [...]
- (2) [...] morangos e pique grosseiramente. Combine com o vinagre balsâmico e deixe marinar por 5 minutos. *Bata num processador até ficar homogêneo*. [...]
- (3) [...] da manteiga à panela onde refogou os cogumelos. *Leve ao fogo e adicione o arroz, refogando-o por alguns minutos, até ficar translúcido*. Acrescente o vinho e mexa até evaporar completamente. Salgue e, aos poucos, adicione o caldo de legumes quente. [...]

Em cada um desses exemplos, o imperativo orienta a ação do leitor; a construção específica não apenas o que fazer, mas o ponto de chegada, o estado do objeto que sinaliza que a ação foi concluída com sucesso. Nenhum dos verbos isolados implica um estado final: *ferver*, *bater* e *refogar* denotam ações contínuas sem limite temporal inerente. É a construção como um todo que converte esses eventos atélcos em processos orientados a um resultado verificável.

Do ponto de vista funcional, esse mecanismo é icônico (Givón, 1995): a linearidade da construção, ação, depois transição, depois estado, espelha a linearidade dos eventos no mundo

real. E é marcado: a explicitação do ponto de chegada por meio de *até ficar* é mais informativa e mais densa do que uma simples ação sem estado resultante. A construção é, portanto, formalmente mais complexa, mas essa complexidade estrutural não implica maior complexidade cognitiva de processamento; ao contrário, ela está a serviço de uma maior precisão comunicativa, o que facilita, e não dificulta, a compreensão em contextos instrucionais.

Esse equilíbrio entre complexidade formal e precisão comunicativa explica o condicionamento por gênero instrucional. Textos que orientam o leitor a produzir um resultado precisam não apenas dizer *o que fazer*, mas também *quando parar*. A construção [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] realiza essa dupla função numa única estrutura perifrástica.

2.3 Os casos excluídos como evidência da especificidade semântica

Os 173 casos excluídos merecem atenção analítica própria, pois não são mero ruído metodológico, são evidência positiva da especificidade semântica da construção.⁵ Examinemos os dois tipos mais numerosos.

O modal escalar (N = 105) corresponde a usos em que *até ficar* introduz grau extremo de uma propriedade, sem que haja ação transitiva com objeto afetado e sem causação direta. Os exemplos (4) e (5) ilustram:

(4) [...] *Alguns cargos podem até ficar obsoletos* e serem fechados, mas também novos cargos e serviços, que não eram possíveis no passado, serão criados [...]

(5) [...] *a natureza pode até ficar nervosa*, mas ela continua sendo linda [...]

Em (4) e (5), os sujeitos (*cargos*, *natureza*) não são objetos afetados por uma ação transitiva externa, são eles próprios os portadores do estado predicado. Não há agente que cause a mudança: *poder ficar obsoleto* e *poder ficar nervosa* codificam trajetórias hipotéticas de mudança de estado, não eventos de causação direta. O contraste com os resultativos canônicos é preciso: nestes, há agente, ação, objeto afetado e estado resultante verificável; nos modais escalares, há apenas uma escala de gradação sem causação.

⁵ A análise de casos excluídos como evidência positiva da especificidade semântica de uma construção é procedimento recomendado por Goldberg (1995, p. 67): a abordagem construcional explica não apenas o que é possível, mas também o que não é.

A resultativa interna (N = 51) corresponde a casos em que o adjetivo é predicado sobre o sujeito de um verbo intransitivo, não sobre o objeto de um verbo transitivo, como na resultativa canônica. Os exemplos (6) e (7) são ilustrativos:

(6) [...] Está calado, durante a noite, coitado, [peixe-frito] *cantou até ficar rouco*. [...]

(7) [...] *Patrícia Galvão trabalha nos mais rudes serviços até ficar doente*. [...]

Em (6), *rouco* é atribuído ao sujeito-agente (quem cantou), não a um objeto afetado por ação transitiva, cantar, aqui, é um verbo de ação monoargumental. Estruturalmente, *cantar* é intransitivo nesse contexto, e o estado resultante recai sobre o próprio sujeito da ação. Em (7), o mesmo padrão se repete: *trabalhar* é intransitivo, e *doente* predica sobre o sujeito agente *Patrícia Galvão*, não sobre um paciente. Trata-se, em ambos os casos, de construções depictivas orientadas ao sujeito, funcionalmente distintas da resultativa transitiva investigada.

O contraste entre esses casos e os resultativos canônicos permite isolar o traço semântico mais definatório da construção [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ]: a predicação do estado resultante sobre o objeto direto de um verbo transitivo causativo. É esse traço, ausente nos modais escalares e nas resultativas internas, que define a construção e a diferencia dos padrões semelhantes com os quais convive na língua.

2.4 A perifrasticidade do PB em perspectiva tipológica

Por que o PB usa uma estratégia perifrástica onde o inglês usa adjunção direta? Essa pergunta tipológica tem resposta funcional. As línguas variam na forma como codificam eventos resultativos, e essa variação é funcionalmente motivada pelas propriedades morfossintáticas de cada sistema.

O inglês, língua analítica com ordem SVO rígida e tolerância à predicação secundária, permite a adjunção direta do adjetivo resultante ao objeto sem elemento conector explícito: *She hammered the metal flat*. A causação e a telicidade são inferidas contextualmente. O PB, por contraste, tende a restringir a predicação secundária direta sobre o objeto, favorecendo estruturas em que o predicado secundário está ligado ao objeto por elemento explícito (Santos, 2012). A construção

[V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] é exatamente essa estrutura: *até* marca a relação de telicidade entre a ação e o estado, e *ficar* é a cópula que ancora o predicado adjetival.

Não se trata, portanto, de uma deficiência do PB em relação ao inglês. Trata-se de soluções tipologicamente distintas para o mesmo problema comunicativo: como codificar um evento em que uma ação causa uma mudança de estado verificável em um objeto? O inglês compacta; o PB explicita. E a explicitação, como vimos, é funcionalmente motivada pela iconicidade e pela transparência semântica e comunicativa.

3 Implicações pedagógicas: a construção resultativa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio

A análise funcional-construcional desenvolvida nas seções anteriores tem implicações pedagógicas diretas e concretas. Nesta seção, refletimos sobre como a construção pode ser trabalhada em dois níveis de ensino com objetivos e abordagens distintos: no Ensino Fundamental II, com foco no reconhecimento funcional e no uso produtivo em gêneros instrucionais; e no Ensino Médio, com foco na reflexão analítica comparativa e na consciência das escolhas gramaticais como decisões comunicativas. Essa distinção não é apenas curricular, é cognitiva: a forma como um estudante do 7º ano pode se relacionar com a construção é diferente da forma como um estudante do 2º ano do EM pode refletir sobre ela, distinção que acompanha os próprios objetivos da BNCC para a Análise Linguística/Semiótica em cada etapa: no Ensino Fundamental, prioriza-se o reconhecimento funcional e o uso produtivo dos padrões linguísticos; no Ensino Médio, a reflexão crítica e comparativa sobre os efeitos de sentido das escolhas gramaticais (Brasil, 2018).⁶

3.1 Gramática construcional e ensino: fundamentos e justificativas

A tradição do ensino de gramática no Brasil tem sido marcada, historicamente, por uma abordagem normativa e descontextualizada: ensina-se a classificar palavras e a identificar funções sintáticas em frases isoladas, sem relação com os textos em que essas estruturas aparecem e sem reflexão sobre as funções que elas desempenham. Essa abordagem tem sido amplamente criticada tanto do ponto de vista teórico-linguístico (Neves, 2006; Travaglia, 2009) quanto do ponto de vista

⁶ Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Os eixos estruturantes do componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio incluem, respectivamente, as práticas de linguagem e o eixo de Análise Linguística/Semiótica.

pedagógico (Geraldi, 1997; Antunes, 2003).⁷ Ao se priorizar a gramática internalizada do estudante, tornam-se prioritárias as atividades de natureza epilinguística e linguística, em detrimento de exercícios estritamente metalinguísticos de nomeação e classificação.

Cabe esclarecer que a aplicação da Gramática de Construções Baseada no Uso ao ensino de língua constitui uma aproximação proposta neste artigo, a teoria, em sua formulação original, não tem por objetivo primário orientar práticas pedagógicas. Ainda assim, ela oferece um caminho alternativo para o ensino de gramática, não como lista de regras, mas como repertório de padrões forma-função que os falantes usam para realizar intenções comunicativas em contextos específicos. Nessa perspectiva, ensinar gramática é ensinar o aluno a reconhecer como a língua funciona nos textos que lê e a fazer escolhas gramaticais motivadas nos textos que produz.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) alinha-se a essa perspectiva ao definir o eixo de *Análise Linguística/Semiótica* como um dos eixos estruturantes do ensino de língua portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A BNCC propõe que a reflexão sobre a língua deve partir dos textos em circulação social, ser orientada pela função dos recursos linguísticos no contexto de uso, e articular-se com as práticas de leitura e de produção textual. A construção resultativa, por sua ubiquidade em textos instrucionais e pela clareza de sua função discursiva, é um objeto exemplar para esse tipo de trabalho em ambos os níveis.

Há ainda uma razão cognitiva para privilegiar o ensino baseado em construções: construções são unidades mais fáceis de adquirir e usar do que regras abstratas (Bybee, 2010).⁸ Um estudante que aprendeu que [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] serve para especificar o estado final do objeto numa instrução sabe, ao mesmo tempo, *o que* a estrutura significa, *quando* usá-la e *como* formá-la. Isso é conhecimento linguístico produtivo, aplicável em diferentes contextos de leitura e escrita.

3.2 Por que trabalhar com textos instrucionais?

Receitas culinárias, tutoriais, manuais de instrução e guias de procedimento são gêneros de ampla circulação social, facilmente acessíveis em suportes digitais e de alta relevância para a vida

⁷ Neves (2006, p. 65) observa que a gramática ensinada na escola precisa ser um instrumento de reflexão sobre a língua que o aluno usa. Travaglia (2009) propõe a distinção entre gramática normativa, descritiva e internalizada, argumentando que o ensino deve partir da última.

⁸ A distinção entre aprendizagem implícita e explícita de construções é discutida em Ellis (2002) no contexto da aquisição de segunda língua, mas seus princípios aplicam-se ao ensino de língua materna: a exposição a padrões em contexto de uso precede e fundamenta a explicitação metalinguística.

cotidiana. Eles têm estrutura relativamente estável, o que facilita a identificação de padrões linguísticos, e sua função comunicativa é transparente e socialmente reconhecida: orientar o leitor a produzir um resultado.

Do ponto de vista didático, gêneros instrucionais têm a vantagem de tornar *visível* a relação entre escolha gramatical e efeito comunicativo. Quando um estudante percebe que *bata os ovos* não especifica quando parar, mas *bata os ovos até ficar homogêneo* sim, ele está fazendo uma descoberta linguística concreta: a construção resultativa não é um ornamento estilístico, é um recurso funcional que acrescenta informação essencial à instrução. Essa percepção, uma vez conquistada, transforma a forma como o estudante lê e escreve textos instrucionais.

Além disso, esses gêneros são trabalhados amplamente nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, o que os torna ponto de entrada natural para o trabalho com a construção nesse nível. No Ensino Médio, por sua vez, o mesmo gênero pode ser retomado com maior sofisticação analítica, explorando variantes, comparando línguas e refletindo sobre as motivações funcionais das escolhas linguísticas.

3.3 *Ensino Fundamental II: reconhecer, usar e perceber a função*

No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), o trabalho com a construção resultativa deve ser predominantemente indutivo e funcional: os estudantes chegam à generalização a partir de exemplos reais, e a reflexão metalinguística é introduzida gradualmente, apenas depois que a função da construção já foi percebida nos textos. O objetivo não é que o aluno saiba nomear a construção, mas que saiba reconhecê-la, interpretá-la e usá-la produtivamente.

Esse nível é especialmente propício para o trabalho com a construção porque os estudantes já a conhecem e a usam, ela é parte de seu repertório linguístico cotidiano, especialmente em contextos digitais (tutoriais de YouTube, manuais de jogos, receitas de sites de culinária). O que se propõe, portanto, não é ensinar algo novo, mas tornar *consciente* e *analítico* o conhecimento que o estudante já tem de forma implícita. Isso está em pleno acordo com a perspectiva da gramática baseada no uso, que parte do conhecimento linguístico já construído pelo falante.

Propomos quatro princípios orientadores para esse nível:

- **Princípio 1: Partir de textos autênticos e motivadores.** A introdução da construção deve emergir da leitura de gêneros instrucionais reais, receitas, tutoriais, guias, que os estudantes já
-

consomem fora da escola. O vínculo com o cotidiano digital dos estudantes é particularmente importante nessa faixa etária, pois aumenta o engajamento e a percepção de relevância.

- **Princípio 2: Trabalhar a função antes da forma.** A pergunta central não é "o que é essa estrutura?" mas "o que ela faz no texto?". O estudante deve perceber que a construção serve para especificar o estado final do objeto antes de qualquer sistematização formal.
- **Princípio 3: Explorar a produtividade da construção.** Após perceber o padrão em receitas, o estudante deve ser exposto a instâncias em outros domínios, manuais de montagem, tutoriais de artesanato, guias de primeiros socorros, para perceber que se trata de um recurso produtivo da língua, não restrito a um único gênero.
- **Princípio 4: Integrar leitura e produção desde o início.** A análise do padrão na leitura deve alimentar práticas de escrita. O estudante deve ser convidado a produzir textos instrucionais em que especifique os estados finais dos objetos com a construção aprendida.

Com base nesses princípios, propomos três atividades para o Ensino Fundamental II:

Ressalva-se que essa leitura analítica da construção deve ser precedida por uma etapa de leitura global do texto, o que Antunes (2003) chama de análise dos aspectos globais do texto (tema, propósito comunicativo, estrutura), de modo que o trabalho com a construção resultativa se integre a uma compreensão mais ampla do gênero instrucional, em vez de se tornar um exercício gramatical descontextualizado.

- **Atividade 1: Leitura analítica com texto real:** O professor apresenta um conjunto de três a quatro receitas culinárias retiradas de sites de culinária ou de livros de receitas. A tarefa é identificar, em cada receita, as expressões que especificam o estado final de um ingrediente após uma ação. Em seguida, os estudantes descrevem, em suas próprias palavras, a função dessas expressões no contexto instrucional: para que servem? O que aconteceria se fossem removidas? A atividade pode ser enriquecida com uma etapa comparativa: o professor apresenta duas versões da mesma instrução, uma com e outra sem a construção resultativa, e propõe a discussão: se você fosse fazer essa receita pela primeira vez, qual das duas versões ajudaria mais? Por quê? Essa atividade desenvolve leitura analítica e familiariza o estudante com o padrão em seu contexto
-

de uso antes de qualquer metalinguagem formal, mostrando que a gramática tem efeitos práticos e concretos na compreensão do texto.

- **Atividade 2: Completando instruções incompletas:** O professor fornece uma lista de instruções sem o complemento resultativo e pede que os estudantes as completem: *Amasse a argila _____ / Pinte a tela _____ / Dobre o papel _____*. Para cada instrução, os estudantes devem pensar: qual é o estado final esperado do objeto? Como é possível verificar que a ação foi concluída com sucesso? Essa atividade desenvolve o raciocínio télico, a consciência de que processos têm pontos de chegada verificáveis, e treina o uso produtivo da construção em contextos variados.
- **Atividade 3: Tutorial multimodal:** O estudante escolhe um procedimento que sabe executar e é capaz de explicar a outra pessoa, de culinária, artesanato, conserto, configuração de aplicativo, treino de animal doméstico, qualquer área de sua escolha, e produz um tutorial escrito ou em vídeo, especificando os estados finais com a construção resultativa. A produção é revisada em pares com um critério explícito: o colega consegue executar o procedimento com base apenas no texto ou no vídeo, sem pedir informações adicionais? Se não, onde a instrução falhou em especificar o estado final? Essa revisão em pares desenvolve tanto a escrita quanto a leitura analítica, e evidencia de forma concreta que a omissão da construção resultativa tem consequências práticas para a comunicação instrucional.

3.4 Ensino Médio: reflexão comparativa e consciência das escolhas gramaticais

No Ensino Médio, o trabalho com a construção resultativa pode, e deve, ser mais analítico e comparativo. Os estudantes já dominam produtivamente a construção e já trabalharam com gêneros instrucionais. O que se propõe agora é um nível diferente de reflexão: por que a língua funciona assim? Quais são as alternativas disponíveis? O que se ganha e o que se perde em cada escolha? Esse tipo de reflexão desenvolve a consciência linguística crítica que a BNCC define como objetivo central do eixo de *Análise Linguística/Semiótica* no Ensino Médio.

A pergunta "por que o PB usa *até ficar* onde o inglês usa adjunção direta?" é perfeitamente acessível a estudantes do Ensino Médio com algum contato com inglês, e produtiva pedagogicamente, pois mostra que as línguas têm soluções distintas para os mesmos problemas comunicativos, e que essas soluções são motivadas, não arbitrárias. Isso expande a consciência linguística do estudante para além da própria língua materna.

Além disso, o Ensino Médio é o momento ideal para trabalhar a construção em gêneros além dos instrucionais. Os dados do *corpus* mostram que 27,6% das ocorrências vêm de outros domínios, literatura, saúde, mecânica, entretenimento. Explorar esses usos menos prototípicos ajuda o estudante a perceber a produtividade mais ampla da construção e a refletir sobre como o contexto de uso condiciona as escolhas gramaticais.

Propomos quatro princípios orientadores para esse nível:

- **Princípio 1: Comparar variantes funcionais.** A pergunta central não é "use a construção corretamente" mas "quando e por que usá-la?". O estudante deve comparar, em pares de trechos extraídos de textos instrucionais reais, versões com e sem a construção, e versões com diferentes estratégias (bata até homogeneizar vs. bata até ficar homogêneo), identificando os efeitos pragmáticos de cada escolha.
- **Princípio 2: Comparar línguas, a partir de textos autênticos em ambas as línguas.** A comparação entre o PB e o inglês serve para mostrar que a gramática é funcionalmente motivada: diferentes línguas encontram diferentes soluções para o mesmo problema comunicativo, e nenhuma solução é intrinsecamente superior.
- **Princípio 3: Explorar usos não-prototípicos.** Além de receitas, os estudantes devem analisar a construção em textos literários, notícias, textos de saúde e outros domínios. Isso amplia a percepção da produtividade construcional e desenvolve a leitura analítica em diferentes contextos.
- **Princípio 4: Reflexão metalinguística explícita.** Ao contrário do FII, no EM a sistematização metalinguística pode e deve ser explícita: o que é uma construção? O que significa dizer que o significado resultativo não está no verbo, mas no padrão? Essas perguntas desenvolvem o pensamento linguístico crítico e preparam o estudante para a análise textual nos vestibulares e no ensino superior.

Com base nesses princípios, propomos duas atividades para o Ensino Médio:

- **Atividade 1: Análise comparativa interlinguística:** O professor apresenta pares de instruções, em português e inglês, inspiradas em textos instrucionais reais, que codificam o mesmo
-

evento resultativo: (a) *Hammer the metal until it is flat* / *Martele o metal até ficar plano*; (b) *Paint the wall until it is fully red* / *Pinte a parede até ficar toda vermelha*. Os estudantes discutem: as duas línguas dizem a mesma coisa? Qual versão é mais explícita? Por que o PB precisa de *até ficar* onde o inglês não precisa? A discussão pode ser ampliada com a noção de iconicidade, cabendo ao professor realizar a devida adequação metalinguística e transposição didática do conceito, evitando jargão técnico desnecessário: a estrutura mais complexa reflete a semântica mais explicitamente segmentada. Trata-se, ademais, de uma atividade com potencial interdisciplinar: co-planejada entre professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, ela se insere na perspectiva de integração curricular por área proposta pela BNCC para o Ensino Médio, que reúne ambas as disciplinas no eixo de Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2018). A comparação interlinguística, nesse contexto, não é apenas um recurso analítico, é também uma prática de letramento que amplia a consciência do estudante sobre como línguas diferentes gramaticalizam, de formas distintas, uma mesma necessidade comunicativa.

- **Atividade 2: Reescrita crítica e avaliação de clareza instrucional:** O professor fornece um conjunto de instruções vagas, retiradas de manuais mal escritos ou bulas imprecisas, e pede que os estudantes as reescrevam incorporando a construção resultativa onde for pertinente: *Aquece a mistura por alguns minutos* → *Aquece a mistura em fogo médio até ficar quente e levemente borbulhante*. Após a reescrita, os estudantes avaliam: quais informações foram acrescentadas? Por que essas informações são importantes? Qual é a consequência comunicativa de omiti-las? Essa atividade consolida a compreensão da função da construção e desenvolve a consciência crítica sobre a qualidade dos textos instrucionais.

3.5 Desafios e cuidados no ensino de gramática construcional nos dois níveis

A proposta de trabalhar a construção resultativa a partir de uma perspectiva funcional-construcional é promissora, mas não é isenta de desafios que o professor precisa antecipar em ambos os níveis.

No Ensino Fundamental II, o desafio principal é a resistência à metalinguagem não-tradicional. Os estudantes, e muitos professores, estão acostumados a uma gramática de categorias fixas (substantivo, verbo, adjetivo) e de funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto). A noção de

"construção" como par forma-significado pode parecer abstrata ou estranha a quem não tem formação linguística. A solução, nesse caso, é metodológica: partir dos dados, não da definição. Quando o estudante percebe, por si mesmo, que *bata* sem complemento resultativo é menos preciso do que *bata* até ficar homogêneo, ele já compreendeu funcionalmente o que a construção faz, sem que seja necessário nomeá-la metalinguisticamente neste nível de ensino. Um segundo cuidado é não reduzir o trabalho a um único gênero. O fato de que 72,4% dos dados vêm de textos culinários pode levar estudantes a concluir que a construção é "coisa de receita". É importante, por isso, expor os alunos a instâncias da construção em outros domínios, tutoriais de vídeo, manuais de jogos, instruções de artesanato, para mostrar sua produtividade mais ampla.

No Ensino Médio, o desafio principal é evitar que a reflexão metalinguística se torne abstrata demais e se desconecte das práticas textuais. A análise comparativa com o inglês, por exemplo, só é produtiva se os estudantes tiverem contato suficiente com a língua para perceber o contraste de forma concreta. Outro risco é o de tratar a construção como curiosidade tipológica isolada, sem articulá-la com as práticas de leitura e escrita que os estudantes precisam desenvolver. A metalinguagem deve sempre servir ao texto, nunca substituí-lo.

Em ambos os níveis, um desafio transversal é a avaliação da aprendizagem. O ensino de gramática funcional não pode ser avaliado pelos instrumentos tradicionais (identificar e nomear categorias gramaticais). A avaliação mais adequada é processual e textual: verificar se o estudante usa a construção de forma pertinente em suas produções escritas, e se demonstra, na leitura analítica, capacidade de reconhecer e interpretar sua função discursiva. No Ensino Fundamental II, a avaliação pode centrar-se na produção de tutoriais e na revisão em pares; no Ensino Médio, pode incluir análises comparativas escritas (ex.: um breve ensaio comparando como o PB e o inglês codificam eventos resultativos) e reflexões metalinguísticas mais elaboradas (ex.: a análise crítica de um texto instrucional real, justificando o uso ou a ausência da construção). Essas são competências descritas na BNCC e avaliáveis por meio de rubricas claras e transparentes para os estudantes.

4 Considerações finais

Este artigo percorreu dois eixos complementares: a análise funcional-construcional da construção resultativa [V_{TRANS} + *até ficar* + ADJ] no PB, e as implicações dessa análise para o ensino

de língua portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A articulação entre esses dois eixos não é apenas conveniente, mas constitutiva do argumento: só é possível propor um ensino de gramática funcional se houver uma análise funcional que o fundamente, e só é possível propor atividades pedagogicamente adequadas se a distinção entre os níveis de ensino for levada a sério.

Do ponto de vista da análise, demonstramos que a construção satisfaz os três critérios semânticos da resultatividade canônica (causação direta, estado resultante composicional, predicação sobre o objeto transitivo), que sua alta frequência em gêneros instrucionais é funcionalmente motivada (ela realiza a função de marcador de completude télica exatamente onde essa função é mais necessária), e que a perifrasticidade do PB não é deficiência tipológica, mas solução icônica: a maior transparência formal reflete a complexidade semântica do evento codificado.

Do ponto de vista pedagógico, argumentamos que a distinção entre os dois níveis de ensino não é apenas curricular, mas cognitiva e funcional. No Ensino Fundamental II, o foco é o reconhecimento e o uso produtivo da construção em gêneros instrucionais familiares, a partir de um método indutivo que parte do conhecimento linguístico já construído pelo estudante. No Ensino Médio, o foco é a reflexão analítica comparativa, entre variantes do português, entre línguas, entre domínios de uso, que desenvolve a consciência linguística crítica e a capacidade de fazer escolhas gramaticais motivadas. As cinco atividades propostas concretizam esse percurso em dois níveis.

Como desdobramentos futuros, aponta-se: (i) o desenvolvimento e a avaliação empírica das atividades aqui propostas, com coleta de dados sobre a aprendizagem dos estudantes nos dois níveis; (ii) a extensão da reflexão à formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, que precisam de referencial teórico funcional-construcional para trabalhar gramática de forma integrada à leitura e à escrita; e (iii) a investigação de outras construções do PB com potencial pedagógico semelhante, ampliando o repertório de objetos para um ensino gramatical baseado em uso.

Referências

Adam, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Antunes, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

Bispo, E. B.; Cordeiro, F. da S.; Lucena, N. L. de. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. *Revista do GELNE*, v. 24, n. 1, p. 192–207, 2022.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

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

Chafe, W. *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

Du Bois, J. The discourse basis of ergativity. *Language*, v. 63, n. 4, p. 805–855, 1987.

Ellis, N. C. Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, n. 2, p. 143–188, 2002.

Geraldi, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Givón, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

Goldberg, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

Goldberg, A. E. *Constructions at Work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Goldberg, A. E.; Jackendoff, R. The English resultative as a family of constructions. *Language*, v. 80, n. 3, p. 532–568, 2004.

Haiman, J. Iconic and economic motivation. *Language*, v. 59, n. 4, p. 781–819, 1983.

Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

Hopper, P. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, p. 139–157, 1987.

Hopper, P.; Traugott, E. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Leite, M. A. Resultatividade: um estudo das construções resultativas em português. Rio de Janeiro: UFRJ, Fac. de Letras, 2006. Tese de Doutorado. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp022253.pdf>. Acesso em 02 mar. 2026.

Levin, B.; Rappaport Hovav, M. *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.

Martin, J. R.; Rose, D. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

Neves, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Oliveira, M. R. de; Wilson, V. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003.

Palomanes, R, M. R. *Construções gramaticais: uma análise das resultativas do português com o verbo ficar*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2007. Tese de Doutorado. Disponível em <https://docplayer.com.br/130986109-Construcoes-gramaticais-uma-analise-das-resultativas-do-portugues-com-o-verbo-ficar-roza-maria-palomanes-ribeiro.html>. Acesso em 2 mar. 2026.

Santos, C. B. Uma natureza participativa: a função sujeito em construções resultativas de Vidas Secas. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/254_B.pdf. Acesso em 02 mar. 2026.

Silva, Hanna Ferreira da. *Resultatividade perifrástica no PB: uma família construcional com o operador até*. 2026. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2026.

Travaglia, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009
