

## CONSTRUÇÕES PREFIXAIS E AVALIATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto  
Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda*

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo central apresentar uma proposta pedagógica, cujo construto é, além da competência comunicativa, a habilidade de refletir sobre diferentes usos da língua, na modalidade escrita, tanto em suas propriedades formais quanto em suas propriedades funcionais, sob o enfoque teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante, também, LFCU).

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) – documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil cujo objetivo era orientar a elaboração e implementação dos currículos escolares na Educação Básica em todo o país –, no âmbito do ensino de língua portuguesa, tem-se questionado a necessidade do ensino de gramática na escola. Tal debate tem origem no fato de o documento assumir uma visão sociointeracionista da língua, tomando o texto como objeto central do ensino.

Todavia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCN) estabelecem, a partir da ideia de que a gramática é um sistema de regras que sustenta qualquer sistema linguístico, que a prática de análise linguística, por meio da formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, é fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura/escuta, produções oral, escrita e multissemiótica. Nesse contexto, o objeto de investigação deve ser a língua em uso, em suas diversas possibilidades de realização. Logo, tem-se que o próprio

documento não questiona a relevância do ensino de gramática na sala de aula, mas, sim, os objetivos do trabalho com fenômenos gramaticais.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), mantendo a base teórico-metodológica sociointeracionista do documento anterior, corrobora que conteúdos gramaticais devem ser estudados em relação aos eixos de leitura, escrita e oralidade, de modo a promover a reflexão sobre as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais de estruturas linguísticas nos níveis da fonologia, da morfologia e da sintaxe, as quais compõem textos autênticos diversos.

No cenário atual, contudo, o ensino de gramática ainda constitui uma prática pouco eficaz, reducionista e descontextualizada, conforme nos aponta Antunes (2003). Ainda, persistem, em muitas salas de aula de língua portuguesa, a prescrição de regras e a classificação de termos a partir de exemplos isolados e ideais. É nesse contexto, portanto, que o presente capítulo busca refletir sobre como uma abordagem funcional da gramática, a saber, a Linguística Funcional Centrada no Uso, pode contribuir, de maneira efetiva, para um ensino de língua mais reflexivo, contextualizado e eficiente.

Logo, a partir dos pressupostos da LFCU que serão abordados na segunda seção deste capítulo, a proposta pedagógica apresentada na terceira seção do texto justifica-se mediante a necessidade de criação de ferramentas didáticas para uma abordagem da dinamicidade da língua na escola, assumindo a investigação da língua sob o ponto de vista da gramática e do discurso simultaneamente, bem como a estreita relação entre estruturas linguísticas e suas funções no contexto comunicativo.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

No âmbito da Linguística Funcional Centrada no Uso, denominação cunhada no âmbito do Grupo Discurso & Gramática

(D&G) por Martelotta (2011), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), Rosário e Oliveira (2016) e Bispo e Silva (2016) – ou *Usage-based Theory/Approach*, nos termos de Bybee (2010) e Traugott e Trousdale (2013) –, assume-se uma concepção de língua como interação, por entender que é a através dela que os indivíduos atuam e se relacionam no mundo. Em outras palavras, a língua constitui um reflexo das experiências físicas, sociais e culturais dos indivíduos, de modo que as funções discursivas pretendidas pelos locutores em diferentes contextos linguísticos e em diversas situações comunicativas são materializadas em estruturas linguísticas.

Tendo em vista que a língua se constrói na interação comunicativa, ela consiste em um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, composto por padrões mais ou menos rígidos. Todavia, tal dinamismo não se estabelece de maneira arbitrária ou fortuita. Aspectos linguísticos, processos cognitivos e fatores sociais, culturais e históricos constituem a verdadeira motivação para os fatos da língua e para a (re)formulação da gramática. Entende-se por gramática, aqui, um conjunto de regularidades, ou de esquemas simbólicos, que são mobilizados no momento da elaboração e da organização do discurso (Bybee, 2010; Traugott; Trousdale, 2013).

Os esquemas simbólicos, denominados construções linguísticas, são concebidos como pareamentos de forma e função convencionalizados na língua (Goldberg, 1995). Enquanto o polo da forma de uma construção compreende propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, o polo da função compreende propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas. Para Croft (2001), dessa maneira, a noção de construção se aplica a qualquer estrutura gramatical, desde morfemas, palavras, expressões idiomáticas, a padrões parcialmente ou completamente esquemáticos.

Nesse contexto, propõe-se que a língua é formada por um inventário de correlações forma-função, isto é, por um conjunto de construções, interligadas por elos (ou processos cognitivos

diversos), as quais se organizam hierarquicamente em torno de uma rede taxonômica comum, em diferentes níveis de abstratização, isto é, por um inventário de construções mais gerais/esquemáticas e outras mais básicas/específicas. Dessa maneira, a gramática da língua consiste na organização da convivência de todos esses padrões (Langacker, 1987; Bybee, 2010). A gramática deve ser examinada, nesse sentido, em contextos reais de uso, que constituem o lócus para a inovação, a variação e a mudança linguística, fenômenos investigados no âmbito de uma abordagem construcional.

Portanto, defende-se, neste capítulo, que uma abordagem linguística baseada no uso – como é o caso da LFCU –, cujos pressupostos basilares foram brevemente apresentados nesta seção, é capaz de fornecer subsídios para a realização de atividades integradas de ensino, que tenham como princípios a reflexão sobre a dinamicidade da língua, que é, ao mesmo tempo, composta por padrões estáveis e por padrões em variação e em mudança, bem como a compreensão acerca da maneira como essa dinamicidade é organizada através de pareamentos de forma e função mais específicos e mais gerais.

#### CONSTRUÇÕES PREFIXAIS E AVALIATIVAS COM “SUPER”, “MEGA”, “HIPER” E “ULTRA”

Embora a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso não tenha sido originalmente desenvolvida com foco no ensino de línguas, seus pressupostos teóricos e metodológicos convergem com as orientações curriculares oficiais, viabilizando, desse modo, uma reflexão linguística mais produtiva na sala de aula, conforme têm destacado pesquisadores ligados ao grupo Discurso & Gramática (D&G)<sup>1</sup> – como Oliveira e Cezario (2007); Furtado da

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa brasileiro que surgiu no final da década de 1990, tendo como objetivo principal descrever a língua portuguesa a partir da perspectiva da

Cunha, Bispo e Silva (2014); Bispo, Cordeiro e Lucena (2022); Bispo e Cordeiro (2023); Bispo, Caian e Mafra (2023); entre outros. Tanto a LFCU quanto o ensino de língua portuguesa – conforme os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) – entendem a língua como um organismo vivo, dinâmico, em variação e mudança, motivado por fatores linguísticos, cognitivos, históricos, culturais e sociais. Logo, o texto é entendido como um processo sociocognitivo e interacional. Nessa interface, a análise linguística deve ser baseada no uso, de modo a considerar não apenas os aspectos estruturais, mas também questões semânticas, pragmáticas e discursivas presentes em contextos reais de produção, de recepção e de circulação dos textos – correlação discurso e gramática tão cara aos estudos funcionalistas.

É nesse contexto que se insere a presente proposta pedagógica de análise de construções prefixais e avaliativas no Ensino Fundamental. Embora as práticas de leitura, escrita e oralidade já tenham avançado substancialmente no ensino de língua portuguesa na Educação Básica, pesquisas recentes demonstram que ações de efetiva reflexão linguística na escola ainda carecem de mais contribuições (Neves, 2002; Sigiliano; Magalhães, 2022).

A partir de uma breve análise do tratamento de construções com “super”, “hiper”, “mega” e “ultra” em três coleções de livros didáticos de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano, aprovados no PNLD de 2024<sup>2</sup>, constatou-se, de imediato, que não há uniformidade quanto ao tratamento dos fenômenos em questão, de modo que tais construções são abordadas, de maneira bastante superficial, quando os autores tratam ou do grau dos adjetivos (superlativo), ou do grau dos substantivos (aumentativo), ou ainda de formação de palavras – ora no volume do 6º ano, ora no volume

---

Linguística Funcional e que, mais recentemente, tem empreendido pesquisas pautadas na abordagem da LFCU.

<sup>2</sup> As três coleções de livros didáticos analisadas foram: *Jornadas Novos Caminhos – Língua Portuguesa*, *Português Linguagens* e *Teláris Essencial – Língua Portuguesa*.

do 7º ano. É importante destacar, ainda, que não aparecem dados de tais construções tendo como escopo advérbios e verbos.

Em todas as coleções, as construções em investigação são classificadas como sendo formadas a partir de derivação prefixal, mesmo quando são apresentados exemplos de construções avaliativas formadas por processo sintático, desconsiderando que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” cumprem propósitos comunicativos na língua que diferem de seus usos como prefixos (conforme propõe Martins Dall’Orto, 2018). Logo, o que se vê nos livros didáticos é reflexo da falta de consenso entre teóricos que dissertam sobre o tema acerca do processo que envolveria a formação do grau – se flexão, se derivação, se processo sintático – e, portanto, a descrição desse tipo de grau sob um viés essencialmente formalista.

Cunha e Cintra (2007), por exemplo, no âmbito da tradição gramatical – em *A Nova Gramática do Português Contemporâneo* – tratam de construções de grau em subseções destinadas ao estudo da flexão dos substantivos e dos adjetivos. Segundo os autores, o grau superlativo absoluto sintético dos adjetivos pode ser formado, entre outras possibilidades, pelo acréscimo de “prefixos”<sup>3</sup> como “hiper-”, “super-” e “ultra-”, conforme observa-se em “hipersensível”, “superexaltado” e “ultrarrápido” (Cunha; Cintra, 2007, p. 256-258).

De acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 198), embora, via de regra, a flexão de grau seja pertinente aos adjetivos, admite-se, também, a existência da flexão de substantivo. Nesse contexto, segundo os autores, um sufixo de grau aumentativo pode exprimir noção pejorativa de desproporção, de disformidade, de brutalidade, de grosseria ou de coisa desprezível. Basílio (2007, p. 93) acrescenta,

---

<sup>3</sup> Utilizamos, aqui, a palavra “prefixo” entre aspas porque entendemos que, embora essa seja a denominação utilizada pelos autores, tais construções com “hiper”, “super” e “ultra” (“hipersensível”, “superexaltado” e “ultrarrápido”), a depender do contexto de uso, podem configurar construções avaliativas, e não prefixais (cf. Martins Dall’Orto, 2018).

ainda, que as marcas de dimensão com formação morfológica também derivam da expressão positiva da atitude subjetiva do falante, como ocorre na formação do grau através do “prefixo” “super-”, como em “superescola”, “superluxo” e “supertroca”.

Embora Bechara (2009) e Basílio (2007, 2013) concordem com Cunha e Cintra (2007) quanto à existência do grau do adjetivo e do substantivo, os autores não tratam o grau como sendo um caso de flexão, mas, sim, formados a partir de um processo de derivação.

Sousa (2008), apoiando-se nas propostas, principalmente, de Câmara Jr. (1976), pondera que a principal diferença entre derivação e flexão está no fato de a derivação não consistir em uma parte obrigatória da estrutura gramatical da língua, enquanto a flexão, por outro lado, constitui um processo obrigatório e sistemático, sendo imposto pela própria natureza da sentença. Esse seria, nesse sentido, um argumento dos autores contra a possibilidade de ser chamada de flexão a formação de grau por prefixos e sufixos. Outro argumento seria o fato de advérbios, sendo palavras invariáveis, indexarem grau comparativo e superlativo.

Mas o que dizer das palavras “hipersensível”, “superexaltado” e “ultrarrápido”, exemplificadas por Cunha e Cintra (2007, p. 258), e “supercompetente”, “hiperesforçada”, “hiperestudioso” e “ultrainteligente”, exemplificadas por Basílio (2013, p. 73) como sendo adjetivos de grau superlativo absoluto formados por prefixos? E das palavras “superescola”, “superluxo” e “supertroca” consideradas substantivos formados por prefixos que denotam excelência por Basílio (2007, p. 93)? Martins Dall’Orto (2018) denomina tais construções de avaliativas, e não prefixais. É nesse contexto que assumimos, neste capítulo, um processo sintático para a atribuição de grau em construções como as anteriormente citadas.

No âmbito da *Teoria Lexical*, Basílio (2007; 2013), mesmo assumindo apenas o processo de derivação prefixal para construções de grau com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra”, postula que palavras como “supercompetente”, “hiperesforçada”, “hiperestudioso”, “ultrainteligente” (Basílio, 2013, p. 73),

“superescola”, “superluxo”, “supertroca” e “superinteligente” (Basílio, 2007, p. 93) seriam exemplos da indexação do grau expressivo, enquanto palavras como “macroestrutura”, “macroeconomia”, “macrotexto” (Basílio, 2013, p. 69), “hipercorreção” e “hipermercado” (Basílio, 2013, p. 73) indexariam grau denotativo. Distinguindo a função expressiva – de caráter mais subjetivo, dizendo respeito do estado de consciência e do juízo de valor do locutor – da função denotativa do grau – de caráter menos subjetivo, de expressão linguística de dados concretos, fatos e circunstâncias –, a autora, embora utilize como exemplos, em muitos momentos, palavras descontextualizadas, muito contribui para a distinção entre construções prefixais e construções avaliativas com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” proposta por Martins Dall’Orto (2018).

Martins Dall’Orto (2018), a partir da abordagem da LFCU, demonstra de que maneira construções com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” cumprem diferentes propósitos comunicativos na língua, diferindo usos prefixais de usos avaliativos. No que tange às construções avaliativas, ou seja, àquelas que atuam no domínio funcional mais abstrato e mais geral do posicionamento avaliativo do locutor com atitudes intensiva e focalizadora, a autora identifica 13 microconstruções no corpus de análise, as quais podem ser agrupadas, a partir de similaridades, em três diferentes subesquemas – que se diferenciam semântica e pragmaticamente em função do escopo da intensificação e da focalização e, consequentemente, do papel morfossintático exercido por “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” nas microconstruções. O subesquema 1, mais frequente e mais prototípico dessa rede, agrupa microconstruções em que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” exercem papel de advérbio de intensidade, tendo como escopos um adjetivo ou outro advérbio e articulando focalização e intensificação explícita. Já o subesquema 2 reúne microconstruções em que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” assumem função de adjetivo qualificativo, tendo como escopo um substantivo e indexando, além



da qualificação, focalização e intensificação implícita. Por fim, o subesquema 3 agrupa microconstruções em que “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” funcionam como advérbio modalizador, tendo como escopo um verbo e exprimindo focalização, intensificação implícita e modalização epistêmico-asseverativa<sup>4</sup>.

É, portanto, com base nos resultados encontrados por Martins Dall’Orto (2018) que apresentamos a proposta pedagógica na próxima seção deste capítulo.

## PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

O tratamento de fenômenos linguísticos em sala de aula, a partir de uma abordagem baseada no uso correlacionada às orientações curriculares nacionais, como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), implica tomar o texto autêntico como ponto de partida e de chegada. A partir dessa interface, entendemos que os dados para análise em sala de aula devem ser aqueles produzidos em contextos reais de uso, nos quais mobilizamos diferentes estruturas linguísticas para a construção de sentidos e para o alcance de necessidades comunicativas específicas. O texto, desse modo, constitui o lócus de realização de usos da língua, devendo ser tomado como objeto central (Bispo; Furtado da Cunha, 2022).

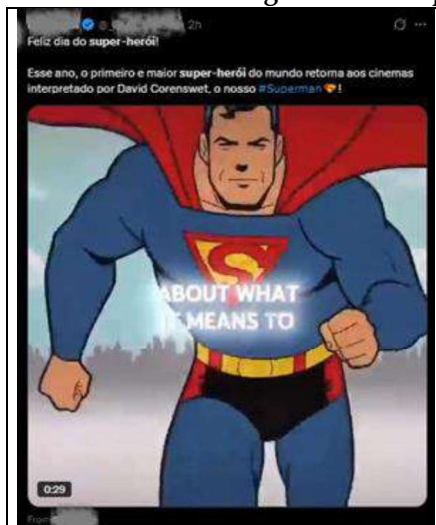
Sendo assim, o objetivo dessa proposta pedagógica é apontar caminhos para que, dentro de um projeto mais amplo de dizer – um projeto de letramento científico que tenha como objetivo iniciar os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na pesquisa linguística, tendo como resultado final a produção de um artigo científico coletivo –, o professor possa elaborar atividades que promovam a reflexão acerca de construções prefixais e avaliativas com “super”, “hiper”, “mega” e “ultra” em textos autênticos, a fim de que os estudantes sejam capazes de refletir sobre o agir pela linguagem em práticas sociais reais.

---

<sup>4</sup> A modalização epistêmico-asseverativa é aquela que diz respeito ao posicionamento do locutor no enunciado, de maneira a se comprometer com o seu discurso.

Tendo sido definido o fenômeno linguístico a ser analisado – construções prefixais e avaliativas com “super”, “hiper”, “mega” e “ultra”, altamente produtivas na língua portuguesa –, a sugestão é que se converse e se pense sobre a abordagem baseada no uso que fundamentará o trabalho. A partir disso, parte-se para a definição da metodologia e a análise dos dados. Uma sugestão de base de dados a ser utilizada é a plataforma X, antigo Twitter, devido à praticidade de busca de ocorrências das construções investigadas. A partir do levantamento de uma quantidade suficiente de dados na plataforma, com a orientação do professor, pode-se iniciar a análise a partir dos usos mais prototípicos de “super”<sup>5</sup>, ou seja, pelos seus usos prefixais, como exemplo do texto a seguir:

**Figura 1 – Exemplo 1 de ocorrência**

	<p><b>Transcrição e destaque do dado</b></p> <p>“Feliz dia do <u>super-herói</u>!</p> <p>Esse ano, o primeiro e maior <u>super-herói</u> do mundo retorna aos cinemas interpretado por David Corenswet, o nosso #Superman!”.</p>
--	--


Fonte: X (2025; antigo Twitter).

<sup>5</sup> Embora esta seção inicie a análise com foco nos usos de “super” – devido à sua maior produtividade e prototipicidade –, um dos objetivos específicos é o de que, após essa etapa inicial, os estudantes, com mediação docente, ampliem a investigação para as construções com “mega”, “hiper” e “ultra”. Assim, propõe-se um percurso que favorece o confronto entre os usos de tais construções, seguido da formulação e verificação de hipóteses comparativas, com base no conjunto dos dados coletados.

A partir da construção “super-herói”, na Figura 1, o professor pode promover uma discussão a respeito da formação de um substantivo (a partir de uma derivação prefixal) e da escrita ortográfica (com hífen) da palavra, bem como de seu sentido (denotativo) no texto. Interessante refletir, ainda, sobre o locutor da construção, que, nesse caso, é o perfil institucional da DC Brasil.

Na sequência, poderia ser observada uma ocorrência como esta a seguir:

Figura 2 – Exemplo 2 de ocorrência

	<p><b>Transcrição e destaque do dado</b></p> <p>“O melhor vídeo da Camila Pudim é sempre o próximo!</p> <p>Dessa vez ela surpreendeu com um <u>super produção</u> inspirada na clássica animação de ‘Cinderela’. Gostaram?”.</p>
--	--

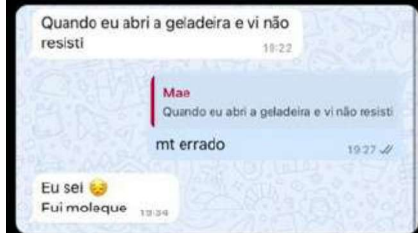
Fonte: X (2025, antigo Twitter).

A construção da ocorrência na Figura 1 poderia ser comparada à construção “super produção” da Figura 2. O professor pode chamar a atenção dos estudantes para a escrita (separada) de “super” ao lado do substantivo “produção”, bem como de seu efeito de sentido (qualificação intensificada). Nesse caso, pode-se indagar, também, sobre as diferenças de encadeamento fônico das duas construções, assim como de aspectos morfossintáticos (na primeira construção, “super-” é uma forma dependente, enquanto na segunda, “super” perde seu status de prefixo, ganhando

autonomia e atuando como modificador de um substantivo na relação sintagmática).

A intensidade é bem mais evidente nos exemplos seguintes:

Figura 3 – Exemplo 3 de ocorrência

	<p><b>Transcrição e destaque do dado</b></p> <p>“minha mãe é <u>super jovem</u>”.</p>
---	---

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

Figura 4 – Exemplo 4 de ocorrência

	<p><b>Transcrição e destaque do dado</b></p> <p>“Ontem fui na abertura do Festival de Ópera, não tinha nem como não ir e hoje precisei acordar <u>super cedo</u>, para fazer o trabalho relâmpago da Expo do PP no Rio. Estou A C A B A D A.”.</p>
---	--

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

O professor pode propor uma comparação entre as construções “super jovem” e “super cedo”, nas Figuras 3 e 4, respectivamente, de maneira que os estudantes analisem a função morfossintática de “super” (advérbio), bem como seu efeito de sentido (intensidade) diante de adjetivo e de advérbio. É

importante apontar, aqui, a questão ortográfica (separada) e a autonomia de “super”, que perde seu status de prefixo<sup>6</sup>.

Em seguida, pode ser analisada uma ocorrência como a do seguinte texto:

Figura 5 – Exemplo 5 de ocorrência

	<p><b>Transcrição e destaque do dado</b></p> <p>“[OPINIÃO] Sarah Raíssa e o custo humano da sociedade da dopamina A morte de Sarah não foi causada apenas por um desafio perigoso, mas por uma cultura que <u>supervaloriza</u> a aparência, a performance imediata e a satisfação rápida”.</p>
--	---

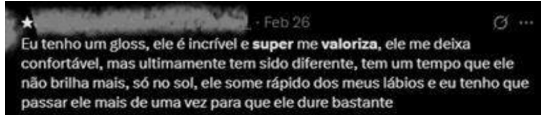
Fonte: X (2025, antigo Twitter).

Na Figura 5, o professor pode orientar a observação da formação do verbo “supervalorizar” (a partir de uma derivação prefixal) e da escrita ortográfica (sem hífen) da palavra, bem como do sentido (de excesso) indexado pela construção, chamando a atenção para as pistas contextuais que guiam o efeito de sentido no texto. Também pode ser interessante refletir sobre o locutor da construção, que, nesse caso, é o perfil institucional do Correio Braziliense.

Seguindo com a análise de usos não prototípicos de “super”, ou chamados avaliativos por Martins Dall’Orto (2018), o professor pode propor a observação de ocorrências como esta:

<sup>6</sup> Aqui o professor pode chamar a atenção para o fato de os próprios locutores já conceberem a perda do status de prefixo de “super”, optando pela escrita separada de seu escopo.

Figura 6 – Exemplo 6 de ocorrência

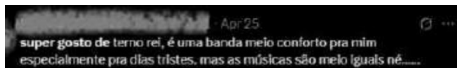
	<p><b>Transcrição e destaque do dado</b></p> <p>“Eu tenho um gloss, ele é incrível e <u>super me valoriza</u>, ele me deixa confortável, mas ultimamente tem sido diferente, tem um tempo que ele não brilha mais, só no sol, ele some rápido dos meus lábios e eu tenho que passar ele mais de uma vez para que ele dure bastante”.</p>
---	--

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

A partir da observação da ocorrência na Figura 6, “super me valoriza”, o professor pode promover uma discussão a respeito da diferença entre sua ocorrência e a da figura anterior. Além da ortografia (escrita separada e com material interveniente), poderia sinalizar quais diferenças poderiam ser observadas nos níveis fonológico (não encadeamento fônico), morfológico (perda do status de prefixo) e sintático (ganho do status de modificador na relação sintagmática). Poderíamos falar, ainda, em uma expansão semântico-pragmática (de maneira a indexar intensificação e focalização) e discursiva (indexando um posicionamento avaliativo do locutor no discurso).

Em seguida, o professor pode propor a comparação entre as construções que ocorrem nas Figuras 7 e 8, por exemplo, em que “super” também tem como escopo um verbo:

Figura 7 – Exemplo 7 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado
	<p>“<u>super gosto</u> de terno rei, é uma banca meio conforto pra mim especialmente pra dias tristes, mas as músicas são meio iguais né.....”.</p>

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

Figura 8 – Exemplo 8 de ocorrência

	Transcrição e destaque do dado
	<p>“Topico sensível, quem vcs acreditam ser o anti cristo?</p> <p>Quando eu era criança eu jurava que era o Silas malafaia Agora eu <u>super acredito</u> que é o presidente da França”.</p>

Fonte: X (2025, antigo Twitter).

A partir das leituras das ocorrências nas Figuras 7 e 8, o professor pode incentivar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as construções “super gosto” e “super acredito”, em que “super” tem como escopo um verbo. Qual o efeito de sentido de “super” em cada uma das construções (intensidade e modalização epistêmica asseverativa)? Embora não tenham o mesmo valor pragmático, por quais outros termos poderíamos substituir “super” nas Figuras 7 e 8 (“muito” e “realmente”, respectivamente)? Qual o impacto de cada um desses efeitos no nível da morfossintaxe (enquanto na primeira ocorrência “super”

atua como um advérbio de intensidade, na segunda “super” atua como um modalizador epistêmico asseverativo)? Logo, o professor pode chamar a atenção para a valência de cada verbo que acompanha “super” (o verbo “gostar” seria passível de gradação, de intensificação, enquanto o verbo “acreditar” não; em “super acredito”, a intensificação de “super” se transformaria em uma força asseverativa, de maneira a marcar o posicionamento do locutor no discurso).

Após as atividades epilinguísticas brevemente sugeridas nesta seção, cuja reflexão é voltada para o conjunto de possibilidades de realizações de “super” na língua portuguesa, os estudantes podem passar, com a mediação do professor, à análise das construções com “hiper”, “mega” e “ultra” coletadas do corpus, de maneira a formular e a verificar hipóteses que as confrontem com as ocorrências com “super”.

Por fim, o professor-mediador deve proceder às atividades metalinguísticas, baseadas no levantamento de regularidades e sistematização das construções investigadas, de modo a demonstrar que as categorias linguísticas não são discretas. Quais diferenças nos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos (Croft, 2001; Traugott; Trousdale, 2013) podem ser observadas nas construções prefixais e nas construções avaliativas? Em que medida “super”, “hiper”, “mega” e “ultra” se relacionam em uma rede construcional (Traugott; Trousdale, 2013)? Ainda, quais contextos de interação comunicativas são mais propensos a ocorrências de construções prefixais e de construções avaliativas?

Tendo em vista que os resultados das análises realizadas serão apresentados em um artigo científico produzido, de maneira coletiva, por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sugere-se que os estudantes confrontem os achados obtidos em suas pesquisas com aqueles expostos pelos livros didáticos e pelas gramáticas normativas, visando à compreensão do real funcionamento da língua.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma proposta pedagógica para o tratamento das construções prefixais e avaliativas, formadas por “super”, “hiper”, “mega” e “ultra”, fundamentada nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso e nas descrições linguísticas recentes (Martins Dall’Orto, 2018). Buscou-se evidenciar as relações intrínsecas entre forma (fonologia, morfologia e sintaxe) e função (semântica, pragmática e discurso) nos usos linguísticos, promovendo uma abordagem que ultrapassa a mera identificação de estruturas gramaticais e valoriza a reflexão sobre seus propósitos comunicativos.

A LFCU, ao compreender as categorias linguísticas como fenômenos graduais e situados no uso, oferece um aparato teórico que possibilita ao professor trabalhar um leque mais abrangente de fenômenos linguísticos, como o uso avaliativo de “super”, “hiper”, “mega” e “ultra”, elementos que, ao extrapolar a função meramente prefixal, cumprem funções discursivas relevantes que devem ser exploradas em sala de aula em articulação com práticas de análise, leitura e produção textual.

Os estudos sobre o ensino de língua materna têm alertado para os riscos da redução do ensino de língua à mera identificação e conceituação de categorias gramaticais. Contra essa tendência, reafirmamos que cabe à escola promover a ampliação das possibilidades de usos linguísticos dos alunos. Com efeito, ao ancorar o ensino de língua em práticas de linguagem situadas socialmente e na análise dos recursos linguísticos mobilizados no uso para atender a diferentes necessidades comunicativas, privilegiando o desenvolvimento de atividades epilinguísticas antes da introdução da metalinguagem formal, respeitando a pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala e reconhecendo a importância de partir dos usos reais dos alunos para expandir seu repertório linguístico, entendemos que a proposta aqui desenvolvida está em consonância com as

orientações dos documentos oficiais de referência curricular, como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018).

Por se tratar de uma proposta voltada ao contexto escolar, espera-se que os caminhos aqui delineados sirvam de ponto de partida para novas investigações sobre o ensino de fatos gramaticais, em especial aqueles que demandam revisão e atualização de abordagens tradicionais ainda predominantes na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e Classes de Palavras no Português do Brasil**. 3. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed., ver. ampl. e atual conforme o Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Variação Linguística, Mudança Linguística e Construcionalização. *In: XXI Seminário do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e VIII Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

BISPO, Edvaldo Balduino; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. “Não Tomar Partido é Tomar Partido”: chunks e ensino de língua portuguesa. *In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victória (Orgs.). Discurso e Gramática: entrelaces e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2022. p. 137-158.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, Nedja Lima de. Funcionalismo Linguístico e Ensino de

Português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, n. 1, v. 24, 2022. p. 192–207.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva. Morfossintaxe na Sala de Aula sob o Viés Funcionalista: elementos circunstanciais em foco. *In*: OLIVEIRA; Mariangela Rios; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.). **Funcionalismo Linguístico: interfaces**. 1. ed., v. 1. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023. p. 291-326.

BISPO, Edvaldo Balduino; CAIAN, Tiago; MAFRA, Ronan Felipe Souza. A Categoria Grau na Sala de Aula: do livro didático à abordagem funcionalista. **Pensares em Revista**, v. 29, 2023. p. 106-135.

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

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

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

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1976.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 6º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 7º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 8º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 9º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

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

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 6º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 7º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. Jornadas: **Novos caminhos. Língua portuguesa**: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. *In*: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Orgs.). **Linguística Centrada no Uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. p. 13-44.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso e Ensino de Português. **Gragoatá**, n. 40, v. 19, 2014. p. 80-104.

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

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar**: theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

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

MARTINS DALL'ORTO, Lauriê Ferreira. **Construções Avaliativas com "Super", "Mega", "Hiper" e "Ultra" na Língua Portuguesa:** uma proposta de rede construcional a partir da Linguística Funcional Centrada no Uso. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de.; CEZARIO, Maria Maura. PCN à Luz do Funcionalismo Lingüístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, 2007. p. 87-108.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do.; OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática. **Alfa**, São Paulo, 60(2), 2016. p. 233-259.

SIGILIANO, Nathália Sathler; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepções de Gramática de Alunos de Graduação em Letras: desafios para a formação docente. *In:* OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. (Org.). **Discurso e Gramática:** entrelaces e perspectivas. Curitiba: CRV, v. 1, 2022. p. 35-60.

SOUSA, Alexandre Melo de. **Retomando a Discussão:** grau – flexão x grau – derivação. Soletas, Rio de Janeiro, UERJ, 2008. p. 143-157.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. **Constructionalization and Constructional Changes.** Oxford: Oxford University Press, 2013.