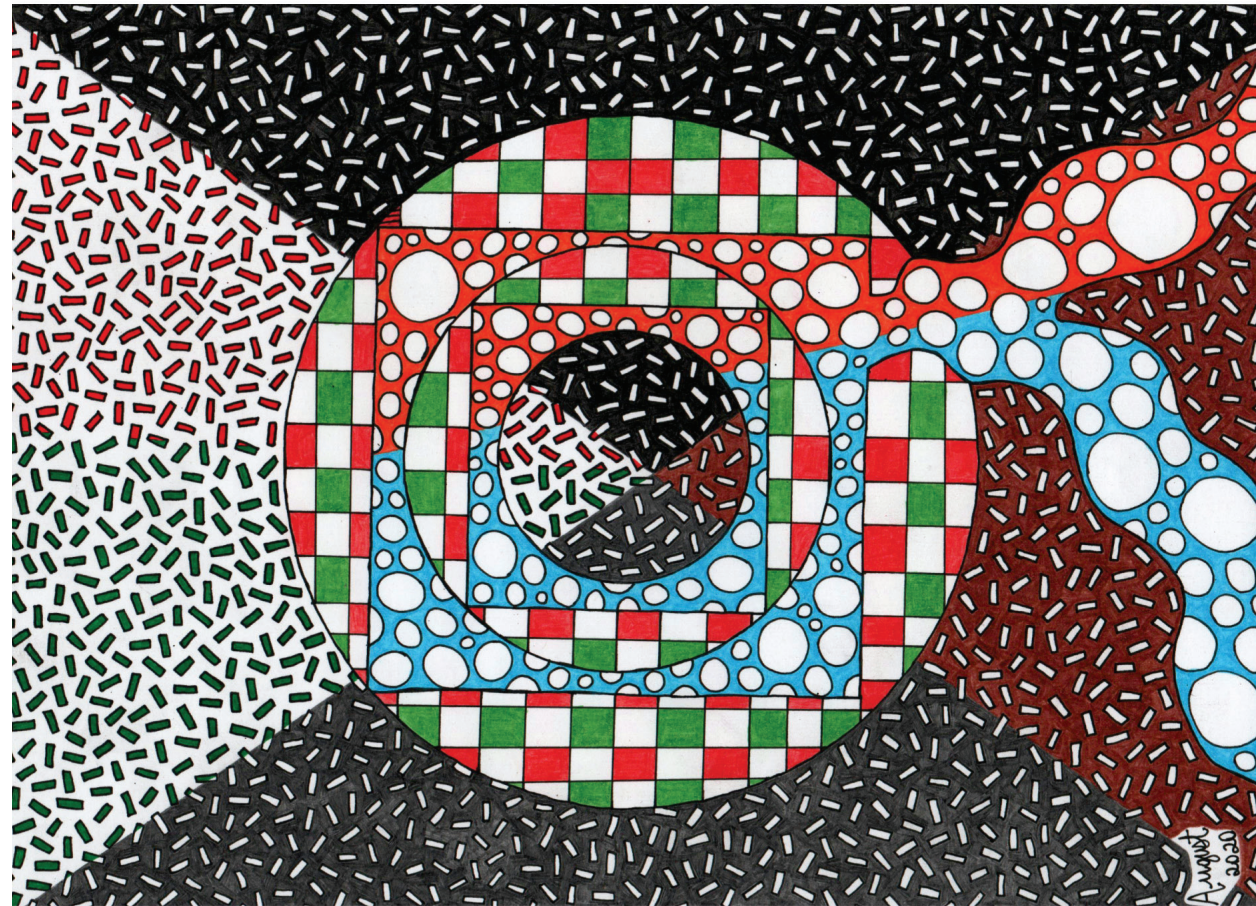


Núbia Ferreira Rech
Simone Guesser
(Orgs.)

MORFOLOGIA, SINTAXE E SEMÂNTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Pareceristas *ad hoc*

Aline Peixoto Gravina (Universidade Federal da Fronteira Sul)
Ana Carolina Aguiar (Universidade de Brasília)
Ana Paula Quadros Gomes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Andrea Knopfle (Universidade Federal do Paraná)
Álvaro Kasuaki Fujihara (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Gabriel de Ávila Othero (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Janayna Carvalho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Lucilene Lisboa de Liz (Universidade do Estado de Santa Catarina)
Marcelo Barra Ferreira (Universidade de São Paulo)
Marcello Marcelino (Universidade Federal do Estado de São Paulo)
Maria José Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mariana Terra Teixeira (Escola Panamericana de Porto Alegre; Banco Interamericano de Desenvolvimento)
Marina Rosa Ana Augusto (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (Universidade Estadual do Piauí)
Maurício Resende (Universidade Estadual de Campinas)
Pablo Nunes Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Telma Magalhães (Universidade Federal de Alagoas)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R296m Rech, Núbia Ferreira; Guesser, Simone (org.).
Morfologia, Sintaxe e Semântica na Educação Básica / Organizadoras: Núbia Ferreira Rech e
Simone Guesser. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
figs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-310-2.

1. Educação Básica. 2. Língua Portuguesa. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia. 371.3
2. Educação elementar/ Fundamental. 372
3. Semântica. 401.43
4. Linguística. 410
5. Língua portuguesa. 469

**MORFOLOGIA, SINTAXE E SEMÂNTICA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Copyright © 2021 - Das organizadoras representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Eckel Wayne

Capa: Monique Oliveira de Melo (August)

Revisão: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Núbia Ferreira Rech	
Simone Guesser	
MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FORMAL	13
Helena Guerra Vicente	
Marcus Vinicius Lunguinho	
Cintya Cardoso de Oliveira Brito Gomes	
ALGUÉM ABRIU A PORTA OU A PORTA ABRIU? DESCOBRINDO A GRAMÁTICA NA ALTERNÂNCIA DE ARGUMENTOS	59
Andrea Knöpfle	
Marcos Carreira	
Maria José Foltran	
CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM AQUISIÇÃO PARA O ENSINO DE CLÍTICOS DO PORTUGUÊS	93
Telma Magalhães	
Marcello Marcelino	
CONCORDÂNCIA VERBAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULAS DE GRAMÁTICA	133
Karina Zendron da Cunha	
ANÁLISE LINGUÍSTICA DO ADJETIVO: A CORRELAÇÃO ENTRE CLASSES DE PALAVRAS E FUNÇÕES SINTÁTICAS EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS	167
Aline Peixoto Gravina	

ORAÇÕES PASSIVAS: O QUE ENSINAR?.....	201
Marina Rosa Ana Augusto	
SINCRONIA E DIACRONIA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE MORFOLOGIA E A (APARENTE) NÃO COMPOSICIONALIDADE DE ALGUMAS PALAVRAS	223
Janayna Carvalho	
Mayara Nicolau de Paula	
VIXE! MAIS UM TEXTO SOBRE CLASSES DE PALAVRAS?! A VISÃO DAS INTERJEIÇÕES	255
Renato Miguel Basso	
ENSINO DE METÁFORA: VERTENTES TEÓRICAS, METODOLOGIA E PRÁTICA.....	285
Luiz Fernando Ferreira	
Maria Eugênia Martins Barcellos	
Rodrigo Souza	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	321
SOBRE OS AUTORES	323

APRESENTAÇÃO

Núbia Ferreira Rech
Simone Guesser

É com muita satisfação que publicamos este segundo volume da Coletânea *Linguística para o ensino de Língua Portuguesa*, que tem como propósito apresentar estudos de linguistas de vertente formal voltados para a Educação Básica, tendo, portanto, como alvo estudantes de graduação e pós-graduação em Letras ou Pedagogia, bem como professores que já atuam em sala de aula e que pretendem atualizar sua prática docente.

O livro tem como capítulo de abertura o trabalho intitulado “Marcos regulatórios da Educação Básica no Brasil e formação docente: contribuições da linguística formal”, de autoria de Helena da Silva Guerra Vicente, Marcus Vinícius Lunguinho e Cintya Cardoso de Oliveira Brito Gomes. Com esse estudo, os autores tratam dos marcos regulatórios para a formação de docentes por competências e habilidades para a Educação Básica (mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2/2019), realizando uma análise desses documentos com o propósito de promover uma reflexão entre docentes e estudantes da área de Letras acerca do modo como as teorias linguísticas formais podem contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Partindo de Guerra Vicente e Pilati (2012) – um trabalho pioneiro na análise de marcos regulatórios dentro da vertente formal dos estudos da linguagem, – os autores observam que as orientações oficiais sobre o ensino de gramática têm se caracterizado por colocar o foco das atividades do ensino quase que exclusivamente em teorias de base sociointeracionista, que têm

a produção de textos como ponto de partida para a reflexão gramatical. Todavia, enfatizam que há muito tempo estudiosos da linguística formal têm argumentado a favor de um caminho inverso: tomar como objeto unidades menores de estrutura e sentido, tais como palavras, sintagmas e sentenças isoladas (que não se apresentem de maneira descontextualizada). Assim, na linha de uma série de estudos precedentes, incluindo trabalhos do Volume 1 desta Coletânea, e com base em Guerra Vicente e Pilati (2012), os autores do primeiro capítulo defendem que o estudo da gramática na escola possa ser feito a partir e em função do texto, mas que também possa ser realizado considerando estruturas menores, isoladas, mas dotadas de sentido, “pressupondo-se um raciocínio no qual a reflexão sobre um determinado fenômeno gramatical leve em conta a competência/conhecimento prévio e a criatividade do estudante anteceda seu uso em produções escritas”.

No segundo capítulo, “Alguém abriu a porta ou a porta abriu? Descobrimos a gramática na alternância de argumentos”, Andrea Knöpfle, Marcos Carreira e Maria José Foltran inicialmente vêm a complementar a discussão sobre pressupostos gerativistas oferecido no capítulo 1 do primeiro volume desta coletânea (de autoria de Medeiros e Simioni). Além de conceitos como língua, linguagem e gramática, os autores oferecem um percurso histórico do desenvolvimento da Gramática Gerativo-Transformacional, abordam os níveis de adequação observacional, descritivo e explicativo, na investigação linguística, bem como tocam em questões concernentes à aquisição de língua. Na sequência, os autores trazem para a discussão a Teoria Temática, uma das grandes contribuições da Gramática Gerativa e, então, se concentram na alternância causativo-incoativa, um fenômeno que tem sido muito investigado no âmbito da Teoria Gerativa e da Semântica Formal, observável em pares como *O governo aumentou os impostos/Os impostos aumentaram*. Por fim, a partir do conceito de gramática internalizada, os autores apresentam ideias sobre como tal alternância pode ser explorada pelo professor em sala de aula.

No terceiro capítulo, “Contribuições das pesquisas em aquisição para o ensino de clíticos do português”, Telma Magalhães e Marcello Marcelino trabalham com as noções de gramática nuclear e periferia marcada,

colocando-as em conexão com a teoria de aquisição de primeira (L1) e segunda (L2) língua e considerando o papel dos dados linguísticos (a evidência positiva e a negativa) no processo de aquisição. Os autores fazem notar que a evidência negativa, geralmente muito presente no contexto de aquisição de L2, tem também seu lugar na aquisição de L1, mais especificamente, no processo de escolarização e ensino da gramática normativa, uma vez que o desenvolvimento dessa última se assemelha ao de uma L2. Dentro dessa discussão, Magalhães e Marcelino abordam o ensino de clíticos no português como primeira língua em contexto de escolarização, observando que é durante essa fase que o aluno se depara com os pronomes clíticos, os quais se apresentam como novas representações pronominais, típicas da escrita e da fala rebuscada ou conservadora. Os autores defendem que, no contexto de aprendizagem da gramática dos clíticos, o professor de Língua Portuguesa tem um papel fundamental: “[c]abe ao professor apresentar as regras, seus usos, compará-los com dados da realidade, atentar para os diferentes contextos de uso da fala e da escrita, em suas diversas manifestações, e trazer à consciência aplicações apropriadas dos clíticos”. Nesse sentido, o passo inicial no trabalho com os clíticos na escola seria partir da gramática que o aluno já traz consigo antes do processo de escolarização e, então, através de um *input* rico, robusto, consistente e contínuo de clíticos, compreender os diferentes usos desses elementos em diferentes contextos. Dessa forma, segundo os autores, “[...] o entendimento do papel da gramática pode trazer novo significado para o aluno, que deixa de entender a gramática como ‘decoreba de regras’ sem sentido e a vê aplicada em suas funções apropriadas”.

A ideia de trabalhar o ensino de Língua Portuguesa levando em conta propriedades gramaticais da L1 do aluno antes do processo de escolarização (fortemente defendida em trabalhos como o de Oliveira e Quarezemin (2016, 2020), é também explorada no quarto capítulo, “Concordância verbal na Educação Básica: uma proposta didática para aulas de gramática”, de autoria de Karina Zendron da Cunha. A autora observa que a concordância verbal, além de ser um tópico obrigatório no trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica, coloca desafios para os educadores, pois a variação na concordância de número no

português brasileiro é um fenômeno linguístico que passa por muita estigmatização. Zendron da Cunha inicia o capítulo com uma discussão sobre estudos de concordância verbal em português anteriormente apresentados na literatura e, na sequência, analisa o tratamento que os materiais didáticos brasileiros dão a esse fenômeno. Por fim, com base nos pressupostos da aprendizagem linguística ativa de Pilati (2017), propõe uma forma alternativa para que os educadores possam trabalhar com esse fenômeno gramatical no Ensino Médio.

O quinto capítulo tem uma proposta semelhante à do anterior, com foco em um diferente fenômeno linguístico. Trata-se do trabalho “Análise linguística do adjetivo: a correlação entre classes de palavras e funções sintáticas em propostas de atividades didáticas”, de autoria de Aline Peixoto Gravina. A autora tem como tema central os adjetivos, analisando os documentos norteadores da educação brasileira e levando em conta resultados de estudos que investigaram esses elementos nos livros didáticos. Gravina propõe para o professor da Educação Básica direcionamentos e atividades em sala de aula, tomando como base trabalhos como o de Minussi (2019), de Miotto e Quarezemin (2012) e Pilati (2017). A meta é promover um ensino mais reflexivo e menos mnemônico, ou seja, mais científico, sobre as classes de palavras e suas funções sintáticas.

No sexto capítulo, “Orações passivas: o que ensinar?”, Marina Augusto discorre sobre o uso da construção com o *se* indeterminador do sujeito em detrimento da passiva pronominal. A autora mostra as possíveis associações de cada construção a diferentes registros, evidenciando as diferenças entre as gramáticas da fala e da escrita no português do Brasil. A autora também discute questões relativas à manutenção do tópico discursivo e à remoção do agente com o uso de orações passivas, explorando os efeitos de sentido gerados em diferentes contextos. O capítulo apresenta ainda algumas metodologias para o ensino da construção passiva, na linha de incentivar o aluno a apreender como sua língua opera, adotando uma postura ativa na aprendizagem, seguindo o proposto por Pilati (2017).

O sétimo capítulo, “Sincronia e diacronia no ensino de morfologia: uma proposta de ensino dos processos de formação de palavras”, das autoras Janayna Carvalho e Mayara Nicolau de Paula, aborda dois problemas no ensino de formação de palavras: a atenção reduzida a esses processos se comparados à atenção dada à classificação de palavras em partes do discurso; e as vertentes do ensino de formação de palavras, que, segundo as autoras, dependem muito do material utilizado pelo professor. A primeira parte do capítulo mostra como os processos de formação de palavras são abordados em gramáticas e livros didáticos. A segunda parte apresenta sugestões de atividades metalinguísticas para que o aluno identifique raízes e prefixos ativos no português brasileiro atual, considerando estudos da área de morfologia sobre lexicalização de prefixos, como os de Bassani (2013) e Resende (2020). A abordagem das autoras contribui para conscientizar os alunos das estratégias de formação de palavras que integram a língua-I, auxiliando na elaboração de um conhecimento metalinguístico em morfologia. As atividades sugeridas para os professores instigam a reflexão sobre diacronia e sincronia no processo de formação de palavras, levando os alunos a usarem sua intuição para compreender o processo de formação de palavras e outros fenômenos da Língua Portuguesa.

No oitavo capítulo, “Vixe! Mais um texto sobre classes de palavras?! A visão das interjeições”, Renato Basso discute critérios sintáticos, morfológicos e semânticos empregados para estabelecer as classes de palavras. A partir da classe das interjeições, o autor propõe um exercício sobre a organização das palavras nas diferentes classes, analisando as razões e também as vantagens e as desvantagens desse agrupamento. Conforme Basso, a classe das interjeições é particularmente interessante para essa discussão por os itens que a integram não apresentarem uma estrutura previsível, terem autonomia sintática e pertencerem à linguagem expressiva. O autor, para além da discussão de critérios empregados para o estabelecimento das diferentes classes de palavras e da proposição de alguns novos critérios, evidencia a importância de se ter critérios e de saber como empregá-los, compreendendo o estabelecimento das diferen-

tes classes de palavras como uma elaboração teórica, da qual é possível participar no fazer científico.

No capítulo nono, intitulado “Uma proposta formal para o ensino de metáfora”, Luiz Fernando Ferreira, Maria Eugênia Barcellos e Rodrigo Souza apresentam uma proposta para o ensino de metáfora ancorada em uma abordagem formal da linguística, apresentando uma definição mais precisa desse conceito tanto para o professor quanto para os alunos. Os autores apresentam sugestões de trabalho para professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, com base na metodologia da aprendizagem ativa (ver BACICH; MORÁN, 2015; MORÁN, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016, PILATI, 2017). A proposta dos autores é que a metáfora deve ser trabalhada em sala de aula de forma que o professor ensine seus alunos a refletirem sobre esse fenômeno linguístico, analisando-o com o emprego de terminologia adequada. As atividades propostas estão embasadas em descrições presentes na linguística, como a que consta na proposta formal de van Dijk (1975). Nas atividades propostas, foi adotada a metodologia ativa, em que são estimulados a criatividade e o senso crítico dos alunos por meio de discussões em grupos e jogos.

Gostaríamos de agradecer a todos que contribuíram para a publicação deste livro, especialmente ao grupo de autores e à Comissão Científica. Agradecemos à Monique Oliveira de Melo (August) pela imagem da capa. Um agradecimento especial vai para o Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina pelo suporte financeiro para a publicação deste volume.

Desejamos a todos excelente(s) leitura(s) e reflexões sobre língua portuguesa, linguística, formação docente e ensino.

MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FORMAL

Helena Guerra Vicente
Marcus Vinicius Lunguinho
Cintya Cardoso de Oliveira Brito Gomes

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, dois são os nossos objetivos. O primeiro é apresentar os marcos regulatórios para a formação de docentes por competências e habilidades para a Educação Básica, especificamente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015a, 2018a) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Nacionais da Formação Docente – DCN e institui Base Nacional Comum de Formação Docente da Educação Básica – BCN, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2020a, § 8º do art. 62) “estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Básica)”.

O segundo objetivo é propor uma leitura crítica de tais documentos oficiais, ao mesmo tempo em que se propõe uma reflexão entre docentes e estudantes de Letras – futuros docentes de língua portuguesa – sobre como as teorias linguísticas de vertente formal poderiam contribuir para o ensino/aprendizagem de língua materna no bojo de tais marcos regulatórios. Em relação a esse segundo objetivo, cabe lembrar a discussão

iniciada há quase dez anos por Guerra Vicente e Pilati (2012) sobre a maneira pela qual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos orientadores facultativos da Educação Básica, trazem reflexões necessárias sobre o ensino de gramática, mas restringem sua base epistemológica quase que exclusivamente a teorias de base sociointeracionista que tomam a produção de textos como ponto de partida. Essa visão restrita se materializa no eixo proposto nesse documento para a apresentação dos conteúdos de Língua Portuguesa, a saber, “USO → REFLEXÃO → USO” (BRASIL, 2000, p. 44).

Há tempos que os teóricos de vertente formal vêm sugerindo o caminho inverso, ou seja, um em que se tomam como ponto de partida unidades menores de estrutura e sentido, tais como palavras, sintagmas e sentenças isoladas, mas, nem por isso, descontextualizadas. Um dos trabalhos mais proeminentes nessa linha, por exemplo, é o de Franchi *et al.* (2006), o qual sugere que o conhecimento gramatical (sintático-semântico) do estudante seja explorado por meio de sentenças ambíguas cujos contextos são fornecidos por meio da construção de cenários (construção essa que pode/deve ser fornecida pelos próprios estudantes). Trabalhos mais recentes dentro dessa vertente corroboram esse tipo de raciocínio. O volume 1 desta série (cf. GUESSER; RECH, 2020), por exemplo, traz uma pequena amostra do que se tem escrito sobre as possíveis contribuições das teorias linguísticas de vertente formal para o ensino de língua portuguesa. Em todos esses trabalhos, parece haver o consenso de que o conhecimento gramatical pode ser trabalhado a partir e em função da produção de um texto, mas que também pode e deve ser trabalhado a partir de unidades menores de estrutura e sentido isoladas, pressupondo-se um raciocínio no qual a reflexão sobre um determinado fenômeno gramatical leve em conta a competência/conhecimento prévio, e a criatividade do estudante anteceda seu uso em produções escritas (cf. GUERRA VICENTE; PILATI, 2012).

O capítulo está organizado em 5 seções. Na seção 1, apresentamos os documentos oficiais e apontamos seus efeitos na formação de docentes no Brasil. Na seção 2, discutimos a noção de *soft e hard skills*, que são frequentes nesses documentos, embora não sejam apresentadas textualmente. Na seção 3, mostramos como as *soft e hard skills* estão

presentes na formação dos professores em geral. Na seção 4, trazemos a discussão das *soft e hard skills* para o domínio da formação dos professores de língua portuguesa. Por fim, na seção 5, apontamos algumas contribuições da Linguística Formal para a formação do professor de português e como essas contribuições podem ser exploradas de modo a mobilizar *soft e hard skills*.

1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS EFEITOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015, 2016b, 2018a), atendendo ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013), além de especificar direitos e objetivos de aprendizagem, contribui para a (re)elaboração dos currículos e o encadeamento de outras políticas e ações educacionais em relação à formação de professores:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo nosso)

A Base Nacional Comum Curricular já estava prevista no art. 210 da Constituição Federal, no qual se lê o seguinte: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016a, art. 210). No decorrer da implementação da Base Nacional Comum Curricular, destaca-se um aspecto importante aberto por essa política educacional:

“A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores [...]” (BRASIL, 2018a, p. 5).

Dessa forma, “[...] a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura” (BRASIL, 2015, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece quais são “as **aprendizagens essenciais** que todos os alunos, **sejam eles da escola pública ou privada**, devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018a, p. 7 – grifos nossos). Segundo os arts. 2º e 3º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), as aprendizagens essenciais são definidas da seguinte maneira:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação. (PNE).

Ao longo da Educação Básica, essas aprendizagens essenciais, previstas na BNCC, devem garantir aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais apresentadas a seguir, termo dos direitos e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Quadro 1: Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p. 9-10)

A noção de competências adquiriu força nas últimas décadas nas políticas educacionais, de certa forma após o desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2015, 2016b, 2018a), que, por sua vez, designa que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. A BNCC define o conceito de competência como:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Segundo pesquisa elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC¹ (2015, p. 75), o ensino por competências aparece mais claramente derivado dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, uma vez que

eles são o primeiro documento nacional no país que explicita e detalha as competências (desdobradas em habilidades) a ser adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento. O emprego do termo competência, ou a adoção da concepção do ensino por competência, é certamente – entre os princípios do currículo que se fixaram na virada do século como elementos da mudança de paradigmas das políticas educacionais – o menos consensual e mais problemático.

1 O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como finalidade o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público.

Pela sua natureza, os PCN não se impõem “como uma diretriz obrigatória” (BRASIL, 1997, p. 29), diferentemente da BNCC, que é uma referência obrigatória. A BNCC é um documento normativo e tem força de lei, mas não é lei e, sim, resolução (BRASIL, 2017). Os PCN foram um dos fundamentos legais para a implementação da BNCC e permanecem como documentos orientadores, mas não estão atualizados. A BNCC não anula os PCN; pelo contrário, reafirma a qualidade de ensino neles proposta. A BNCC especifica as competências e as habilidades. Segundo os PCN, a Base Nacional Comum também deve carregar em si o enfoque de preparação para o trabalho. Na educação geral, há uma construção de competências que vão se manifestar “em habilidades básicas, técnicas ou de gestão [...]”. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional” (BRASIL, 2000, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000), constituídos pelas instituições de ensino e MEC, estabelecem o primeiro nível de solidificação curricular. Eles são documentos de referência para a educação e instituem “uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores [...]” (BRASIL, 1997, p. 29).

De forma a nortear as políticas docentes do país, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, apresenta um marco referencial docente nacional – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica – e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com o intuito de que os professores desenvolvam as mesmas competências que devem ensinar aos alunos (BRASIL, 2019, art. 1º, parágrafo único, art. 2º e art. 3º, parágrafo único):

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Segundo esse marco regulatório, as competências específicas da dimensão do conhecimento dizem respeito a três campos essenciais, quais sejam: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (ii) engajamento profissional. Essas competências, de forma “interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente” (BRASIL, 2019, art. 4º, p. 2). A seguir, apresentamos as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional elencadas pela Resolução:

Quadro 2: Competências específicas da dimensão do conhecimento

§ 1º As competências específicas da dimensão do **conhecimento profissional** são as seguintes:

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da **prática profissional** compõem-se pelas seguintes ações:

planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do **engajamento profissional** podem ser assim discriminadas:

comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, art. 4º, p. 2)

No capítulo II da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é abordada a política de formação inicial de professores para a Educação Básica:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, art. 6º, p. 3)

Não se pode deixar de mencionar outra incumbência da União recentemente: revisar a formação continuada dos professores para ordená-la à BNCC. Essa política, que está em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDBEN e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem, entre os princípios orientadores:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino – com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas – para assimilá-lo,

transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de competências sociais e emocionais – para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

a. o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz;

b. o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;

c. as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d. a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:

a. promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e

b. entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explícita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal. (BRASIL, 2020c, art. 5º, p. 3-4)

Portanto, embora os procedimentos e os métodos de elaboração e implantação entre os países sejam diferentes, a construção da BNCC acompanhou uma tendência global para reformar a política educacional. Percebe-se que a BNCC deixa claro e defende, com base nos marcos regulatórios que alicerçam, sua escolha por levar em conta o desenvolvimento de competências e o foco nas aprendizagens essenciais. Ao estabelecer as competências, a BNCC manifesta-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas² e à revisão da formação inicial e continuada dos docentes, visando ao êxito dos discentes. Essa é uma prática imprescindível para a concretização plena dessa política educacional.

2. OS CONCEITOS DE *HARD SKILLS* E DE *SOFT SKILLS*

Na seção anterior, vimos que os marcos regulatórios deixam muito claro que as orientações pedagógicas devem estar voltadas para as

2 Ver o Anexo, para uma breve descrição da Agenda 2030.

competências³. De acordo com esses documentos, o ensino tem entre os seus papéis:

- a. ajudar a construir, despertar, desenvolver competências nos professores e nos alunos e
- b. ajudar a aprimorar competências que eles já têm.

Vamos defender, ao longo deste capítulo que, para entender melhor a natureza dessas competências, é importante destacar dois conceitos que já vêm sendo explorados na literatura voltada às áreas de administração, de educação e de ensino de línguas estrangeiras, quais sejam: as *hard skills* e as *soft skills*.⁴ É objetivo desta seção descrever brevemente esses conceitos.

2.1 *Hard skills*

As *hard skills* referem-se a competências e a habilidades técnicas que são relacionadas a uma determinada área do saber e que habilitam uma pessoa a executar um determinado trabalho ou uma determinada atividade/tarefa. Embora o termo não seja muito comum, as *hard skills* são conhecidas por todos nós, pois têm relação direta com as ideias tradicionais de conhecimento, qualificação, habilidade, aptidão que as pessoas colocam em seus currículos e que, historicamente, eram os únicos atributos que as empresas buscavam em um funcionário, que justificavam a sua contratação e que garantiam a sua manutenção no emprego.

As *hard skills* se caracterizam por algumas características. A primeira característica das *hard skills* é a de que elas produzem/têm como resultado coisas visíveis e imediatas (cf. MAHMUDAH, 2016). A segunda característica das *hard skills* tem a ver com sua natureza: as *hard skills* têm natureza objetiva, são específicas e são bem definidas.

3 Importante destacar que a adoção de um ensino por competências não é plenamente aceita. Há vários questionamentos a essa concepção de ensino por ele se voltar para uma ótica mercantilista da educação.

4 Optamos por não traduzir os termos.

A terceira característica das *hard skills* está associada ao fato de elas poderem ser avaliadas, medidas e quantificadas – por meio de testes que medem o desempenho (cf. ROBLES, 2012; MAHMUDAH, 2016; RAO, 2018). Isso é resultado da sua natureza objetiva e bem definida. A quarta característica das *hard skills* tem relação com sua transmissão: as *hard skills* podem ser transmitidas de uma pessoa para outra, o que faz com que elas possam ser ensinadas/adquiridas. Não existe um espaço específico para que as pessoas ensinem/adquiriram *hard skills*. Elas podem ensinar/adquirir essas habilidades:

- a. no espaço formal: por meio de ensino formal em escolas regulares, em escolas técnicas, em universidades, em cursos de formação e de treinamento;
- b. no espaço informal: por meio de estudo individual, por meio de vídeos e tutorias na internet, por meio de programas de rádio e de TV; e
- c. no espaço de trabalho: por meio da prática diária de trabalho, por meio do acompanhamento da prática de um profissional.

Como as *hard skills* podem ser ensinadas, elas podem também ser treinadas e aperfeiçoadas com o passar do tempo.

2.2 *Soft skills*

As *soft skills* são competências e habilidades associadas à inteligência emocional e ao comportamento de uma pessoa. Pendl e Timm (2014, p. 214) definem as *soft skills* como “o conjunto de traços de personalidade, qualidades sociais, competência comunicativa, competência linguística e competência intercultural além de hábitos pessoais que caracterizam o relacionamento com outras pessoas”. Esses autores ainda completam sua definição, dizendo que as *soft skills* são atributos de natureza individual que servem para melhorar as interações sociais de um indivíduo, o seu desempenho no trabalho e as suas perspectivas em uma carreira.

Robles (2012) segue o mesmo caminho e afirma que as *soft skills* resultam da combinação de habilidades interpessoais com atributos pessoais. O autor aponta ainda três características das *soft skills*: elas são “habilidades intangíveis, de natureza não técnica e específicas da personalidade” (ROBLES, 2012, p. 457). Em outras palavras, elas têm natureza subjetiva, são percebidas como atributos pessoais ou traços da personalidade de uma pessoa e há dificuldade em medi-las/quantificá-las e em ensiná-las (cf. ROBLES, 2012; SAKEL, 2015; RAO, 2018). Embora não seja possível ensiná-las, as *soft skills* podem ser treinadas e aperfeiçoadas.

As *soft skills* manifestam-se em duas dimensões: a dimensão intrapessoal e a dimensão interpessoal. A dimensão intrapessoal das *soft skills* diz respeito àquelas competências e habilidades que uma pessoa emprega em sua própria organização e no desenvolvimento de seu trabalho, já a dimensão interpessoal das *soft skills* diz respeito àquelas competências e habilidades que uma pessoa usa na sua relação com outras pessoas

Apresentamos uma breve descrição das *hard skills* e das *soft skills*. Na próxima seção, abordaremos um pouco mais o papel dessas habilidades e competências na formação dos professores, tal como definido nos marcos regulatórios.

3. OS CONCEITOS DE *HARD SKILLS* E *SOFT SKILLS* NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta seção, faremos uma leitura dos documentos oficiais à luz dos conceitos de *hard skills* e de *soft skills*. Esses conceitos serão importantes para entender a natureza exata das competências que são apresentadas nesses documentos.

Como dissemos na seção 1, a noção de competências e de habilidades ganhou força nas últimas décadas nas políticas educacionais, de certa forma, após o desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2015, 2016b, 2018a). É importante mencionarmos que, de acordo com a Resolução do CNP nº 2, de 2019:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Para a BNCC, competência é

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8)

No momento em que o documento define competência, ele já traz imbricadas as noções de *hard skills* e *de soft skills*. Quando afirma que competência é mobilização de conhecimentos, entendidos como conceitos e procedimentos, o texto evoca as *hard skills*. Quando afirma que competência é também a mobilização de “habilidades (entendidas como práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, o documento evoca as *soft skills*.

Além de trazer as noções de *hard skills* e de *soft skills*, a definição de competência as combina. Essa integração é importante, pois mostra, desde o início, que tanto *hard skills* como *soft skills* são importantes para a formação do professor e para a sua atuação profissional. Entretanto, de antemão, argumentamos ser falha a maneira como esses tipos de habilidades são abordados pelo documento. Reconhecemos que as *hard skills* e as *soft skills* são habilidades que devem ser trabalhadas de forma combinada. No entanto, como essas habilidades têm natureza distinta, elas deveriam ser apresentadas ao leitor de modo isolado: um em momento, ele teria contato com as *hard skills* e, em outro momento, ele teria contato com as *soft skills*. Dessa forma, esse leitor vai ter uma apreensão muito

mais detalhada das características das *hard skills* e das *soft skills*. Em outras palavras, apesar de serem complementares, *hard skills* e *soft skills* têm natureza distinta e, portanto, devem ser compreendidas como tal.

Além das competências gerais presentes na BNCC, a Resolução do CNP nº 2, de 2019 ainda apresenta as competências gerais docentes:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

As competências gerais docentes são as seguintes:

Quadro 3: Competências gerais docentes

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BNCC-Formação (BRASIL, 2019, p. 13)

Como se vê, as competências gerais docentes são inspiradas nas competências presentes na BNCC (ver Quadro 1). Nessas competências, verificamos um emaranhado de *hard skills* e *soft skills*. Exemplifiquemos essa afirmação a partir do estudo de duas competências:

(1)

a. Competência 2

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

b. Competência 5

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Observando a Competência 2, vemos que ela se constrói unicamente com base em *soft skills*: pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas. Por outro lado, observando a competência 5, vemos que ela se constrói a partir da articulação de *hard skills* com *soft skills*. As *hard skills* previstas são o conhecimento e o manuseio das tecnologias digitais de informação e comunicação. O modo como essas *hard skills* são usadas constitui as *soft skills*: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação.

Observando as dez competências gerais docentes elencadas na BNCC-Formação (Quadro 3), fica muito clara a interação das *hard skills* e das *soft skills* bem como a preponderância das *soft skills*. Como dissemos, a presença de ambas as habilidades é um fator importante, que é reflexo de uma concepção segundo a qual tanto *hard skills* como *soft skills* são habilidades necessárias à formação do professor. A preponderância das *soft skills* em relação às *hard skills* aponta para a ênfase em uma formação mais humanística do professor, formação essa que privilegia saberes de natureza intrapessoal e interpessoal em detrimento de saberes de natureza puramente técnica. A esse respeito, quantas vezes não ouvimos os alunos

reclamarem do fato de seu professor “saber muito a matéria, mas não saber dar aula”? Essa reclamação ilustra exatamente a figura do professor detentor de *hard skills* relacionadas ao conteúdo programático (saberes técnicos), mas que não detém aquelas *soft skills* relacionadas ao ensino (saberes interpessoais e intrapessoais).

Além das competências gerais docentes, a BNC-Formação ainda traz as competências específicas do professor:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I. conhecimento profissional;
- II. prática profissional; e
- III. engajamento profissional.

As competências são dispostas no Quadro 4 (que repete o Quadro 2) a seguir, no qual elas se organizam em dimensões:

Quadro 4: Competências específicas das três dimensões

§ 1º As competências específicas da dimensão do **conhecimento profissional** são as seguintes:

- I. dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II. demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III. reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV. conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da **prática profissional** compõem-se pelas seguintes ações:

- I. planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II. criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III. avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV. conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do **engajamento profissional** podem ser assim discriminadas:

- I. comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II. comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III. participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV. engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, art. 4º, p. 2).

Observando-se as competências elencadas, notamos, mais uma vez, a preponderância das *soft skills* em relação às *hard skills*. As *hard skills* aparecem apenas em duas competências, todas relacionadas ao conhecimento profissional:

(2)

a. Competência I

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los

b. Competência IV

conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais

Na competência I, fica evidente a interação da *hard skill* “dominar os objetos de conhecimento” com a *soft skill* “saber como ensiná-los”. Na realidade, a *soft skill* depende da *hard skill*, pois só é possível saber como ensinar determinado conteúdo (*soft skill*) se antes o professor detiver o conhecimento do que vai ser ensinado (*hard skill*).

Na competência IV, por outro lado, só se verificam saberes técnicos e não saberes de natureza intrapessoal ou interpessoal. Aqui, aliás, é possível verificar uma falta de paralelismo na redação de cada uma das competências. Se, na competência I, caberia ao professor “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los”, na competência IV, deveria caber a ele “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”, como de fato se lê no documento, mas, também, saber como usar esse conhecimento ou colocá-lo em prática.

Destacamos também que cada uma dessas competências se desdobra em habilidades. Vamos ilustrar isso, primeiramente, com as habilidades referentes à competência 1.1 da dimensão do conhecimento profissional, competência essa cuja descrição envolve tanto *hard skills* como *soft skills*:

Quadro 5: Habilidades referentes à competência 1.1 da dimensão do conhecimento profissional

1. Dimensão do conhecimento profissional	
Competência	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, Anexo p. 15)

Observando-se as habilidades associadas à competência 1.1, vemos que todas elas envolvem *hard skills* que se esperam dos professores. Não poderia ser diferente, já que essa competência faz parte da dimensão referente ao saber profissional. Ou seja, essas habilidades são todas de natureza técnica, importantes para o exercício de sua atividade profissional.

Consideremos agora as habilidades relacionadas à competência 2.1 da dimensão da prática profissional:

Quadro 6: Habilidades referentes à competência 2.1 da dimensão da prática profissional

2. Dimensão da prática profissional	
Competência	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	<p>2.11 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.12 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.13 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.14 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.15 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.16 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.17 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, Anexo p. 17)

Dada a própria natureza do eixo em que se insere – atividade profissional – é de se esperar que haja interação entre *hard skills* e *soft skills*. É o que vemos nessa dimensão, na qual competências técnicas aparecem ao lado de competências comportamentais e emocionais. No entanto, como a redação do documento não é precisa no sentido de separar uma noção da outra, é preciso que o leitor esteja atento ao tipo de competência que terá de ativar quando estiver trabalhando nas dimensões propostas.

Por fim, vejamos agora as habilidades relativas à competência 3.1 da dimensão do engajamento profissional:

Quadro 7: Habilidades referentes à competência 3.1 da dimensão do engajamento profissional

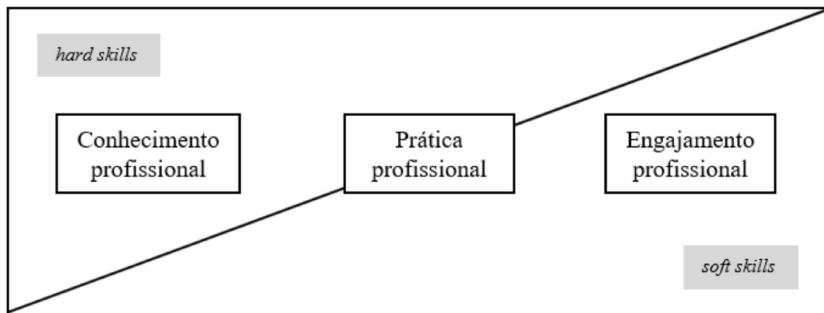
3. Dimensão do engajamento profissional	
Competência	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.11 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.12 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.13 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.14 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.15 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, Anexo p. 19)

Como se vê, na dimensão do engajamento profissional predominam as *soft skills*. A predominância dessas habilidades se justifica em virtude de a dimensão do engajamento profissional ser voltada para questões pessoais, intrapessoais e interpessoais – como aparece claramente na habilidade 3.1.2.

Considerando as habilidades discutidas nos Quadros 5, 6 e 7, a Figura 1 resume o que dissemos:

Figura 1: Habilidades de cada dimensão da BNC-Formação em relação às *soft* e *hard skills*



Fonte: Elaboração dos autores

Em um extremo, temos as habilidades relativas à dimensão do conhecimento profissional, que pressupõem muitas *hard skills*, e, em outro extremo, temos as habilidades relativas à dimensão do engajamento profissional, que pressupõem muitas *soft skills*. Entre esses extremos, encontram-se as habilidades relativas à dimensão da prática profissional que conjugam tanto *hard skills* como *soft skills*. Essa representação dos diferentes tipos de habilidades tem fins puramente didáticos. Ela serve para mostrar como as habilidades associadas às competências das três dimensões apresentadas nos documentos oficiais (conhecimento profissional prática profissional e engajamento profissional) se organizam em relação à sua natureza como *hard skill* ou como *soft skill*.

É importante destacar que os marcos regulatórios carecem de refinamento quanto ao reconhecimento de subdivisões das competências e das habilidades elencadas em *hard skills* e *soft skills*. O que se detecta

nesses documentos é uma mistura indiscriminada desses dois tipos de habilidades, quando, na realidade, deveriam ser tratadas de forma isolada.

4. *HARD SKILLS* E *SOFT SKILLS* NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Já tratamos da formação dos professores em geral, agora passaremos a discutir a formação específica dos professores de língua portuguesa. Muito se tem falado sobre métodos e estratégias de ensino de língua portuguesa, mas são poucos os trabalhos que se voltam a discutir especificamente a formação do professor de português (cf. DUARTE, 2008; LOBATO, 2015; KENEDY, 2016, PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; GUESSER; RECH, 2020). Em Lunguinho, Guerra Vicente e Medeiros Junior (2020, p.185), afirma-se que “um ensino de qualidade começa com investimento em uma formação sólida dos professores”. Em outras palavras, o professor é uma figura importante no ensino, e ele deve ter uma formação de qualidade para que isso se reflita em um ensino de qualidade.

Em relação à formação do professor, essa formação envolve a aquisição de algumas habilidades e o aperfeiçoamento de outras habilidades. Como vimos nas seções anteriores, existem as *hard skills* e as *soft skills*, e o texto da BNC-Formação, ainda que não o faça de forma expressa, dá margem a essa subdivisão das competências e das habilidades esperadas na/da formação do professor. Diante do leque de habilidades elencadas, fica a questão: o que podemos apontar como sendo as *hard skills* e as *soft skills* do professor de português?

Como alguns exemplos de *hard skills* desse professor, podemos apontar: dominar as gramáticas da língua portuguesa (sendo a norma culta apenas uma dessas gramáticas); comparar essas gramáticas em seus variados aspectos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático); conhecer espaços e exemplos de variação linguística português; saber como consultar gramáticas e dicionários da língua; saber fazer análise linguística e semiótica (estruturas e significados) da língua; identificar gêneros e tipos textuais (condições de produção,

macroestrutura, microestrutura); ter conhecimento de metodologias e estratégias de ensino; entre outras.

Como exemplos de *soft skills* do professor de português, vamos restringir nossa exemplificação ao espaço de sala de aula⁵. Nesse espaço, podemos destacar: sua criatividade ao abordar os conteúdos; suas estratégias de explicar esses conteúdos; suas formas de avaliar a aprendizagem dos alunos; seu relacionamento com os alunos; suas técnicas de motivação dos alunos para as aulas; os seus procedimentos para aproveitar os saberes prévios dos alunos em sala de aula; entre outras.

De acordo com o que vimos, um profissional não possui apenas *hard skills* ou *soft skills*. No desempenho de sua atividade profissional, ambas as habilidades são importantes para o sucesso de sua tarefa. Elas se complementam. No caso do professor de língua portuguesa não é diferente. Ambas as habilidades são importantes. Enquanto as *hard skills* do professor são habilidades técnicas que têm relação com “o que ensinar”, as *soft skills* são habilidades voltadas para a inteligência emocional e para comportamento e remetem ao “como ensinar”.

Cada professor de português, em princípio, dada a sua formação acadêmica, tem o mesmo conjunto de *hard skills*: o conjunto de saberes técnicos aos quais ele teve acesso na universidade. Já as *soft skills* desses profissionais vão variar muito a depender de sua formação, de suas características emocionais, de sua personalidade, de suas experiências, dos seus valores. A atuação profissional de cada docente vai ser única e depende das suas *hard skills* e das suas *soft skills*, bem como da mobilização dessas habilidades na sua prática. Por essa razão, não achamos importante a formulação de “receitas” para o ensino de determinados conteúdos. Na realidade, qualquer tentativa de formulação de receita deveria ser vista como uma sugestão que pode ser usada ou adaptada pelo professor. Como se lê em Lunguinho, Guerra Vicente e Medeiros Junior (2020, p. 186):

5 Como as *soft skills* tratam da relação do profissional com as pessoas e com o seu trabalho, poderíamos apontar vários exemplos de *soft skills* do professor. Sendo assim, resolvemos restringir os exemplos ao espaço de sala de aula, por uma questão meramente metodológica.

É o professor quem sabe que conteúdo abordar e em que momento tratar dele em sala de aula, levando em conta um conjunto de informações importantes, tais como o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o ano/série em que eles se encontram e os conhecimentos que já detêm. Esse conhecimento, aliado a uma formação de qualidade, é importante para que o professor seja capaz de fazer um bom trabalho [...].

De forma resumida, em sua prática profissional, o professor depende de uma série de *soft skills* para abordar os conteúdos da disciplina (os quais são uma série de *hard skills*) com seus alunos. Um dos fatores que contribuem para o sucesso do processo de ensino é justamente a consciência, por parte do professor, de que esses tipos de habilidade existem e operam de forma complementar.

5. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FORMAL PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem, da forma como é abordado nos marcos regulatórios, dá margem à subdivisão das competências em *hard skills* e *soft skills*, cabe perguntar: de que forma a Linguística Formal pode contribuir para a formação do professor de português, considerando-se essa tipologia?

Para começarmos a refletir sobre a relação da Linguística Formal com a formação dos professores de português, é importante discutirmos alguns conceitos referentes à língua na perspectiva da Teoria Gerativa.

De acordo com Chomsky (1965, 1986, 1995), o ser humano se caracteriza, no mundo natural, por ter uma predisposição (ou capacidade) para a linguagem. Essa predisposição é inata, uma vez que uma vez que é produto dos genes (faz parte de sua biologia). Chomsky denomina essa predisposição de Faculdade da Linguagem, um componente da mente/cérebro dos seres humanos e que é especialmente dedicado à linguagem.

A Faculdade da Linguagem apresenta um estado inicial (S_0), que é determinado geneticamente e, por isso, uniforme na espécie humana.

No processo de aquisição de língua pela criança, esse estado inicial entra em contato com dados do ambiente linguístico (os dados linguísticos primários – DLP) e, com essa interação, o estado inicial passa por estágios sucessivos até atingir um estado estável (S_L). A teoria do estado inicial é denominada Gramática Universal e a teoria do estado atingido, ou seja, a teoria de uma língua particular L, é a gramática dessa língua. Esquemáticamente, temos o seguinte:

$$(3) \text{DLP} + S_0 \rightarrow S_L$$

Em outras palavras, os dados linguísticos do ambiente, em interação com o estado inicial da Faculdade da Linguagem, produzem uma língua particular L, que nada mais é do que um estágio da Faculdade da Linguagem.

No momento em que uma pessoa adquire uma língua, essa pessoa tem internalizado na sua mente um rico e complexo conjunto de conhecimentos sobre sua língua que lhe permite produzir e compreender expressões linguísticas dessa língua. Esse conhecimento é a sua competência linguística. Todas as vezes que essa pessoa usa a sua competência em situações reais, estamos diante do desempenho ou da performance.

Passemos agora a discutir como os conceitos de Teoria Gerativa apresentados anteriormente podem contribuir para a formação e a prática do professor de português.

O conhecimento dos pressupostos teóricos da Teoria Gerativa é um saber de natureza técnica sobre a linguagem humana e as línguas. Como tal, esse conhecimento integra as *hard skills* do professor de português. Uma das contribuições da Teoria Gerativa que merece destaque para a formação e a atuação docente é o conceito de competência linguística. Esse conceito se desdobra em dois pontos importantes para o professor de português. O primeiro ponto é: todos os falantes nativos, sem exceção, têm conhecimento sobre as propriedades de sua língua. O segundo é: o conhecimento linguístico de um falante nativo – sua competência linguística – é um sistema de regras internalizadas na sua mente/cérebro,

uma gramática internalizada. Uma vez que alguém adquire uma língua, essa pessoa domina o sistema de regras que caracteriza a gramática dessa língua. Esses dois pontos podem contribuir para o professor refletir sobre o lugar que a competência linguística (a sua e a dos seus alunos) pode ter nas suas aulas, sua prática profissional.

Esse conhecimento técnico – especificamente a noção de competência linguística – tem um impacto enorme nas *soft skills* que os professores vão mobilizar em suas aulas. Por exemplo, conhecer a noção de competência linguística pode levar o professor a tomar consciência de que, ao chegar à escola, seus alunos não vêm como uma *tabula rasa* que vai ser preenchida com os conteúdos das aulas. Muito pelo contrário. Seus alunos trazem para a escola um conjunto de conhecimentos gramaticais sobre sua língua: a sua competência linguística (cf. KATO, 1999, 2005, 2013; COSTA *et al.*, 2011; GUERRA VICENTE; PILATI, 2012; LOBATO, 2015). Essa competência é antes um conhecimento interno a eles (sua gramática internalizada) e se manifesta no momento que eles produzem expressões linguísticas por meio da fala ou da escrita (o desempenho).

Essa tomada de consciência do professor acerca da competência linguística dos alunos (o conhecimento gramatical prévio que eles trazem para a escola) vai auxiliá-lo a derrubar preconceitos linguísticos, que aparecem materializados em afirmações como: “os alunos não sabem falar”, “em determinado lugar, se fala melhor a língua portuguesa”, “os alunos não sabem (as regras do) português”, “as regras da gramática do português são difíceis”. É importante desfazer tais preconceitos, uma vez que eles podem ter efeitos negativos na vida dos alunos.

A conscientização acerca da competência linguística dos alunos também permite que o professor se utilize da competência linguística dos alunos (o que eles já sabem) para ajudá-los a alcançar as regras da norma culta (o que eles ainda não sabem). Uma maneira de o professor usar o conhecimento prévio dos alunos, sua competência linguística, é usar a eliciação (cf. LOBATO, 2003; GUERRA VICENTE; PILATI, 2012), definida como

uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo. Além de servir para relacionar conhecimento ‘velho’ a conteúdos novos, a técnica acaba por mostrar ao aluno que este é parte ativa no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro da sugestão dos PCNs de que ele seja ‘o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento’ (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012, p. 11).

Um exemplo de eliciação poderia ser usado para ensinar orações relativas preposicionadas. Sabemos desde Tarallo (1983) que o português brasileiro apresenta três estratégias de relativização quando a oração relativa é preposicionada:

- (4) a. Eu perdi a foto de que eu mais gostava.
- b. Eu perdi a foto que eu mais gostava.
- c. Eu perdi a foto que eu mais gostava dela.

A estratégia em (4a) é chamada de relativa padrão porque essa é a estratégia de relativização apresentada nas gramáticas do português para as orações relativas preposicionadas. Nessa estratégia, a preposição associada à função sintática do pronome relativo se mantém. As estratégias em (4b) e em (4c) são as estratégias não padrão. A estratégia em (4b) é denominada relativa cortadora, pois a preposição associada ao pronome relativo é apagada, cortada. A estratégia em (4c) é denominada relativa com pronome lembrete ou relativa resumptiva, porque na posição relativizada aparece um pronome lembrete e, nesse caso, a preposição.

Os estudos sobre orações relativas (cf. TARALLO, 1993; CORRÊA, 1998; FIGUEIREDO SILVA, 2020) mostram que a relativa padrão não é comum na fala, sendo mais comuns a relativa cortadora e a relativa com pronome lembrete. No caso da eliciação de orações relativas, é esperado, portanto, que os alunos apresentem dados como (4b) e (4c), as estratégias de relativização produzidas pela sua competência

linguística. O papel do professor, nesse contexto, seria: a) tomar como ponto de partida as estratégias de relativização conhecidas pelos alunos, b) levá-los a descrever as propriedades de cada uma das estratégias e, em seguida, a fazer comparações entre as estratégias, e c) apresentá-lhes a estratégia de relativização padrão como mais uma estratégia de formação de orações relativas preposicionadas do português. Com as três estratégias já conhecidas, o professor pode ainda levar os alunos a compará-las em termos de suas propriedades e seus contextos de uso. O resultado desse trabalho é duplo. O primeiro é explicitar conhecimentos que os alunos têm sobre regras gramaticais (o conhecimento sobre as duas estratégias de relativização não padrão, que os alunos têm como parte de sua competência). O segundo é ensinar de modo explícito conhecimentos que não fazem parte da competência linguística dos alunos (o conhecimento sobre a estratégia de relativização padrão, que os alunos não têm e que faz parte da norma culta).

Em ambas as situações, ao considerar a competência linguística dos alunos, o professor demonstra respeito a eles, ao seu conhecimento e a sua individualidade, além de inseri-los como o centro do processo ensino-aprendizagem. Ao trazer para a aula exemplos da gramática internalizada dos alunos e ao convidá-los a analisar estruturas de sua própria língua, o professor transforma suas aulas: traz o método científico para dentro da sala de aula de língua portuguesa, tornando-a um espaço produtivo e estimulante de construção de saberes metalinguísticos e, ao mesmo tempo, aguça a curiosidade e fomenta o espírito curioso e investigativo dos alunos. Essa tarefa de investigar a gramática dos alunos a partir da eliciação é uma ponte entre o que os alunos já sabem – sua gramática internalizada – e o que eles ainda não sabem – a gramática da norma padrão.

As *hard skills* e as *soft skills* mobilizadas nas duas situações apresentadas são elencadas no Quadro a seguir:

Quadro 8: *Hard skills* e *soft skills* mobilizadas nas situações descritas

Competência específica

Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los

Hard skill mobilizada

Dimensão do conhecimento profissional

Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar

Hard skill concreta

Conhecimento referente aos pressupostos teóricos da Teoria Gerativa: competência linguística

Soft skills mobilizadas

Dimensão da prática profissional

Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.

Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).

Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes

Dimensão do engajamento profissional

Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.

Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes

Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.

Fonte: Elaboração dos autores

Com base nas competências e habilidades presentes no Anexo da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, p. 19)

O Quadro 8 deve ser lido como uma ilustração das contribuições da Teoria Gerativa para a formação e a atuação dos professores, tomando como base as duas situações ilustradas. Certamente, as contribuições da Teoria Gerativa para o ensino são muitas. Apresentamos aqui apenas duas baseadas no conhecimento de competência linguística. Independentemente de qual seja a contribuição, o caminho de mobilização de competências (*hard skills* e *soft skills*) é o mesmo: o professor parte do seu conhecimento relativo aos pressupostos da teoria (*hard skill*) e o toma como base para selecionar conteúdos, organizá-los e desenvolver/escolher estratégias efetivas de abordagem desses conteúdos. A seleção e a organização de conteúdos, bem como o desenvolvimento e a escolha de estratégias didáticas, envolvem a interação da *hard skill* com *soft skills* variadas do professor. Importante dizer que, nessa fase, o professor deve sempre levar em consideração os alunos que ele tem, os recursos de que dispõe e os objetivos educacionais que ele pretende alcançar com determinado conteúdo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, mostramos as diretrizes que os marcos regulatórios da Educação Básica trazem para a formação dos professores. A partir da leitura desses marcos, evidenciamos que existe uma forte relação do ensino com as noções de competências e de habilidades. O ensino que se propõe é baseado em competências. Ao estudar as competências e as habilidades esperadas na formação e na atuação de um professor, vimos que as competências apresentadas não tinham a mesma natureza. Embora não sejam mencionados em momento algum nesses documentos, os conceitos de *soft skills* e *hard skills* perpassam a descrição das competências e das habilidades que são esperadas de um professor. As *hard skills* são competências de natureza técnica, ao passo que as *soft skills* são competências de natureza pessoal e comportamental. Apesar de diferentes, as *hard skills* e as *soft skills* se completam na prática docente. O problema que vemos é a apresentação indiscriminada de tais competências nos documentos oficiais. O ideal era que cada uma fosse

apresentada isoladamente para que o estudante de licenciatura em Letras (professor em formação) e o professor já atuante as conhecessem.

Apresentada a visão dos documentos oficiais, abordamos a formação e a atuação específica do professor de português. Inicialmente, apontamos como as *hard skills* e as *soft skills* estavam presentes na formação e na prática do professor de português. Em seguida, destacamos como a Linguística Formal pode contribuir para a formação e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas do professor de português. Como exemplo, mostramos como o conhecimento dos pressupostos da Teoria Gerativa, especificamente o conceito de competência linguística, vista como uma *hard skill*, pode ser usado em duas situações hipotéticas (combate ao preconceito linguístico e na abordagem de orações relativas preposicionadas) e que possíveis *soft skills* seriam mobilizadas nessas situações. A proposta apresentada segue a argumentação de Guerra Vicente e Pilati (2012) sobre o ensino de língua portuguesa, pautado pelos princípios da Teoria Gerativa:

[...] o seu ponto de partida [= do ensino de língua portuguesa] deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. Desse modo, sugerimos que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO...

Trata-se, portanto, de trabalhar com as intuições que os estudantes têm acerca de sua própria língua e, nesse sentido, é fundamental a função mediadora do professor, a quem cabe trazer à consciência do aluno informação que ele já possui sobre a sua língua.

Ou seja, com os pressupostos advindos da Linguística Formal, não há como desprezar o rico conjunto de saberes que os estudantes trazem para a sala de aula. Essa competência linguística dos estudantes é o ponto de partida do trabalho do professor, que por meio da interação de suas *hard skills* e *soft skills*, vai levar os alunos a refletir sobre seu conhecimento prévio, inconsciente, e aprender novos saberes para colocá-los em uso em suas tarefas na escola e na vida. Em seguida, o professor pode

construir novas situações de reflexão por parte dos alunos, que, por sua vez, vão culminar na aprendizagem de fatos novos, novos usos e assim sucessivamente.

Esperamos que, ao final desse percurso, dois aspectos tenham ficado claros. O primeiro é que a formação do professor deve ser considerada com cuidado e responsabilidade por qualquer política pública voltada à educação, pois esse profissional tem atuação decisiva no ensino. O segundo aspecto é que a Linguística Formal, com o conjunto de saberes acumulados em relação às propriedades da linguagem humana e as das línguas particulares tem muito a contribuir com o ensino de língua materna, sob a forma de *hard skills* que podem ser consideradas pelos professores na sua prática docente: concepção acerca dos saberes dos alunos, seleção e sequenciação dos conteúdos, transposição didática dos conteúdos, estímulo à participação dos alunos e avaliação. Só a partir de uma postura crítica dos professores em relação aos objetos de ensino é que uma educação de qualidade pode ser construída. Só se consegue isso se o professor tiver uma boa formação. Teorias formais da linguagem podem ajudar nessa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição [1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, Coordenação das Edições Técnicas, 2016a. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf > . Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> > . Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y > . Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental* (primeira versão). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental* (segunda versão). Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental* (versão final). 3. ed. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Portaria MEC/GAB nº 882, de 23 de outubro de 2020b. Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 out. 2020b. Seção 1, nº 74, p. 57. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, pp. 41-44. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018b. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, em termos do artigo 35 da LDB, completando conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2018b. Seção 1, p. 120-122. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020c. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 29 out. 2020c. Seção 1, p. 103-106. Disponível em: < [BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada) > . Acesso em: 6 nov. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental– Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos*. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

CORRÊA, V. R. *Oração Relativa: O que se fala e o que se aprende no Português do Brasil*. Orientadora: Dra. Mary Aizawa Kato. 1998. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

COSTA, J.; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A., VIEGAS, F. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: < <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. Contribuições da aquisição da linguagem para o ensino: o caso das orações relativas. In: GESSER, S.; RECH, N. F. (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-243.

GUERRA VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, n. 2, 2012, p. 4-14. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

KATO, M. Aquisição e aprendizagem: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: GRIMM-CABRAL, Loni; MORAES, José (Org.). *Investigações a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar--Cabral*. Florianópolis: Mulher, 1999. p. 201-225

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005. p. 131-145.

KATO, M. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, Marco Antonio (Org.). *Gramática e Ensino*. Natal: EDUFRRN, 2013. v. 1 (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino). cap. 6. p. 149-164.

KENEDY, E. O status da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: Simone Guesser. (Org.). *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 173-196.

LOBATO, L. O que todo professor da Educação Básica deve saber de Linguística. In: LOBATO, L. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: EDUnB, 2015. p. 14-30.

LUNGUINHO, M.; GUERRA VICENTE, H.; MEDEIROS JUNIOR, P. Seleção, constituição e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (Org.) *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 139-190.

MAHMUDAH, L. Improving the hard skills and soft skills of madrasah teachers for dealing. *Asean Economic Community (MEA)*. *ADDIN*, v. 10, n. 2, p. 341-364, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030

para o Desenvolvimento Sustentável. Brasil, 15 de setembro de 2015. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Brasil, 2021. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PENDL, S.; TIMM, C. “Welcome to the real world” or English reloaded: a european perspective. *In: MAHBOOB, A.; BARRATT, L. (Orgs.). Englishes in Multilingual Contexts: Language Variation and Education.* Dordrecht: Springer, 2014. p. 205-218.

PIRES DE OLIVEIRA, R; QUAREZEMIN, S. *Construindo Gramáticas na Escola.* Petrópolis: Vozes, 2016.

RAO, M. S. Soft skills: toward a sanctimonious discipline. *On the Horizon*, v. 26, n. 3, p. 215-224, 2018.

ROBLES, M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*, v. 75, n. 4, p. 453-465, 2012.

SAKEL, J. *Study Skills for Linguistics.* London: Routledge, 2015.

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese.* 1983. Tese (Doutorado) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1983.

UNESCO. Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos.* Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/educacao-2030.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

APÊNDICE: A AGENDA 2030

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas é um plano de ação global, determinada na Declaração de Incheon em 2015 por 193 países, incluindo-se nesse grupo de países o Brasil (ONU, 2015). Trata-se de um compromisso com a erradicação da pobreza, com a educação de qualidade, com a concretização dos direitos humanos e com o estímulo ao desenvolvimento sustentável em suas dimensões social, econômica, ambiental e institucional por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas (ONU, 2021):

São 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo [...]:

- 01 – Erradicação da pobreza;
- 02 – Fome zero e agricultura sustentável;
- 03 – Saúde e bem-estar;
- 04 – Educação de qualidade;
- 05 – Igualdade de gênero;
- 06 – Água potável e saneamento;
- 07 – Energia limpa e acessível;
- 08 – Trabalho decente e crescimento econômico;
- 09 – Indústria, inovação e infraestrutura;
- 10 – Redução de desigualdades;
- 11 – Cidades e comunidades sustentáveis;
- 12 – Consumo e produção responsável;
- 13 – Ação contra a mudança global do clima;
- 14 – Vida na água;
- 15 – Vida terrestre;
- 16 – Paz, justiça e instituições eficazes;
- 17 – Parcerias e meios de implementação.

Os propósitos da Agenda 2030 incluem a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação para Cidadania Mundial. Para tanto, almeja-se:

[...] o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais. Um foco em qualidade e inovação também demandará o fortalecimento da educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM) [...] Isso requer a oferta de caminhos de aprendizagem e pontos de entrada e reingresso múltiplos e flexíveis para todas as idades, em todos os níveis educacionais, laços mais fortes entre estruturas formais e não formais, além do reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento, de habilidades e de competências adquiridas por meio da educação não formal e informal. A educação ao longo da vida também inclui o acesso equitativo e mais abrangente a uma educação técnica e profissional de qualidade, assim como à educação superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia da qualidade e relevância. (UNESCO, 2016, p. 11)

No que se refere à educação, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, voltado especialmente para a educação, se desdobra nas seguintes metas:

Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em

desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Todas as metas apresentadas se alinham no sentido de garantir, por meio de uma educação de qualidades e pautada por ideais de inclusão e de equidade,

o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais. (UNESCO, 2016, p. 11)

Destaque especial deve ser dado à meta 4c, que versa especificamente sobre a formação de professores. Essa meta prevê aumentar o número de professores qualificados. Como se vê, a qualificação dos docentes é um passo essencial para uma educação de qualidade.

No cenário brasileiro, a política dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, particularmente do Objetivo 4 da Agenda 2030 – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015) – orienta algumas das principais políticas educacionais para a Educação Básica.

Em se tratando de políticas educacionais para a Educação Básica,

[...] a BNCC reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. (ONU) (BRASIL, 2018, p. 8)

Conforme se lê no trecho acima, a Base Nacional Comum Curricular, referência curricular para os sistemas e redes de ensino em todo o Brasil, mostra-se alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

ALGUÉM ABRIU A PORTA OU A PORTA ABRIU?
DESCOBRINDO A GRAMÁTICA NA ALTERNÂNCIA DE
ARGUMENTOS

Andrea Knöpfle
Marcos Carreira¹
Maria José Foltran

INTRODUÇÃO

Como falar em “gramática” de maneira clara, objetiva e com algum nível técnico, científico? Existem várias acepções da palavra “gramática” e, conseqüentemente, várias teorias implícitas ao seu significado. Nosso objetivo aqui é apresentar uma discussão científica de gramática. Essa discussão tem muito mais relação com o entendimento gramatical, no sentido de se observar como a língua funciona, do que seguir “decorando coisas” para apenas reproduzi-las indefinidamente. Para tanto, vamos abordar conceitos como Gramática Gerativa, competência e desempenho, Gramática Universal, princípios e parâmetros. É possível que em algum momento na sua formação em linguística, num curso de letras, essas noções já tenham sido apresentadas. Se não, vamos a elas!

Embora esses conceitos sejam recorrentes nos cursos de introdução à Linguística atuais, nem sempre se faz jus ao seu real papel dentro do quadro em que se inserem. Por isso, buscaremos aqui retomar esses conceitos, e conseqüentemente esse quadro teórico, além de explicitar-

1 Este capítulo foi uma das atividades do estágio de pós-doutorado deste coautor junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC/Rio.

mos com mais propriedade seu significado dentro do quadro teórico da **Gramática Gerativo-Transformacional (GGT)**.²

Em primeiro lugar, precisamos esclarecer o sentido da palavra *gramática*. Em geral, nossa experiência escolar nos leva a um único sentido dessa palavra: um livro composto de regras para o bem falar e o bem escrever. São as chamadas gramáticas tradicionais ou gramáticas normativas, produzidas dentro de uma tradição de séculos e séculos. Esses trabalhos buscavam combater uma linguagem tida como vulgar e impor a língua ideal – em geral, aquela usada pelos escritores de determinadas épocas. Não é este o sentido que iremos explorar aqui.

Com o advento da linguística moderna, especialmente com Saussure no início do século XX, estabeleceu-se a necessidade de dar um tratamento científico para a linguagem. Isso não significa dizer que antes disso não havia uma abordagem científica relacionada a esse campo, mas Saussure, e a escola estruturalista que se seguiu a ele, empreende de maneira mais efetiva essa tarefa. Isso só foi possível com um redimensionamento do conceito de linguagem, como a divisão entre língua e fala.

Em meados do século XX, ocorre nova guinada por meio dos trabalhos de Noam Chomsky. A partir do entendimento de que o estudo das línguas humanas constituiria uma abordagem do que chamamos de “essência humana”, ou seja, qualidades distintivas que tornam a espécie humana única na natureza por dominar uma linguagem (CHOMSKY, 1972)³, esse conhecimento passa a ser o foco da investigação científica: como podemos descrever esse conhecimento linguístico calcado na mente dos falantes, e de qualquer falante, mesmo os iletrados? Como esse conhecimento é usado?

Assumindo que esse é um conhecimento tácito, inconsciente e, ao mesmo tempo extremamente complexo, o desafio dos pesquisadores é levantar hipóteses para explicar o que sabemos quando dizemos que sabemos falar

2 No capítulo 1 do primeiro volume desta coletânea, publicado em 2020, Medeiros e Simioni oferecem uma introdução à perspectiva gerativista para o estudo da linguagem humana. No presente capítulo, nas partes voltadas para a elucidação da teoria gerativa, retomamos, com ilustrações diferenciadas, alguns dos tópicos tratados pelos autores e, ao mesmo tempo, inserimos a discussão de outros tópicos não abordados por eles.

3 CHOMSKY, Noam. 1972. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

uma língua. Aqui, é importante desfazer um mito em relação à linguagem, de que as pessoas não sabem sua língua, dado que qualquer pessoa, esteja ela situada em qualquer estrato social, tenha ela a escolaridade que tenha, sabe falar a sua língua. Esse conhecimento linguístico (e gramatical) é construído no período de aquisição da linguagem, que se dá na infância. A aquisição de um conhecimento tão complexo ocorre de forma simples e fácil, pois qualquer criança já é bastante proficiente em sua língua aos 4 anos aproximadamente.⁴ Esse fato dá sustentação à teoria chomskiana de que o ser humano nasce com um dispositivo natural que lhe possibilita a aquisição desse conhecimento. Esse dispositivo foi concebido como **inato** e esse conhecimento foi denominado de **Gramática Universal (GU)**.

Veja que acabamos de apresentar outro sentido da palavra gramática: um conhecimento depositado na mente dos falantes ou sua **competência**. Os **princípios** fundamentais desse conhecimento fariam parte da natureza humana, ou seja, o ser humano já nasceria com os princípios básicos (**inatismo**) que lhe permitem a aquisição da(s) língua(s) de sua comunidade de maneira rápida e eficiente. O trabalho do falante é simplesmente adquirir o léxico (as “palavras”) e moldar em sua mente certos detalhes que diferenciam sua língua de outras línguas humanas, o que constitui os **parâmetros**, ou seja, ele parametriza o mecanismo inato, moldando-o às especificidades de sua variedade linguística. Assim, todo falante teria uma gramática em sua mente. Tendo isso em vista, não podemos mais falar em gramática, mas **gramáticas**. Essas gramáticas seriam, grosso modo, o conhecimento gramatical que todo falante nativo tem da sua língua – tomando o português como exemplo, elas podem ser, inclusive, ligeiramente diferentes entre si, mas suficientemente parecidas de forma que entendemos falar a “mesma língua”.

É importante observar que esse conhecimento dá ao falante condições de produzir e reconhecer todas as expressões bem formadas da língua que fala, como também reconhecer as expressões malformadas. Utilizando uma frase usada por Chomsky (1a) e comparando-a com (1b) e (1c), podemos entender melhor essa questão:⁵

4 Recomendamos a leitura de Grolla e Figueiredo Silva (2014) para uma introdução à aquisição da linguagem.

5 Esse conjunto de exemplos foi traduzido de Larson (2010).

(1)

- a. Ideias verdes descoloridas dormem furiosamente.
- b. Ideias novas revolucionárias acontecem frequentemente.
- c. *Descoloridas dormem furiosamente ideias verdes.

Como falantes de português, sabemos que (1a) tem um sentido estranho. Não conseguiríamos explicar uma ideia que seja verde e ao mesmo tempo descolorida. Nem saberíamos expressar o que significa dizer que as ideias dormem e que dormem furiosamente. Apesar disso, podemos reconhecer em (1a) padrões de sentenças em português. (1a) tem o mesmo padrão de (1b), que tem indiscutivelmente um sentido claro. Por outro lado, (1c) não é uma sentença do português (como indicado por meio do asterisco) e nenhum falante teria dificuldade de reconhecer isso. (1c) constitui um dado negativo e esses dados negativos também são essenciais para a descrição que o linguista vai fazer.

Aqui entramos numa outra concepção de gramática: a descrição empreendida pelos linguistas para descrever o conhecimento gramatical presente na mente dos falantes. Veja que o pesquisador não tem acesso direto a esse conhecimento. É através da fala das pessoas, seu **desempenho**, que os linguistas propõem hipóteses de como a linguagem funciona. Vale observar que não há separação entre falantes cultos e não cultos para esse trabalho. Qualquer falante é um informante plausível para uma pesquisa assim, porque, para esse tipo de investigação, qualquer manifestação da língua é língua, qualquer manifestação do português é português. As análises resultantes desse trabalho são peças importantes para uma gramática descritiva, que não descarta nenhuma variedade da língua. Ao contrário, assume-se que não existe variedade de língua sem gramática. Dizendo de outro modo, toda variedade é regida por regras e princípios que precisam ser explicitados.

Antes de passarmos a uma exposição mais detalhada do modelo gerativista, duas observações são necessárias. A primeira diz respeito ao papel do social nesse modelo teórico. Há muitas críticas ao modelo gerativista dizendo que Chomsky nega o caráter social da língua. Esse tipo de observação precisa ser mais bem qualificada. Na verdade, a tese

do inatismo não deixa de lado a importância do contato social. Ao contrário, essa tese afirma que para que esse mecanismo inato se desenvolva precisa haver um gatilho e esse gatilho é a interação social da criança com falantes. A língua falada a sua volta será o *input* para que esse mecanismo amadureça. Portanto, o meio social será de suma importância para o desenvolvimento/aquisição da linguagem. No que diz respeito ao objeto teórico que essa teoria vai utilizar, lembrando que o objetivo central é descrever a GU, o que interessa ao cientista é a competência do falante e não seu desempenho.⁶ Tendo a sintaxe, a morfologia e a fonologia como núcleo central desse estudo, precisamos nos abstrair de certas influências sociais. Mas a abstração é legítima em qualquer teoria científica. Devemos lembrar que as línguas humanas são multifacetadas e, por isso, diferentes modelos teóricos elegerão diferentes facetas para estudar, abordando diferentes objetos de estudo. Alguns modelos teóricos irão olhar para a dimensão discursiva e social, outros modelos para elementos mais internos e estruturais. Esses domínios não são excludentes, mas complementares. Usando as palavras do próprio Chomsky:

Tem havido muita controvérsia acalorada sobre a resposta certa para essa questão e, mais genericamente, para a questão de como as línguas deveriam ser estudadas. A controvérsia não tem sentido, porque não existe uma resposta certa. Se estamos interessados no modo como as abelhas se comunicam, tentamos aprender algo sobre a sua natureza interna, a sua forma de organização social e o seu ambiente físico. Essas abordagens não se conflitam; elas se beneficiam mutuamente. O mesmo é verdadeiro a respeito do estudo da linguagem humana: ela pode ser investigada do ponto de vista biológico e de inúmeros outros. Cada abordagem define o objeto de sua investigação à luz de suas preocupações especiais; e cada uma deveria tentar aprender o que pode com as outras. (CHOMSKY, 1998, p. 20)

A segunda observação diz respeito ao ensino de gramática. Alguns estariam se perguntando de que valeria a descrição de variedades que não

6 Apesar de o objetivo central da teoria ser descrever a GU, grande parte dos trabalhos de línguas particulares não chegam propriamente a descrever a GU, e também não têm esse objetivo.

são cultas para o ensino de língua portuguesa. É importante deixar isso claro. Concordamos plenamente que a escola deve desenvolver nos alunos o domínio das normas de prestígio. E a linguística tem muito a dizer a esse respeito. Mas os pesquisadores da área também têm a tarefa de apresentar e aperfeiçoar descrições de qualquer variedade da língua, porque precisamos entender melhor como as línguas humanas funcionam. Assim, entenderemos, no limite, como a mente humana funciona. E é certo que esse conhecimento pode ser aproveitado no ensino.⁷ Nesse viés, o professor tem de saber analisar os dados linguísticos para explicitar as diferenças entre os dialetos dos alunos e a variedade de prestígio que se quer ensinar; dessa forma, é possível saber motivar fenômenos em discussão em aula (independentemente da variante), contribuindo com a educação linguística dos alunos, para além do atingimento do domínio de uma norma.

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar um panorama geral da Gramática Gerativo-Transformacional, os principais conceitos que subjazem a ela e ilustrar a abordagem de fenômenos linguísticos dentro dessa concepção. Finalmente, buscaremos dar direcionamentos de um ensino que tire vantagens dessas bases. Tal tarefa não é nada trivial: são mais de 60 anos de intensa pesquisa, produção bibliográfica e descobertas científicas, fruto da contribuição de muitos estudiosos. Adicionalmente, estamos falando de produção científica sob uma abordagem formalista e, portanto, extremamente técnica. Assim, a proposta é delinear uma exposição introdutória e, conseqüentemente, simplificada, com o intuito também de iniciar o leitor menos familiarizado no assunto.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos uma breve discussão sobre os conceitos de língua, linguagem e gramática concebidos e defendidos pela GGT. A seção 2 aborda os níveis de adequação observacional, descritivo e explicativo, bem como introduz as questões relativas à aquisição de língua e apresenta as hipóteses propostas pela GGT. A seção 3 faz um breve percurso histórico a respeito do desenvolvimento da GGT. A seção 4 exemplifica as contribuições da GGT para os estudos de gramática; de uma maneira geral, apresentamos a

7 Uma primeira proposta nossa, nesse sentido, pode ser vista em Foltran, Carreira e Knöpfle (2017). Veja também Foltran (2013).

concepção de língua atrelada a um trabalho de reconhecimento linguístico dentro da Teoria a ser pensado para a sala de aula. Trazemos a Teoria Temática como exemplo das contribuições e descobertas da GGT para, em seguida, ilustrarmos esses estudos com o fenômeno da alternância causativo-incoativa.

1. LINGUAGEM E GRAMÁTICA

Em qualquer área da linguística, uma das primeiras questões que surge é o que se entende por língua ou linguagem. É uma pergunta muito simples. Mas a resposta é complexa e variada. O motivo da complexidade dessa resposta tem muito a ver com a forma com que olhamos ou constituímos nosso objeto de pesquisa. Importa notar que diferentes definições de linguagem dão um recorte de qual é o objeto de estudo de cada área. Na GGT isso não é diferente.

No estruturalismo, a linguagem é tomada como algo externo. Um sistema que é internalizado pelo indivíduo. Na gramática gerativa há um deslocamento desse olhar e o que é visto como língua é entendido como algo interno, individual, biológico, mental. Não é só colocar a língua saussuriana na mente de um falante, é mais que isso: é entender que o que vemos como língua portuguesa, inglês, iorubá, kaingang, espanhol e guarani, por exemplo, são diferentes manifestações externas (também chamado de língua-E) daquilo que se concebe como língua/linguagem nesse modelo. É resultado, portanto, de uma faculdade da linguagem.

Maria Carlota Rosa nos ajuda a compreender o que a GGT entende por linguagem:

[...] chamamos a atenção para o fato de que, cada vez que empregamos aqui o termo linguagem (salvo indicação em contrário) ou faculdade da linguagem, temos em mente um dos sistemas complexos que interage com outros sistemas de conhecimento na mente/cérebro de um indivíduo, ativado logo após o nascimento e que pode vir a adquirir a língua ou as línguas faladas no ambiente ao seu redor. (ROSA, 2013, p. 18)

A linguagem nesse quadro teórico é concebida como parte ou como um estado (CHOMSKY, 1995, p. 17) da mente/cérebro, como um órgão mental, uma propriedade interna e individual.

Há nesse ponto um grande distanciamento dos outros quadros teóricos da linguística, na medida em que se considera como objeto de estudo a faculdade da linguagem ou a Gramática Universal.

A questão do que seja uma gramática para a GGT pode ser respondida de modo muito análogo, na medida em que se pode compreender gramática como a própria língua interna (também chamada de língua-I), isto é a competência linguística adquirida por um falante individual. Os trabalhos geralmente usam o termo “gramática” ou para se referir a língua-I ou para se referir às diferentes propostas teóricas para descrevê-la. Nesse sentido, gramática pode tanto ser a língua-I na mente de cada falante, quanto os modelos hipotéticos que desenvolvemos sobre ela.

Do mesmo modo, quando usamos o termo Gramática Universal (a GU), podemos tanto nos referir ao estado inicial mental da capacidade da linguagem, ou ao modelo teórico proposto para descrever esse estado.

De que modo se desenvolvem esses estudos, se não temos acesso direto à capacidade da linguagem, mas somente temos acesso às suas manifestações externas, isto é, às línguas particulares? Conforme Chomsky (1995, p. 3):⁸

A gramática gerativa em seu início enfrentou dois problemas imediatos: encontrar uma forma de abordar os fenômenos de línguas particulares (“adequação descritiva”), e explicar como o conhecimento desses fatos surge na mente do falante ouvinte (“adequação explicativa”).

Pelo que vemos da observação anterior de Chomsky, a resposta para a questão colocada vem de uma metodologia de pesquisa que primeiramente lida com as línguas particulares de modo a, posteriormente, construir e testar hipóteses sobre faculdade da linguagem. Nesse sentido,

8 Um dos pareceristas anônimos nos indicou que há uma edição brasileira deste livro, O Programa Minimalista de Noam Chomsky, publicado no Brasil, em 2021, pela Editora da UNESP.

compreender os níveis de adequação (tópico da próxima seção) citados pelo autor ajuda-nos a compreender a metodologia de investigação adotada por este quadro teórico.

2. NÍVEIS DE ADEQUAÇÃO

As pesquisas em GGT têm como norte compreender o funcionamento da capacidade da linguagem, em seus vários aspectos, levando em conta os conceitos de língua e linguagem discutidos na seção anterior. Aqui, buscamos apresentar os níveis de adequação em que as pesquisas na GGT se organizam. As pesquisas podem se desenvolver em vários níveis (observacional, descritivo e explicativo, por exemplo), buscando responder às perguntas de cada um deles, de modo a avançar para níveis mais teóricos/abstratos ou para níveis cujas questões extrapolam mesmo o âmbito da linguística.

Assim, o objetivo desta seção é apresentar esses níveis de modo a permitir que o leitor tenha uma melhor compreensão do estágio de desenvolvimento da GGT, bem como do modo como a pesquisa se desenvolve neste campo. Adiantamos que, apesar de haver certa relação de precedência de um nível sobre o outro, não se deve supor que, se num dado momento as pesquisas estiverem no nível de adequação explicativa (mais abstrato e geral), pesquisas descritivas tenham se encerrado, nem mesmo que pesquisas em níveis superiores já não estejam acontecendo.

Esse tópico está muito relacionado ao modo como os pesquisadores da GGT fazem ciência e se relacionam com o empreendimento gerativista. Trata-se de um aspecto importante da organização da pesquisa e de como se avaliam os avanços construídos pelos trabalhos que se inserem nesse quadro. Adiante apresentamos os níveis de adequação observacional, descritivo e explicativo. Além desses, há ainda os que foram concebidos como adequação neurofisiológica e adequação evolutiva, níveis que não serão detalhados nesta breve apresentação.

Além disso, nesta seção não vamos detalhar a história e a cronologia destas ideias, dado que uma revisão acurada disso, bem como uma

apresentação completa e bastante referenciada, podem ser encontradas em Guimarães (2017, p. 78-84).

2.1. Adequação observacional

Segundo Guimarães (2017), no nível de adequação observacional “o linguista simplesmente [...] cataloga *os dados observados*, tomados cada um como uma mera sequência de IL [itens lexicais] (atrelada a uma dada curva melódica e um significado)”. Seria, conforme o autor, um primeiro passo, “que é o reconhecimento do que é ou não é uma sentença da língua”.⁹

Na adequação observacional, o linguista se interessa por localizar padrões, estabelecer quais dados são aceitáveis ou inaceitáveis numa dada língua sob investigação. Apesar de nesse nível já se propor algumas generalizações, essas não são ainda regras gerais, o que é característico de níveis superiores, como ocorre na adequação descritiva. São descrições ainda limitadas em alcance. Nesse nível se estabelecem algumas generalizações prévias; generalizações de maior amplitude vão depender sempre de maiores avanços nos outros níveis.

Observe o exemplo a seguir:

- (2) a. Aline vendeu o carro rápido. (GUIMARÃES, 2017, p. 80)
 (3) a. O carro rápido, Aline vendeu.
 b. O carro, Aline vendeu rápido.

Conforme Guimarães, no nível de adequação observacional, o pesquisador fará afirmações do tipo: a) a sentença (2a) apresenta a sequência nome-verbo-artigo-nome-adjetivo; b) esse enunciado é ambíguo, podendo estar tanto associado a uma interpretação em que o carro é rápido, quanto a de que a venda se realizou rapidamente. Neste nível, ainda não

9 Informalmente, pensemos assim: uma “sentença” seria uma sequência de palavras com sentido e que, de certa forma, entendemos como natural, espontânea até; é como se você sentisse que isso é parte da sua língua (nativa). Uma “não sentença” seria aquela sequência de palavras que (i) não faz o menor sentido; (ii) entendo mais ou menos, mas soa esquisito, nem sei dizer por quê; (iii) até entendo, mas é “gringo” falando português.

se fazem afirmações descritivas que expliquem como se organiza essa sentença de modo a dar um tratamento teórico (descritivo) para essa ambiguidade, por exemplo.

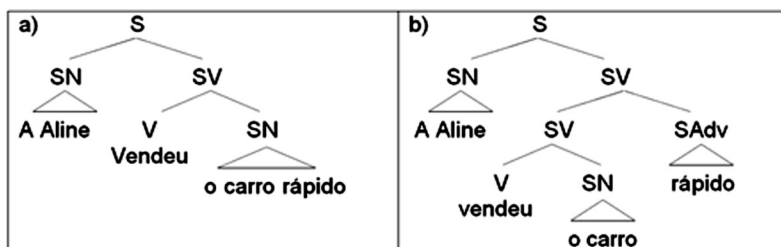
2.2. Adequação descritiva

A adequação descritiva vai além da adequação observacional no sentido de se buscar estabelecer uma gramática capaz de dar uma abordagem teórica, mais abstrata aos fenômenos e generalizações do nível anterior. Por exemplo, conforme aponta Guimarães (2017, p. 80), “uma teoria descritivamente adequada deve dar conta do fato de que cada um dos dados em (3) é não ambíguo. Em (3a), o carro é que é rápido; em (3b), rápido é o modo como a venda foi executada”. Assim, uma teoria descritivamente adequada explicaria a ambiguidade de (2) de modo a, conjuntamente, prever que (3a) e (3b) (orações em que ocorrem fronteamentos¹⁰) não sejam ambíguas, já que há uma clara correspondência entre esses três enunciados.

Conforme Carreira (2008), partindo de Radford (1988), para se atingir o nível de adequação descritiva, “[...] a gramática terá de especificar não somente que essa é uma sentença do português, mas terá de especificar adicionalmente qual a estrutura sintática da sentença” em (2), no nosso caso. A título de exemplo, colocamos a seguir duas estruturas sintáticas a que o exemplo em (2) estaria associado, permitindo prever que, de modo não ambíguo, cada uma das estruturas é compatível com apenas um tipo de frontamento, o que explica a não ambiguidade dos exemplos em (3):

10 Nesse sentido, “frontamento” quer dizer “movimento”. Mover termos sintáticos para frente, para o meio ou para trás na sentença. Falamos um pouco mais sobre movimento na seção 3.

(4)



Assim, a estrutura em (4a) é compatível com (3a), dado que o SN *o carro rápido* só pode se mover inteiro; e a estrutura em (4b) é compatível com (3b), dado que é possível mover o SN *o carro*, sem levar consigo o SAdv *rápido*.

De certo modo, o que se tem hoje em várias áreas da linguística e mesmo da GGT é a adequação descritiva, na medida em que as pesquisas na GGT buscam dar uma abordagem, produzir um sistema-modelo, capaz de gerar todas e somente as sentenças gramaticais de uma língua. Acreditamos que esse é o fazer mais comum e o nível a que temos conseguido chegar com resultados bastante satisfatórios. No entanto, como coloca Guimarães (2017), de pouco adiantam esses resultados se não pudermos ir ao próximo nível, e responder como se dá a aquisição da linguagem.

A adequação descritiva, assim, busca estabelecer uma gramática que gere todas e somente as sentenças de uma língua. Para tanto, é preciso recorrer ao que seriam não sentenças, ou seja, aos **dados negativos**.

Podemos entender um dado negativo, *grosso modo*, como um dado que não faz parte da gramática de uma língua específica, ou seja, trata-se de um arranjo linguístico que, apesar de ser matematicamente possível, não é produzido pelos falantes dessa língua nem é reconhecido por esses falantes como fazendo parte da língua. Um dado negativo, portanto, é dito agramatical uma vez que não pode ser gerado pelas regras da gramática da língua. Vale lembrar que estamos falando daquelas regras que fazem parte do conhecimento linguístico de um falante mesmo que o falante não se dê conta delas, ou seja, é um conhecimento intuitivo. Nesse sentido, fica mais evidente a compreensão de qual seja tarefa de um linguista: a

partir do reconhecimento e catalogação do que é ou não uma sentença da língua e das generalizações prévias (adequação observacional), o linguista procura estabelecer quais regras gramaticais geram todas e apenas as sentenças da língua (adequação descritiva).

Pois bem, para estabelecer os limites do que é e o que não é uma sentença da língua, o linguista necessariamente recorre aos dados negativos justamente para demonstrar que determinadas regras barram/impedem a produção de arranjos que não fazem parte da língua, ou seja, bloqueiam os dados negativos.

Como os dados negativos não fazem parte da língua, é de se esperar que eles não sejam produzidos pelos falantes e, portanto, também não sejam encontrados em trechos de fala.¹¹ O linguista precisa então produzir esses dados com base no que postula e entende sobre as regras gramaticais. Nesse ponto, existe muita crítica em relação à GGT, no sentido de que se estariam estudando dados artificiais. Ora, com base no exposto, fica evidente que elaborar dados negativos é fundamental para estabelecer os limites das regras gramaticais.

Já apresentamos aqui um exemplo de dado negativo: a não sentença em (1c). Apesar de reconhecermos essas palavras como fazendo parte do português, o arranjo não faz parte dessa língua na ordem em que as palavras estão. Existem, para além desse exemplo, outros tantos muito interessantes. Vejamos um conjunto de dados em que o elemento sobre o que se pergunta pode permanecer em sua posição de origem (objeto do verbo), como em (5), ou, alternativamente, deslocado para a posição inicial da sentença, como em (6)¹².

11 E, se eventualmente forem produzidos, são rapidamente entendidos como erros de performance.

12 Os conceitos sobre “posição de origem” e “deslocamento” serão retomados quando da abordagem sobre “transformações”, na seção 3.

- (5) a. Bia comprou **o quê**?
 b. Carlos disse que Bia comprou **o quê**?
 c. Ana informou que Carlos disse que Bia comprou **o quê**?
- (6) a. **O que** Bia comprou ____ ?
 b. **O que** Carlos disse que Bia comprou ____ ?
 c. **O que** Ana informou que Carlos disse que Bia comprou ____ ?

Uma generalização possível seria a de que podemos “deslocar” um elemento do tipo *o que* da sua posição de origem para a posição inicial da sentença. Uma generalização desse tipo, no entanto, precisa ser revista se considerarmos o dado em (7b), por exemplo:

- (7) a. Bia dormiu enquanto Carlos leu **o quê**?
 b. ***O que** Bia dormiu enquanto Carlos leu ____ ?

O dado em (7b) é uma possibilidade logicamente plausível de ocorrer na língua, sobretudo face aos dados em (6); no entanto, ele não faz parte da gramática da língua. Em outros termos, é somente de posse de dados negativos como (7b) que uma regra gramatical pode ser proposta/pensada em termos de gerar todas e apenas as sentenças de uma língua.

2.3. Adequação explicativa

A adequação explicativa vai além do nível de adequação descritiva, na medida em que entende não bastar que se construa uma gramática que gere todas e somente as sentenças de uma língua. É preciso que nossas teorias sobre as línguas, sobre suas gramáticas, sejam sistemas compatíveis com o que se sabe sobre a aquisição da linguagem - assunto que abordaremos nesta seção. Conforme Guimarães (2017, p. 83),

[o] problema da adequação explicativa é central na GGT. De nada adianta formularmos uma teoria com regras que prevejam corretamente todas e apenas as sentenças de uma língua se for logicamente impossível para a criança descartar com certeza

outras possibilidades de regras com base na sua experiência real (sem dados negativos). (GUIMARÃES, 2017, p. 83)

O fato é que uma criança é capaz de adquirir uma língua mesmo sem ter acesso a todos os dados, principalmente sem ter acesso aos dados negativos. É por este motivo que a aquisição de língua é uma questão cara à GGT. Assim, para pensarmos a questão da adequação explicativa, vamos refletir sobre o problema da aquisição. A partir disso, tenha sempre em mente que uma teoria que persegue esse nível de adequação deve propor modelos compatíveis com as questões que surgem daí. Além disso, tenha em mente, conforme apontou, anteriormente, Guimarães, que esse sempre foi um problema central para a GGT.

A grande pergunta que intriga pesquisadores (para muito além dos gerativistas) é como uma criança aprende uma língua tão bem e em tão pouco tempo: basta imaginar um bebê recém-nascido e uma criança de 4 anos que já fala fluentemente sua língua nativa, independentemente de qual seja essa língua.

A hipótese gerativista é a de que o cérebro vem equipado com um módulo específico e geneticamente pré-determinado (a Gramática Universal) para adquirir uma língua, ou mais de uma, dependendo dos dados aos quais uma criança (desde bebê) é exposta. Essa hipótese é conhecida com a hipótese inatista. Assim, os dados de língua aos quais a criança é exposta (ou input) funcionam como uma espécie de gatilho para a aquisição da língua.

Um dos fatos que faz da aquisição um processo tão intrigante diz respeito aos dados linguísticos aos quais a criança é exposta, o input; isso porque esses dados são pobres em termos qualitativos, ou seja, a criança não escuta frases completas e perfeitas o tempo todo. Pelo contrário, muitas vezes se trata de sentenças cortadas, truncadas, fragmentadas. Ainda assim, a criança adquire perfeitamente sua língua. A GGT se refere a esse fato como argumento de pobreza de estímulo¹³.

13 Para uma definição aprofundada sobre inatismo, argumento de pobreza de estímulo e dados linguísticos na fase de aquisição de linguagem, bem como seu desenvolvimento e desdobramentos, remetemos o leitor a Guimarães (2017). Para uma introdução acerca dos conceitos e

Outro fato intrigante sobre as línguas e a aquisição delas (que também dá suporte à existência da Gramática Universal) é que muito do conhecimento gramatical que se tem não é formalmente ensinado, ou seja, o falante sabe sem nunca ter recebido aprendizagem formal, nem nunca ter sido chamado atenção para determinadas possibilidades e impossibilidades da sua língua. Vejamos um exemplo:

- (8) a. A Maria_i disse que ela_{i/j} estuda linguística.
 b. Ela_{*i/j} disse que a Maria_i estuda linguística.

Na primeira sentença, *ela* pode se referir tanto à *Maria* (referência essa marcada pelo índice subscrito *i*, em *ela* e em *Maria*) quanto a outra pessoa do discurso (marcada pelo índice subscrito *j*, sem referente na sentença). Diferentemente, na segunda sentença, *ela* não pode fazer referência à *Maria* (impossibilidade essa marcada pelo asterisco antes do índice subscrito *i* em *Maria*); *ela* precisa se referir a outra pessoa que não *Maria* (como mostra o índice subscrito *j*). Como sabemos disso sem nunca termos sido instruídos para tanto? Observe que o linguista tem acesso às possibilidades (dados positivos) e às impossibilidades (dados negativos), mas não a criança, que teria acesso somente aos dados positivos. Esse tipo de dado linguístico recebeu um tratamento dentro da Teoria de Princípios e Parâmetros em termos dos Princípios de Ligação (universais)¹⁴.

Tendo-se em mente a questão da aquisição da linguagem, a hipótese inatista e o argumento de pobreza de estímulo, podemos compreender a importância do nível da adequação explicativa: a teoria sobre a gramática que o linguista propuser precisa ser plausível em relação à aquisição da linguagem da forma como ela acontece. Isso se dá porque, quando se busca a adequação explicativa, busca-se uma teoria geral sobre a capacidade da linguagem nos humanos.

pesquisa linguística sobre aquisição da linguagem, remetemos o leitor a Grolla e Figueiredo Silva (2014), salientando que essa obra é ilustrativa da pesquisa na área sob a perspectiva da GGT, com ricos dados do PB.

14 A teoria de Princípios e Parâmetros será abordada na próxima seção.

3. BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A GGT tem início nos anos 50 com os trabalhos de Noam Chomsky. É lugar comum na linguística afirmar que o livro fundador da teoria seria Chomsky (1957) - *Estruturas Sintáticas*; no entanto, os trabalhos anteriores de Chomsky, seja sua tese de doutorado (defendida em 1956), seja o famoso LSLT (*The Logical Structures of Linguistic Theory*, de 1955)¹⁵, ou mesmo sua dissertação de mestrado (CHOMSKY, 1951), já continham o espírito e várias das ideias presentes em Chomsky (1957). Complementa esse momento fundador, ou confere-lhe ainda mais força ao que alguns chamam de Revolução na Linguística, a resenha que Chomsky fez do livro *O Comportamento Verbal* (SKINNER, 1957), materializado em Chomsky (1959)¹⁶.

Assim, podemos compreender esse momento a partir de dois olhares: (i) o advento de uma proposta de modelização do sistema da língua, um sistema dinâmico (derivacional), fortemente sustentado por uma visão formal de linguística e uma aproximação de modelos matemáticos de abordagem da ciências naturais; e (ii) por uma rejeição ou oposição à visão behaviorista/comportamentalista do fenômeno linguístico, retornando a uma visão já apresentada a partir do racionalismo de Descartes, da Gramática de Port-Royal, das ideias de Humboldt, os quais compreendem a língua não como um comportamento, mas como uma manifestação de um órgão biológico, de tal forma que uma parte da gramática (não ela toda) deva ser já um traço de nossa biologia presente na estrutura de nossa mente. É por isso que, nesse momento da história da GGT, a resenha do livro de Skinner se tornou tão importante e tão impactante na linguística e mesmo fora dela – na psicologia e nas ciências cognitivas de modo geral.

No segundo momento da teoria, a GGT avança nos dois aspectos indicados anteriormente. Tanto a parte formal avança para um modelo de gramática com dois níveis de representação, quanto a visão de que parte

15 O LSLT foi, no entanto, publicado em livro em 1975. Veja Chomsky (1975) nas referências.

16 Sobre esse ponto, vale muito a leitura do capítulo de “O jovem Chomsky, sua resenha de 1959 e A derrocada do Behaviorismo” de Eduardo Kenedy e Simone Guesser, no livro *Chomsky e a Reinvenção da Linguística* organizado por Gabriel Othero e Eduardo Kenedy (publicado em 2019 pela Contexto). Veja Othero e Kenedy (2019).

da gramática seja inata é explicitamente apresentada no capítulo 1 de Chomsky (1965) Aspectos da Teoria da Sintaxe. O modelo formal, por sua vez, enfrenta várias questões relativas ao formalismo de Chomsky (1957), que postulava um componente de base (com regras de reescritura, isto é, um mecanismo gramatical responsável por gerar tanto a representação categorial quando as estruturas de constituintes, ou sintagmas; era também conhecido como componente de base ou componente categorial) e um componente transformacional que modificava as estruturas geradas pelo componente anterior de modo a atender relações gramaticais (como a concordância verbal, negação, etc.) e construções gramaticais (passivas, interrogativas, inversão do auxiliar no inglês, topicalizações, etc.).

No entanto, logo se percebeu que o modelo formal se tornava pesado, com muitas regras sem alcance geral (muito específicas), o que comprometia o poder explicativo, mesmo havendo o avanço descritivo. Com isso, em meados dos anos 1970 e início dos anos 1980, que culminou em Chomsky (1981), surge o modelo de Princípios e Parâmetros (P&P). Os princípios e os parâmetros são parte da Gramática Universal (GU), e, portanto, compõem a faculdade biológica da linguagem.

Nesse sentido, os princípios são postulações (hipóteses) universais que se estabeleceram a partir da observação de que várias das regras/propriedades do modelo anterior se mostravam presentes em todas as línguas estudadas. Seriam regras universais (fazendo aqui uma redução didática e muito imprecisa, já que a reformulação do modelo não foi apenas uma tradução do modelo anterior em um novo). Por sua vez, os parâmetros, também parte da faculdade da linguagem, permitiriam acomodar a variação (diferenças gramaticais) entre as línguas, já que eles marcariam pontos de opcionalidade (por exemplo, ordem núcleo-complemento, sujeito expresso ou oculto, etc.). A obra que melhor sintetiza essa visão é Chomsky (1986).

O início do P&P coincide com a adoção generalizada do que foi conhecido como Teoria X-barra, ou Esquema X-Barra. A Teoria X-barra significou um grande avanço na GGT na medida em que permitiu uma substancial simplificação da teoria, dado o grande esforço de se eliminar

o componente gramatical de base (as regras de reescritura ou de criação de estruturas que codificavam redundantemente propriedades já expressas no léxico) e de se adotar um modelo mais simples, com menos redundâncias (idealmente nenhuma) e com estruturas de ramificação binárias, que seriam, por hipótese, mais explicativamente adequadas, por explicar melhor a aquisição da língua por uma criança.

Nesse modelo, o que passou a garantir o funcionamento da gramática não seria mais o conjunto de regras, mas diferentes módulos da gramática que imporiam filtros de boa formação às estruturas, permitindo ao sistema dispensar completamente a gramática de estrutura sintagmática (i.e., as regras de reescritura) e explicar os fenômenos por meio de um esquema X-barra e uma única regra de movimento: *mova- α* (RIEMSDIJK; WILLIAMS 1985; LASNIK; LOHNDAL, 2010). Vejamos a partir de um exemplo simples como os módulos são capazes de fornecer descrições sobre a agramaticalidade:

(9) *Ele viu.

Por que a sentença em (9) é estranha? (exceto, quando usada como resposta a uma pergunta ou como continuidade de um contexto, por meio do qual o objeto de ver possa ser preenchido). Isso pode ser descrito pela interação de dois módulos da gramática: a Teoria Temática¹⁷ e a Teoria do Caso.

A Teoria Temática impõe um filtro (veja mais sobre a Teoria Temática na seção 4.1) que obriga que na sentença todos os papéis temáticos sejam atribuídos aos sintagmas nominais exigidos pelo predicador; e a Teoria do Caso também exige que todos os casos sejam atribuídos.¹⁸ O que ocorre em (9), de modo muito simplificado e do ponto de vista da Teoria Temática, é que o verbo *ver* tem dois papéis temáticos a atribuir e só consegue atribuir um a *ele* (aquele que experiencia a visão), ficando o papel de objeto da visão sem ser atribuído. Já do ponto de vista da Teoria do Caso, há um caso do verbo *ver* não atribuído. Por sua vez,

17 Faremos uma breve apresentação da Teoria Temática na seção 4.1.

18 Essa apresentação é uma simplificação.

em (10) a seguir, esses papéis temáticos e casos são todos devidamente atribuídos e a sentença é licenciada tanto pela Teoria Temática, quanto pela Teoria do Caso:

(10) Ele viu as estrelas.

Essa versão da teoria apresentava vários módulos, além do módulo de Caso e da Teoria Temática; citamos mais alguns a título de exemplo: o esquema X-barra, a Teoria de Ligação, a Teoria de Regência etc. Vale notar que a interação desses módulos permite, ao simplificar a gramática, se aproximar ainda mais de uma teoria explicativamente adequada (conforme os níveis de adequação que apresentamos anteriormente), dado que não só essa teoria era mais simples, como também ela estaria mais adequada às teorias da modularidade da mente como em Fodor (1983).

O modelo da P&P, conforme Chomsky (1981, 1986), ficou inicialmente conhecido como Teoria de Regência e Ligação (TRL) (ou GB, de Government and Binding), uma vez que o módulo de regência e o módulo de ligação tiveram uma proeminência nesse momento da teoria. Esse modelo apresentava 4 níveis de representação sintática, que permitiam distribuir as tarefas da sintaxe em diferentes pontos da gramática. Tratava-se de uma arquitetura de gramática descritiva e explicativamente bastante adequada, que permitiu incontáveis avanços para a linguística. No entanto, logo se perceberam algumas dificuldades que o modelo colocava e a GGT passou por um novo período de mudanças e de simplificação do modelo. Nesse ponto, uma revisão geral da TRL e a perseguição por uma teoria mais simples, mínima e econômica começou a ganhar corpo. Chegamos ao que ficou conhecido como Programa Minimalista.¹⁹

O Programa Minimalista é mais um avanço da teoria de Princípios e Parâmetros (P&P). A concepção geral da Gramática Universal não muda. Tendo em vista as conquistas que o modelo anterior apresentou

¹⁹ Para mais sobre a transição da TRL para o programa Minimalista, ver Chomsky e Lasnik (1995), salientando que se trata de um episódio epistemologicamente muito rico da história da GGT.

com relação à adequação descritiva e explicativa, o foco central (uma vez que algo nesse sentido sempre existiu) agora passa a ser buscar uma teoria que, além de explicativamente adequada, também possa ser submetida a princípios de economia, elegância e parcimônia.²⁰ Afirma-se, portanto, uma visão de que a faculdade da linguagem é simples, elegante, mínima e econômica. O mínimo necessário passa a ser o máximo desejável. Disso resulta uma busca pela revisão do aparato formal da teoria de modo que ela seja ainda mais adequada explicativamente e, para além disso, se possa avançar para níveis superiores de adequação. Neste momento, a teoria X-barras é revista e se torna resultado (a ser derivada) do modo como o mecanismo de construção de estrutura (merge, concatenar ou conectar) combina os objetos sintáticos mínimos para formar objetos maiores e mais complexos.²¹

Alguns leitores que tenham algum contato com a teoria podem afirmar que o modelo vem se modificando a ponto de perder sua identidade. No entanto, dois pilares são bastante definidores desse quadro teórico e isso se mantém incólume desde o início: a hipótese inatista, conforme foi apresentada na seção sobre adequação explicativa, e uma sintaxe transformacional. Adiante apresentamos muito rapidamente o que seria uma transformação de modo a disponibilizar algum conhecimento sobre este segundo pilar.

3.1. Transformação

Explicar o que seja uma transformação sem lançar mão de recursos técnicos mais avançados é bastante complexo. A transformação é uma regra que se aplica considerando o contexto estrutural do elemento que é modificado por essa mesma regra. Pode ser um movimento para formação de uma interrogativa, ou mesmo a ligação de um pronome a seu antecedente, considerando propriedades da estrutura. Trata-se, portanto,

20 Este parágrafo mínimo sobre o Programa Minimalista é inspirado na apresentação de Hornstein, Nunes e Grohmann (2005). Sugerimos a leitura dessa introdução e dessa obra para uma visão mais adequada e completa.

21 Neste capítulo, não há espaço para avançar na abordagem do Programa Minimalista; para tanto, remetemos o leitor a Chomsky (1995) e também a Hornstein, Nunes e Grohmann (2005).

de uma regra dependente de contexto.²² Alguns modelos propõem regras independentes de contexto, como a Gramática de Estruturas Sintagmáticas (Phrase Structure Grammar – PSG), usada até o final dos anos 1970 (ou início dos 1980) pela GGT – as famosas regras de reescritura, que podemos encontrar em Chomsky (1957, 1965). Outros modelos modernos, como a Gramática de Estrutura Sintagmática Generalizada (Generalized Phrase Structure Grammar – GPSG), de Gazdar *et al.* (1985), propõem gramáticas não transformacionais, isto é, sem regras transformacionais.

Conforme podemos compreender da leitura de Chomsky (1957), uma PSG tinha um poder descritivo limitado, insuficiente, dado que as regras da PSG, as regras de escritura, eram capazes de gerar estruturas, mas não eram capazes de estabelecer relações mais complexas, como o aparecimento de um elemento numa posição diferente daquela em que é interpretado. Vejamos um exemplo mais ou menos simples construído a partir de Riemsdijk e Williams (1991):²³

$$(11) A \rightarrow (b) C^{24}$$

$$(12) C \rightarrow (d) e^{25}$$

As regras anteriores são exemplos de regras da gramática sintagmática, da PSG. Elas geram as diferentes possibilidades de árvores/estruturas presentes na tabela a seguir:

22 O termo *contexto* aqui deve ser tomado em um sentido técnico particular. Isto é, para a regra de transformação, contexto é a própria estrutura sintática, ou de modo simples, mas pouco preciso, são os símbolos/elementos que se encontram próximos, por exemplo, antes ou depois do elemento a que se aplica a regra. Esses símbolos podem representar sintagmas, ou mesmo itens lexicais etc.

23 Esse livro é uma tradução do trabalho dos autores, e uma bela introdução à GGT, publicada em 1986.

24 A regra (11), em prosa, deve ser lida assim: A se reescreve como (b) e c. Os parênteses utilizados significam que b é opcional.

25 A regra (12), em prosa, significa que C se reescreve como e e é opcionalmente precedido por (d).

Assim, note que as regras em (11) e (12) são capazes de expressar a relação de dependência que há entre os irmãos (*b*) e *C* (na possibilidade 3, ambos estão abaixo de *A*, são filhos de *A*); e entre (*d*) e (*e*) (possibilidade 2 e 4, ambos abaixo de *C*), mas não são capazes de descrever relações entre um irmão e um filho de seu irmão (veja nas árvores 3 e 4). Por exemplo, na possibilidade 4, não é possível descrever uma relação entre (*b*) e (*d*), dado que, como nas palavras de Riemsdijk e Williams (p. 8) “...*d* é uma subparte não de *A*, mas sim de *C*.”

Para ilustrar relações não expressáveis em termos de uma PSG, considere o paradigma a seguir (uma adaptação do original):

- (1) a. A Djohana acha que a Eduarda viu o Felipe.
 b. *A Djohana acha que a Eduarda viu.
 c. Quem a Djohana acha que a Eduarda viu?
 d. *Quem a Djohana acha que a Eduarda viu o Felipe?

De acordo com Riemsdijk e Williams, os exemplos anteriores:

[...] ilustram justamente esse tipo de dependência. [13a-b] mostram que o verbo [*ver*] normalmente tem um objeto direto. Entretanto, quando a sentença vem iniciada por [*quem*], essa exigência fica suspensa; e de fato, como mostra [13d], o objeto direto é impossível. Assim, existe uma dependência entre a possibilidade de aparecer o objeto direto e a possibilidade de aparecer [*quem*]. As regras sintagmáticas [PSG] não podem descrever esta dependência, porque [*quem*] e o objeto direto da oração encaixada não são irmãos. (RIEMSDIJK; WILLIAMS, 1991, p. 8)

Assim, podemos inferir do exemplo que a representação dessa dependência na formulação de uma regra faz dela uma regra transformacional, na medida em que o contexto estrutural descrito precisa ser considerado. É este, portanto, um dos pilares da Gramática Gerativo-Transformacional. O formato das regras transformacionais foi se alterando com o tempo, mas elas continuam parte da teoria até hoje.

4. SUGESTÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Gramática Gerativo-Transformacional tem evoluído e se transformado ao longo dos anos. O tempo de sua existência como programa de pesquisa é também um dos argumentos a favor de sua perenidade. São mais de 60 anos de história.²⁶ Nesses mais de 60 anos, foram realizadas descobertas e contribuições que permitiram o avanço do modelo a questões ainda mais profundas e intrincadas.

O objetivo desta seção é apresentar algumas dessas contribuições que fazem diferença nos estudos linguísticos e que também podem contribuir para o ensino de línguas.

A título de exemplificação, vamos nos deter aqui na apresentação da alternância causativo-incoativa – um tema importante abordado pela GGT e pela Semântica Formal, que também trouxe grandes contribuições para a compreensão desse fato linguístico. Para que essa exemplificação fique mais clara, e tendo em vista as questões relacionadas ao ensino, vamos discutir a concepção de língua baseada no inatismo e apresentar brevemente a Teoria Temática – que é a parte da teoria da GGT que estuda determinadas relações verbais.

4.1 Concepção de língua baseada no inatismo, predicados e argumentos e a Teoria Temática

O inatismo constitui uma grande contribuição do modelo, na medida em que se conseguiu delinear de modo mais específico quais características das línguas podem ter fortes ligações com o modo de funcionamento de nossa cognição e, em última análise, de nossa biologia. No ensino, em especial, conceber que o aluno, independentemente da variedade de língua que domina, tem em sua mente um conjunto de regras que licencia as estruturas usadas seria o principal passo para desmistificar a crença de que ninguém sabe falar a sua língua. Essa crença é altamente fortalecida pelo sistema escolar e acompanha os indivíduos para o resto da vida,

²⁶ Os professores Gabriel Othero e Eduardo Kenedy organizaram recentemente um volume que nos permite compreender melhor essa história. Veja Othero e Kenedy (2019).

acarretando uma baixa estima em relação ao seu conhecimento linguístico. Por outro lado, a escola, assumindo a concepção de uma gramática internalizada, pode reverter essa crença, mostrando a complexidade do conhecimento linguístico que todos dominam. Nesse sentido, a gramática não é um instrumento para ensinar norma culta, mas uma ferramenta que leva os aprendizes a terem uma noção mais exata dos conhecimentos que ele mobiliza ao falar. Assumindo esse pressuposto, o professor valorizaria um conhecimento que o aluno traz consigo. Quando comparamos esse conhecimento com normas das variedades cultas, percebemos que as diferenças não são tão expressivas quanto se imagina – fazer essa ponte torna-se uma atividade mais fácil e exequível para mostrar diferenças entre variedades cultas e não cultas.

Uma das contribuições da GGT para a compreensão desse conhecimento intuitivo de língua ficou conhecida como a Teoria Temática – o módulo da gramática responsável por mapear as informações dos itens lexicais na construção das sentenças.²⁷ Os itens lexicais contêm informações semânticas que determinam com que outros itens lexicais podem se combinar, tendo em vista as propriedades semânticas destes últimos. Considere que são informações semânticas de certas palavras determinando quais informações semânticas são esperadas na combinação com outros itens lexicais (ou constituintes que contenham esses itens lexicais).

Vejamos, por exemplo, verbos (V) e nomes/substantivos (N). Como posições estruturais, esses itens são chamados de núcleos e podem fazer determinadas exigências de combinação. Os núcleos que selecionam elementos lexicais (com os quais coocorrem) são chamados de **predicados**, e os itens selecionados por esses predicados são chamados de **argumentos**. Vamos imaginar duas cenas: uma de *ver* e outra de *dormir*. Essas cenas apresentam um item mais central (os verbos) e outros (obrigatórios ou não). Vejamos:

27 Essa breve exposição toma como base Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2004). Remetemos o leitor a essa obra para uma exposição didática mais completa desse e dos demais componentes do modelo teórico X-Barra, dentro da GGT. A ideia por trás da Teoria Temática surge com a semântica gerativa, especificamente com Fillmore (1968) e, posteriormente, é incorporada ao modelo teórica da GGT.

- (14) a. João viu as estrelas durante noite. a'. João viu as estrelas.
 b. *João viu durante noite. b'. *João viu.²⁸
 c. João dormiu durante noite. c'. João dormiu.
 d. *João dormiu as estrelas durante noite. d'. *João dormiu as estrelas.

O verbo *ver* (um predicado) exige um argumento como sujeito (alguém que vê: *João*) e um argumento como objeto (algo visto: *as estrelas*), e ainda pode vir acompanhado de alguma informação circunstancial (não obrigatória: *durante a noite*). As informações circunstanciais, não obrigatórias, são chamadas de **adjuntos**. Repare que se essa informação circunstancial for retirada da frase, ainda resta uma sentença gramatical, como em (14a'); se, por outro lado, tirarmos os argumentos *as estrelas*, como em (14b) e (14b'), temos um dado ruim, não gramatical (como representado pelo asterisco).

Já o verbo *dormir* (também um predicado) exige um argumento como sujeito (alguém que dorme: *João*), mas não exige um argumento como objeto, embora possa vir acompanhado de alguma informação circunstancial (não obrigatória) – como esse verbo não exige um argumento como *as estrelas* em (14d), quando ele aparece, temos um dado ruim, não gramatical.²⁹

Nas cenas descritas, os verbos são predicados que definem os participantes obrigatórios da cena, os argumentos. Cada argumento tem um papel no evento descrito pelo verbo que o seleciona. “Dessa forma, podemos dizer que os predicados têm estrutura argumental, isto é, os predicados possuem lacunas a serem preenchidas pelos argumentos que selecionam” (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2004, p. 121).

A Teoria Temática, grosso modo, se propõe a mapear as informações que os predicados possuem designando papéis de evento aos argumentos. No exemplo anterior, o verbo *ver* atribui um papel temático de [experenciador] ao argumento *João*, e um papel temático de [tema/paciente]

28 As seqüências em como (14b) e (14b') podem ser gramaticais quando temos o argumento interno (o objeto do verbo *ver*) implícito, subentendido no contexto da conversa.

29 Observar que poderíamos ter *João dormiu um sono tranquilo*. A presença de um objeto cognato é uma propriedade semântica de alguns verbos intransitivos.

ao argumento *as estrelas*. Quando um desses argumentos está ausente, como em (14b-b'), o verbo não tem a quem atribuir o papel temático de [tema/paciente] e o dado é agramatical.

Já o verbo *dormir*, por não exigir um argumento no lugar de objeto, não tem a capacidade de atribuir papel temático a um argumento desse tipo; e essa é uma das explicações para o porquê de dados como (14d-d') serem inaceitáveis: *as estrelas* não recebe papel temático e, por isso, fica “sobrando” na sentença.

De posse dessas noções iniciais, podemos abordar o fenômeno da alternância causativo-incoativa, pensando em exemplos para se realizar um trabalho em sala de aula que contemple o entendimento de língua que toma como base o grande e complexo conhecimento linguístico que todo falante nativo tem e domina (gramática internalizada).

4.2. Uma exemplificação: a alternância causativo-incoativa

Tendo em vista a realidade da sala de aula e as contribuições dos estudos da GGT, o professor poderia, por exemplo, começar a trabalhar estruturas que são compatíveis com a norma culta e que “passam batidas” pela escola, porque todos, como falantes proficientes de sua língua, as dominam. Entretanto, esse não é um conhecimento trivial. Como exemplo, podemos fazer aqui uma demonstração com a chamada alternância causativo-incoativa³⁰: muitos verbos transitivos admitem duas variantes: a) uma variante transitiva, em que um argumento agente ou causador ocupa a função de sujeito e outro argumento assume a função de objeto direto; b) uma variante incoativa em que o argumento que, na versão transitiva, ocupa a função de objeto direto passa a ocupar a função de sujeito. Nesse caso, o outro argumento não é realizado. Segundo Cançado e Amaral (2016, p. 69), o termo alternância verbal “se refere à possibilidade de um verbo apresentar mais de uma representação de estrutura argumental e diferentes formas de transitividade para denotar distintas

30 É importante não se apavorar com terminologias. No caso específico, a terminologia não é a questão mais importante para os alunos, embora ela nos ajude a nos referirmos aos fatos de maneira econômica. Portanto, o que importa é conhecer o recurso. Adotamos aqui a terminologia de Cançado e Amaral (2016).

perspectivas de um evento no mundo”. Tomando por base a alternância causativo-incoativa, analisemos os exemplos em (15).

<p>(15) Perspectiva causativa</p> <p>a. O governo aumentou os impostos</p> <p>b. O vento abriu a porta</p> <p>c. A mãe descongelou o sorvete</p>	<p>Perspectiva incoativa</p> <p>a'. Os impostos aumentaram.</p> <p>b'. A porta abriu</p> <p>c'. O sorvete descongelou.</p>
---	---

Em (15a-b-c), temos a versão causativa/agentiva da oração com verbo transitivo, já em (15a'-b'-c'), temos a versão incoativa. É possível perceber que, na variante incoativa, o significado da sentença focaliza o ponto final do evento e a mudança de estado ocorrida pelo objeto direto – em *a porta abriu*, a leitura que importa é que a porta passou de um estado fechado para um estado aberto. Quem ou o que causou isso não importa. Explorar essa mudança de significado é extremamente útil, se quisermos que os alunos tenham mais controle de sua escrita ou leitura.

À primeira vista, parece algo banal. Todos usam construções desse tipo sem nenhum problema. Qual seria a importância de se trabalhar com esses dados nas escolas? A resposta para essa pergunta é justamente mostrar que esse conhecimento não é tão simples assim, já que há um conjunto muito grande de verbos transitivos que não sofrem essa alternância e ninguém erra. Vejamos (16).

<p>(16) Construção transitiva</p> <p>a. Os alunos leram o texto.</p> <p>b. Meu pai comprou o livro.</p> <p>c. A Andrea corrigiu a redação.</p>	<p>a'. * Os textos leram.</p> <p>b'. *O livro comprou.</p> <p>c'. *A redação corrigiu.</p>
---	--

Para convencer os alunos de que eles são proficientes em sua língua muito mais do que imaginam, o professor pode relacionar alguns verbos para que eles reconheçam quais deles podem ser usados na variante incoativa. A partir de uma lista como *afundar, escrever, limpar, lavar, congelar, cozinhar, irritar, derreter, rasgar*, ficaria fácil comprovar esse conhecimento, como exemplificamos a seguir:

(17) Construção transitiva	Versão incoativa
a. O temporal afundou o barco.	a'. O barco afundou.
b. O deputado escreveu um <i>post</i> agressivo	b'. *Um <i>post</i> agressivo escreveu.
c. A Joana limpou o quarto	c'. *O quarto limpou.
d. O Luís lavou as meias	d'. *As meias lavaram.
e. O frio intenso congelou o rio	e'. O rio congelou.

Como vemos na coluna da direita, alguns verbos permitem essa alternância, outros não.

Uma outra questão que pode ser levantada é o fato de a variante incoativa ser muito próxima de uma passiva verbal. Nesse caso, mostrar as diferenças entre uma e outra também é pertinente para termos uma noção mais exata do conhecimento que temos da nossa língua (lembrem-se de que um dos nossos objetivos é justamente estimular essa consciência). Esses dois tipos de perspectiva têm em comum o fato de que o argumento que ocupa a posição de sujeito ser algo ou alguém que sofre uma mudança ou que a experencia. Não são os que recebem papel de agente ou de causa. Um detalhe que as diferencia é a possível presença desse agente ou causa nas estruturas passivas – a realização desses elementos se dá pela inserção de um sintagma introduzido pela preposição *por* (agente da passiva).

Retomando alguns exemplos anteriores na forma de estrutura passiva, temos:

- (18) a. Os impostos foram aumentados (pelo governo).
 b. A porta foi aberta (pelo vento).
 c. O sorvete foi descongelado (pela mãe).³¹

Os sintagmas entre parênteses em (18) apontam para o fato de que o agente da passiva nem sempre é ou precisa ser realizado. Nesses casos, o viés interpretativo é semelhante ao de uma estrutura incoativa, ou

31 Os alunos também não têm nenhuma dificuldade em transformar ativas em passivas, ou vice-versa. O que pode acontecer, às vezes, é falta de domínio da terminologia.

seja, o agente ou causa sai do foco de quem produz o enunciado. Mas há uma diferença sutil entre as estruturas passivas que omitem o agente da passiva e a sua versão incoativa: enquanto naquelas o argumento agente ou causa fica implícito, ou seja, pode ser recuperado e expresso, nestas o argumento agente ou causa não está sintaticamente ativo, como podemos inferir dos exemplos em (19) a seguir:

- (19) a. *Os impostos aumentaram pelo governo.
 b. *A porta abriu pelo vento.
 c. *O sorvete descongelou pela mãe.

Nas passivas verbais está implícita a ideia de que há um agente ou causador do fato ocorrido, e isso pode ser comprovado pelo uso da expressão adverbial *de propósito* (*propositadamente*), que comprova que o ocorrido foi fruto de um agente ou uma causa. Nas incoativas, esse advérbio torna a estrutura estranha.

- | | |
|---|--|
| (20) a. Os impostos foram
aumentados de propósito. | a'. *Os impostos aumentaram
de propósito. |
| b. A porta foi aberta
de propósito. | b'. *A porta abriu de propósito. |
| c. O sorvete foi
descongelado de propósito. | c'. *O sorvete descongelou
de propósito. |

A expressão adverbial *de propósito* nos exemplos a', b' e c' (coluna da direita) leva a uma interpretação de que *os impostos*, *a porta* e *o sorvete* agiram de alguma forma para que o evento ocorresse. Isso produz um efeito ou um significado estranho. Já nos exemplos em a, b e c, atribuímos o propósito a alguém ou algo que está implícito na sentença.

Importante lembrar que em algumas versões incoativas (não em todas) pode aparecer o pronome átono *se* (opcional no português brasileiro).

- (21) a. A porta (se) abriu.
 b. *Os impostos se aumentaram.

Em (21a), os parênteses indicam que o *se* é opcional. O asterisco de (21b) sinaliza que essa sentença com o *se* é inaceitável.

Para terminar esta seção, apontamos ainda um fato interessante. Quando determinados verbos, como *quebrar*, podem assumir um significado não material, a forma incoativa é bloqueada. Compare (22) e (23).

- (22) a. O Arthur quebrou o copo.
 b. O copo foi quebrado (pelo Arthur).
 c. O copo quebrou.
- (23) a. O ministro quebrou a promessa.
 b. A promessa foi quebrada (pelo ministro).
 c. *A promessa quebrou.

Observem que, até aqui, trabalhamos apenas no nível observacional, ou seja, professores e alunos buscam exemplos que podem ou não podem ocorrer numa estrutura incoativa. O conhecimento de que eles precisam está lá, na mente de cada um, basta ativá-lo, ou trazê-lo à consciência. Seria possível, dependendo do estágio em que o aluno está, dar um passo mais adiante e buscar uma explicação (nível descritivo): o que os verbos que permitem a perspectiva incoativa têm em comum? A justificativa para esse fato está na semântica do verbo. Os verbos que podem apresentar a versão incoativa estão relacionados a uma causação e a uma mudança de estado. Vejamos.

- (24) a. O professor terminou a aula mais cedo.
 b. O professor causou a aula terminar e a aula passou do estado não terminado para terminado.
 → A aula terminou mais cedo.

- (25) a. Este aluno leu um livro de economia.
 b. #Este aluno causou ler o livro de economia e o livro passou de um estado não lido para lido.³²
 ↗*O livro de economia leu?

Esperamos ter mostrado, com essa explanação, que tomar consciência de um conhecimento que está registrado na nossa mente permite colocar em xeque a máxima de que não sabemos falar a nossa língua. Sabemos, sim, e temos um conhecimento muito sofisticado.³³ Trazer esse conhecimento à tona permite, ainda, fazer com que o falante tenha um desempenho melhor na escrita e na leitura, na medida em que pode se libertar de determinadas inseguranças sobre sua língua.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos construir uma apresentação da Gramática Gerativo-Transformacional que fosse capaz de trazer para um público geral um pouco mais do que é fazer pesquisa nesse quadro teórico, delineando seus níveis de adequação e sua metodologia de investigação. Buscamos demonstrar a importância e as contribuições de seus estudos, principalmente no que se refere à hipótese inatista e a hipótese de que uma gramática deva apresentar um componente transformacional. Esses dois elementos são pilares da teoria até os dias de hoje. É certo que as teses e o formalismo se modificaram e se refinaram com o passar do tempo, mas essas duas colunas continuam firmes.

Fizemos um percurso breve sobre história e desenvolvimento da GGT, buscando assentar a evolução de suas teses. Para tanto, fizemos recortes, sendo que muito sobre a teoria ficou de fora, e isso tem um risco. Porém, acreditamos que o que aqui se apresenta pode contribuir muito para a formação daquele que pretende saber mais sobre a GGT.

³² O símbolo # indica que a leitura da sentença que segue é desviante, anômalo ou estranho.

³³ Para aprofundar esse tema e outros que exploram a competência do falante, sugerimos a leitura de Negrão, Scher e Viotti (2002) e Raposo (2013).

Na parte final, apresentamos uma proposta de trabalho para que possa ser explorada em sala de aula. Não advogamos o ensino das ferramentas com que a GGT trabalha, mas defendemos que a linguística, nas últimas décadas, lançou luzes sobre alguns fatos linguísticos que podem integrar os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa. A ideia é tornar o aluno consciente de seu conhecimento linguístico para poder manipulá-lo com maior eficiência.

Esperamos que o leitor não pare por aqui, e que este capítulo estimule a pesquisa ou abra no mínimo uma clareira no percurso de sua formação em linguística.

REFERÊNCIAS

- CANÇADO, M.; AMARAL, L. *Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- CARREIRA, M. B. *Diagnósticos de constituição para construções predicativas Adjetivais*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- CHOMSKY, N. *Morphophonemics of modern Hebrew*. University of Pennsylvania. Dissertação (Mestrado). Nova York: Garland, 1979 [1951].
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, N. *Transformational Analysis*. University of Pennsylvania, 1956.
- CHOMSKY, N. The logical structure of linguistic theory. Ms., Harvard/MIT, 1955. (Publicado parcialmente, New York: Plenum, 1975)
- CHOMSKY, N. *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge/MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge/MA: MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

- CHOMSKY, N.; LASNIK, H. The Theory of Principles and Parameters. *In*: CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge/MA: MIT Press, 1995.
- FILLMORE, C. J. The Case for Case. *In*: BACH, Emmon; HARMS, Robert Thomas. (ed.). *Universals in Linguistic Theory*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p. 1-88.
- FODOR, J. *The modularity of mind*. Cambridge/MA: MIT Press, 1983.
- FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. *In*: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e Ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184.
- FOLTRAN, M. J.; KNÖPFLE, A.; CARREIRA, M. A gramática como descoberta. *Diadorim*, v. 19, n. 2, p. 27-47, 2017.
- GAZDAR, G.; KLEIN, E.; PULLUM, G.; SAG, I. *Generalized phrase structures grammar*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- GROLLA, E.; Figueiredo Silva, M.C. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.
- GUIMARÃES, M. *Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HORNSTEIN, N.; NUNES, J.; GROHMANN, K. *Understanding Minimalism*. New York: Cambridge, 2005.
- LARSON, R. *Grammar as Science*. Cambridge/MA: MIT Press, 2010.
- LASNIK, H.; LOHNDAL, T. Government-binding/principles and parameters theory. *Wires Cognitive Science*, v. 1, n.1, p. 40-50, 2010.
- MIOTO, C.; FIGUEIREDO Silva, M.C.; LOPES, R.E.V. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.
- NEGRAO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. 2002. Sintaxe explorando a estrutura da sentença. *In*: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto. P. 81-109.
- OTHERO, G. A.; KENEDY, E. *Chomsky: a reinvenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- RAPOSO, E. *et al. Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- RIEMSDIJK, H. V.; WILLIAMS, E. *Introdução à teoria da Gramática*. Martins Fontes, 1991. [1985]
- ROSA, M. C. *Introdução à Morfologia*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013
- SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Nova York: Applenton-Century-Crofts, 1957.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM AQUISIÇÃO PARA O ENSINO DE CLÍTICOS DO PORTUGUÊS

Telma Magalhães
Marcello Marcelino

INTRODUÇÃO

Quando falamos em estudo da gramática de uma língua, levamos o falante (aqui mais especificamente o aluno das aulas de Língua Portuguesa) a se lembrar de aulas de gramática, análise sintática com intermináveis regras prescritivas que regulam a construção de sentenças que, embora tidas como corretas, não parecem representantes do português que o falante conhece. Dentre muitas dessas regras, estão aquelas que regulam o uso dos chamados *pronomes oblíquos*, que serão chamados de *clíticos*¹ neste capítulo, um termo técnico usado pelos linguistas.

Curiosamente, é quase como se o português falado, em especial aquele português que a criança já é capaz de produzir em torno de cinco anos, fosse uma outra língua, quando comparada ao ideal de português que respeita as normas escolares ditadas pela *gramática normativa* (GN). Imaginem que o português brasileiro (PB), falado naturalmente², possui alguns *pronomes* em sua gramática, enquanto a gramática do PB escrito

1 *Clítico* denomina uma forma átona que serve para estabelecer relações de referência entre seres na sentença. Como não é uma palavra, sempre se conecta a um hospedeiro, o verbo, ocupando posições específicas em relação a ele. Assim, podem aparecer conectados à esquerda do verbo (*proclíticos*), entre o radical do verbo e sua flexão temporal (*mesoclíticos*) e à direita do verbo (*enclíticos*).

2 Usamos este termo para nos referirmos ao português que é aprendido antes da escolarização. Aquele que as crianças aprendem com seus pares sem necessidade de nenhuma instrução. Aprendem, simplesmente, por estarem em contato com a língua.

inclui *pronomes* que são totalmente desconhecidos dos falantes naturais do PB. Assim, o falante que aprendeu o português naturalmente não consegue reconhecer aquela gramática que está sendo ensinada na escola como sua gramática. Para ele, é como se estivesse diante de uma outra língua. Talvez, por isso, seja muito comum ouvirmos os alunos falarem a seguinte frase: “Eu não sei português!!!”. Que português é esse que eles dizem não saber? É exatamente o português descrito nas gramáticas normativas, nos livros didáticos. Aquele português com regras que remetem a outros momentos da língua. A língua dos textos escritos por Fernando Pessoa, Eça de Queiroz, Castro Alves, Machado de Assis³ para citar alguns, dentre muitos outros autores, que servem como exemplo para as regras prescritas pela GN.

Ora, a consequência do ensino do português com base nessas regras anacrônicas é a total frustração do estudante diante de um ensino que para ele não faz o menor sentido. Ele não consegue ver nenhuma utilidade para o “aprendizado daquelas regras”⁴. Até porque muitos dos textos que estão disponíveis nos livros didáticos deles não fazem uso do português que é defendido nas aulas de Língua Portuguesa⁵.

Diante do que foi exposto acima, defenderemos que aprender português nas escolas brasileiras é equivalente a adquirir português como segunda língua (L2). Defenderemos, ainda, que, se a escola quer que os alunos aprendam a usar o português que está posto nos manuais guiados pela prescrição da GN, terá de apresentar a estes alunos textos em que possam ver aquela gramática sendo usada. Para que eles entendam que aquelas regras fazem parte de um momento da língua portuguesa que não é o da gramática que eles usam, mas foi esse momento que foi o escolhido para a chamada modalidade formal da língua, seja ela escrita

3 Vejam que nos referimos aos textos escritos por estes autores. Isso não significa dizer que tais regras se aplicam ao português falado por eles.

4 Certo dia, a filha de um dos autores deste capítulo, que tem 10 anos e cursa o 5º ano do ensino fundamental, perguntava para ela para que serviam as aulas de gramática. Ela, propositadamente, respondeu que serviam para que ela aprendesse a escrever bem. Então, a menina disse: “Eu aprendo a escrever nas aulas de produção de texto”. Viram a gravidade do problema? Os alunos não entendem que as aulas de português servem para ampliar sua proficiência na língua; para oferecer instrumentos que os tornarão capazes de manipular as estruturas linguísticas em diversas situações, sejam elas orais ou escritas.

5 Para uma análise desse fato, conferir Santos (2013) e Marcelino et al (2016).

ou falada. Faz-se necessário, ainda, que eles consigam entender que essa gramática não é melhor que a deles e nem é a única que eles precisam dominar. Que ela representa mais uma possibilidade de uso na vastidão de possibilidades de uso que a Língua Portuguesa oferece. Quanto mais possibilidades de uso eles dominarem, mais proficiente eles se tornarão no uso da língua.

O capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos trabalhos que descrevem os *clíticos* no PB. Esses trabalhos incluem pesquisas com dados de aquisição, com textos escritos. Apresentamos, também, a abordagem feita pela GN; na seção 3, discorreremos sobre teorias de *aquisição de primeira e segunda línguas*, com atenção às características da *aquisição de segunda língua* que apresentam processos análogos em uma das versões da primeira língua, aprendida na escola; na seção 4, apresentamos sugestões de atividades que podem tornar o aprendizado dos *clíticos* mais instigante para os alunos; na seção 5, tecemos as considerações finais.

1. SOBRE OS CLÍTICOS DE TERCEIRA PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Há bastante tempo pesquisas em linguística vêm mostrando que os *clíticos* de terceira pessoa não fazem mais parte da *gramática natural*⁶ do falante do PB. Esse aspecto, dentre outros relacionados ao *sistema flexional e pronominal* (GALVES, 1983/1988 [2001]; 1998; PAGOTTO, 1993; NUNES, 1993; KATO, 1999, entre outros), evidencia as diferenças entre a língua portuguesa falada pelos brasileiros e a língua portuguesa falada pelos portugueses. Algumas delas propõem, inclusive, que as diferenças encontradas se devem ao fato de as duas variedades terem gramáticas diferentes (GALVES, 1983/1988 [2001]; 1998; TARALLO, 1993). Tarallo (1993, p. 70) afirma que, apesar das diferenças estruturais

6 Entenda-se por *gramática natural* aquela que o falante adquire sem necessidade de nenhuma instrução formal. Para adquiri-la, o falante só precisa estar inserido no ambiente linguístico da língua que está adquirindo e, assim, ter acesso às informações necessárias e suficientes para desenvolver o sistema linguístico correspondente a essa língua. Esse sistema linguístico também é conhecido como *gramática nuclear* e será abordado em mais detalhes na seção 3 deste capítulo.

já verificadas pelas pesquisas linguísticas entre os dois sistemas linguísticos, “O perfil da nossa gramática brasileira (no sentido da *gramática normativa*) tem sido ditado pela tradição portuguesa e só esse fato torna o vácuo entre língua oral e escrita muito mais profundo no Brasil do que em Portugal”.

No que diz respeito ao sistema pronominal objeto, Galves (1983-1988 [2001]) mostra vários aspectos que diferenciam a *sintaxe pronominal* do Português Europeu (PE) e do PB e chama atenção para o fato de o pronome *ele* ser usado normalmente em posição de objeto em PB, só sendo possível em PE o uso do *clítico o/a*:

Onde está o livro que comprei?

R1. Coloquei-o na estante. (PE)

R2: Coloquei *ele* na estante. (PB)

Exemplos de Magalhães (2018, p. 03)

Observem que, diante de uma pergunta como em (1), os falantes do PB podem responder naturalmente usando o *pronome tônico* (R2), enquanto os falantes do PE usam naturalmente o *clítico* (R1).

Precisamos atentar para o fato de que a segunda opção (R2) é barrada pela GN que, como afirma Tarallo (1993), baseia-se nas regras do PE⁷ para determinar as regras que nortearão a fala e a escrita formais dos brasileiros. Esse é um exemplo, dentre os muitos outros, da distância que há entre a *gramática da fala* e a “*gramática*” da escrita⁸ no PB. Ou, nas palavras de Tarallo (1993), um exemplo do vácuo profundo que se forma entre a língua oral e a língua escrita no Brasil.

Como já foi dito anteriormente, pesquisas linguísticas mostram que há muito tempo os *clíticos* de terceira pessoa começaram a desaparecer da gramática do PB. Cyrino (1993), cita uma pesquisa feita por ela em 1990, cujos resultados apontam para a perda do *clítico* de terceira pessoa já a

7 O uso dos *clíticos* faz parte da gramática adquirida naturalmente pelos portugueses.

8 Tomamos a liberdade de usar os termos usados por Kato (2005) para diferenciar a gramática que os brasileiros usam na fala e que precisam usar depois de anos de escolarização. Segundo Kato (2005, p. 131), “[n]o Brasil, ao contrário do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a “gramática” da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua.”.

partir do século XIX. Neste mesmo século, começam a aparecer *pronomes lexicais* na posição de objeto. A autora afirma, ainda, que relacionou a perda do *clítico* de terceira pessoa ao surgimento de uma outra estratégia usada com bastante frequência pelos brasileiros na posição de objeto: a apagamento do objeto que, em termos linguísticos, ficou conhecido como *objeto nulo*.

Para ficar mais claro que estratégia é essa, vamos retomar em (2) o exemplo dado em (1) para exemplificar a resposta do brasileiro usando a estratégia do *objeto nulo*:

Onde está o livro que comprei?

R1. Coloquei-o na estante. (PE)

R2: Coloquei *ele* na estante. (PB)

R3: Coloquei \emptyset na estante. (PB)

Exemplos de Magalhães (2018, p. 03)

Vejam que o falante do PB tem duas possibilidades disponíveis em sua *gramática natural*: pode responder usando o *pronome tônico* (R2) ou deixar a posição vazia como em (R3). A segunda opção (R2) é barrada na escrita por causa das regras impostas pela GN. Já a resposta em (R3) sequer é mencionada como possível na GN apesar de ser a mais usada na fala e na escrita dos brasileiros, como veremos nas próximas seções⁹. A R1 é justamente aquela que é prescrita pela GN como a forma “correta” do bem falar e escrever, mas pertence a uma gramática que não faz parte do conhecimento linguístico dos brasileiros. Constata-se, portanto, que estudar português torna-se uma tarefa bastante árdua para os alunos, uma vez que eles não conseguem ver qualquer relação entre a modalidade que estão aprendendo e a língua que sabem, apesar de lhes ser dito que estão aprendendo português. Some-se a isso o fato de os professores não tomarem por base em suas aulas de português pesquisas linguísticas que mostrem o português que os alunos dominam ao chegarem à escola. Segundo Morais e Ribeiro (2005), é urgente a necessidade de reunir a expressiva produção

9 Kato e Raposo (2001) e Morais e Ribeiro (2005) analisam a obra “O Alquimista” de Paulo Coelho nas suas versões brasileira e portuguesa e mostram que o objeto nulo é usado com frequência no original brasileiro de Paulo Coelho. Mas, aparece sistematicamente preenchido por *clítico* na tradução portuguesa.

acadêmica que descreve a fala e a escrita brasileiras como condição para que aqueles que se dedicam ao ensino de língua portuguesa possam conseguir êxito na sua tarefa. Para Kato (2005), é necessário, ainda, incluir os estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos.

Nas próximas seções, tomando por base as afirmações de Kato (2005) e Morais e Ribeiro (2005), apresentaremos pesquisas que compararam a aquisição dos *clíticos* de terceira pessoa em dados de produção espontânea do período de aquisição natural do PB (crianças monolíngues com idade entre 1;9;0 e 4;0 anos) com dados de produções escritas de crianças e jovens que estão aprendendo a gramática do português na escola (textos escritos do ensino fundamental II). Essa comparação tem o objetivo de mostrar que aprender português nas escolas brasileiras é equivalente a adquirir português como L2, ideia compatível com a proposta de Roeper (1999) e Kato (2005). Argumentaremos, ainda, que o grande abismo que se cria entre o português que o aluno conhece e o português que ele precisa aprender na escola tem a ver com o fato de os professores não terem conhecimento do português que os alunos dominam. Partindo desse pressuposto, apresentaremos uma proposta metodológica para o ensino do português que se apoia em conceitos e estudos apresentados e discutidos por Slabakova (2016) para a aquisição de L2, em especial com referência ao papel do *input* linguístico.

1.1 Os *clíticos* de terceira pessoa em dados de aquisição

Simões (1997) analisou dados de uma criança brasileira monolíngue (A.) no período de 2;10:21 a 3;4:13 de idade e observa que as proporções de *objetos nulos* são semelhantes às proporções de *sujeitos nulos*. Não se observa a seletividade com relação à omissão de *argumentos* como acontece no inglês infantil¹⁰. Acrescente-se a isso que a proporção de *pronomes* na posição objeto nos dados de A. é extremamente reduzida. Sobre este último aspecto dos objetos de A., Simões (*op.cit.*, p. 177) afirma o seguinte:

10 Hyams & Wexler (1993) mostram que a omissão de argumentos em inglês é seletiva, afetando apenas os sujeitos.

(...) a assimetria entre sujeito e objeto que se verifica no inglês também existe aqui, só que favorecendo a posição objeto como uma posição de argumento nulo¹¹. Mais especificamente, parece que o pronome pessoal é severamente desfavorecido nessa posição na gramática de A.

A autora afirma ainda que os resultados sobre os objetos de A. confirmam as direções das pesquisas sobre objeto para o PB adulto e aponta duas propriedades como relevantes para tal afirmação: (i) A. usa pouquíssimos *pronomes acusativos* e estende para a primeira pessoa a estratégia atestada na língua adulta de usar nesse contexto sintático um *pronome tônico*¹² e (ii) a distinção entre [+/-animado] como referente do objeto parece ser obedecida: nenhuma das ocorrências de *objeto pronominal* nos dados de A. toma um referente não animado.

Magalhães (2006) - ao comparar a produção de objetos de 2 crianças brasileiras (ANA e RAQ) e 2 crianças portuguesas (JOA e CRI)¹³ com idades entre 1;9.8 e 3;0.15 anos - observou que as crianças brasileiras usam em média mais *objetos nulos* que as crianças portuguesas. A autora confirmou, assim, uma assimetria no uso de sujeito e objeto no PB e no PE: enquanto no primeiro o *sujeito nulo* é mais restrito, o *objeto nulo* é mais livre. No segundo, o *sujeito nulo* é mais livre e o *objeto nulo* mais restrito.

Destacou-se ainda a aquisição precoce, particularmente dos *clíticos* de terceira pessoa, pelas crianças portuguesas (3a e b) e a total ausência destes nos dados das crianças brasileiras. Quanto aos demais *clíticos* acusativos, Magalhães (2006) encontrou somente um *clítico* acusativo de primeira pessoa nos dados das duas crianças brasileiras (4a e b):

-
- 11 Tarallo (1983; 1993) observou a mesma assimetria para os dados diacrônicos. Segundo o autor, os portugueses têm um uso bastante elevado de *sujeitos nulos*, enquanto o uso de *objeto nulo* é bastante restrito. Já os brasileiros usam irrestritamente o *objeto nulo*, enquanto o uso de *sujeito nulo* é bastante restrito. Veremos, mais adiante, que Magalhães (2006) observa a mesma assimetria nos dados de suas crianças.
- 12 366*L: Quando tu quer? Tu prende a Luísa quando tu quer ou quando ela te incomoda?
367*A: Coóda eu. (exemplo adaptado do exemplo (26a) dado por Simões (1997 p. 179))
Como também aponta Simões (1997), esse fato foi considerado por Cyrino (1994) como uma inovação em alguns dialetos do PB.
- 13 Neste trabalho, usaremos as siglas que aparecem nas transcrições das crianças de Magalhães (2006) para facilitar as identificações das referidas crianças nos exemplos apresentados.

(3)

a. *JOA: olha [/] olha.
 *ANT: o quê ?
 *ANT: o elefante.
 *JOA: eu vou buscá~(I)o.
 *LUC: hum@i ?

(2 ;2.9)

b. *INV: não sabia que tinhas o (ele)fante em cima da casa.
 *CRI: sim.
 [...]
 *INV: pois # ele não cai .
 *INV: ele (es)tá ali muito bem.
 *CRI: muito bem ?
 *INV: não (es)tá muito bem ?
 *CRI: (es)tá .
 %syn: 0suj 1vestar 3/3 pres
 *CRI: vou apanhá-lo . (2 ;3.3)

Exemplos de Magalhães (2006, p. 120-121)

(4)

a. *MAE: olha o bondinho aqui no chão também.
 *RAQ: cadê ?
 *RAQ: lá ?
 *RAQ: me espera eu .

(2 ;0.5)

b. *TEL: fico(u) presa !
 *TEL: e agora?
 *ANA: agora [/] agora me solta # se& # xxx .
 *TEL: nossa@i # ANA # ela fico(u) com a perna presa!
 *TEL: (vo)cê vai prende(r) de novo?

(2;5.21)

Exemplos de Magalhães (2006, p. 118)

Magalhães (2006) observa que a criança utiliza o *clítico* e o *pronome tônico* de primeiras pessoas para se referir ao mesmo objeto. Segundo a

pesquisadora, tal estratégia pode ser um indício da dúvida¹⁴ que a criança tem sobre o que usar: se o *clítico* ou o *pronome*, uma vez que é possível usar o *pronome tônico* de primeira pessoa no lugar do *clítico* de primeira pessoa. Tal estratégia é encontrada nos dados desta criança, como se pode ver nos exemplos abaixo¹⁵:

(5)

a. *MAE: então sobe.

*MAE: (vo)cê consegue subi(r) sozinha ?

*RAQ: num [: não] consigo .

%syn: 1neg 0subj-rc 1v 1/1 pres

*RAQ: põe eu aqui ?

%syn: 1vimp 2/2 pres 1pron/clit

*MAE: ponho ## vem. (2;1.16)

b. *EM: ele andava ?

*RAQ: e a mamãe pego(u) eu .

%syn: 1subj 1v 3/3 pass 1pron/clit

*EM: a sua mãe pegou você ?

*RAQ: no peicente [: playcenter]. (2;3.19)

Exemplos de Magalhães (2006, p. 118-119)

É importante salientar que o fato de Magalhães (2006) não ter encontrado *clíticos* de terceira pessoa nos dados das crianças brasileiras, mas um único *clítico* de primeira pessoa nos dados destas crianças, é coerente com a ideia da dissociação¹⁶ entre eles e com as observações de que os *clíticos* de terceira pessoa não fazem mais parte da *gramática “nuclear”* do PB, resultado da fixação da gramática em situação natural de aprendizado, sendo os poucos usos ainda encontrados nos adultos resultantes da aprendizagem em situação escolar (CORREA, 1991; KATO, CYRINO e CORREA, 2009), como veremos na próxima seção.

14 Uma outra hipótese a ser levantada é a de que a RAQ interpreta “me espera” como uma palavra e o *pronome tônico* é que tem o valor referencial.

15 A autora chama a atenção para o fato de não ter encontrado essa estratégia nos dados de ANA. Nos dados de RAQ, foram encontrados 5 exemplos.

16 Segundo Cyrino (1993; 2003) há uma dissociação entre *clíticos* de primeira e segunda e os de terceira. Os primeiros ainda podem ser encontrados no PB, já os últimos não mais.

1.2 Os clíticos de terceira pessoa em textos escritos por brasileiros

Vimos na seção anterior que Cyrino (1993) mostra que os *clíticos* de terceira pessoa não fazem mais parte da gramática do PB. Segundo a autora, o *clítico* de 3ª pessoa foi o primeiro a desaparecer, mais especificamente, o *clítico o* foi o primeiro a ser atingido pela mudança que vinha sendo implementada na gramática PB, e o desaparecimento desse *clítico* pode evidenciar a causa da origem do *objeto nulo*. Os resultados da pesquisa revelam ainda que a partir do século XIX a posição de objeto começa a ser preenchida por *pronome tônico*.

Correa (1991) analisa 40 textos orais e 40 textos escritos produzidos por estudantes brasileiros da 1ª a 8ª série do ensino fundamental com o objetivo de verificar o uso do objeto direto anafórico na oralidade e na escrita dos referidos alunos. Os resultados encontrados pela pesquisadora podem ser resumidos da seguinte forma:

- na fala, os *clíticos acusativos* ocorrem de maneira inexpressiva, estando ausentes até a 1ª série, e ocorrem em menos de 1% da 5ª a 8ª série;
- na escrita, houve uma ascensão do uso do *clítico*, registrando-se 2,7% de uso de *clíticos* na escrita da 3ª e 4ª série e 8% no final do Ensino Fundamental.

A autora conclui que a escola, até certo ponto, exerce papel preponderante na recuperação e manutenção dos *clíticos*, uma vez que é a instituição responsável pela transmissão da norma culta (variante prestigiada) aos estudantes do PB. Mas, são necessários muitos anos de escolarização para que o falante do PB faça uso de alguns poucos *clíticos* na escrita.

Amorim e Magalhães (2007) analisaram textos escritos de alunos das 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, buscando verificar até que ponto a escola consegue recuperar os *clíticos* acusativos não mais presentes na gramática do PB. Os resultados mostraram que nas séries iniciais (3ª e 4ª) o uso dos *clíticos* é de apenas 4,35%, havendo um aumento de uso nas séries seguintes até atingir o percentual de 30,4% na 7ª série e 34,8 na 8ª série. Para as autoras, os resultados da pesquisa

demonstram que de fato há uma interferência da escola quanto ao uso de *clíticos*, pois à medida que o nível de escolarização aumenta, o uso dos *clíticos* acusativos tende a aumentar nos textos escritos.

Costa e Magalhães (2007; 2010) fazem um estudo da presença de *clíticos* nos dados de aquisição inicial e de redações escolares de alunos de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série do ensino fundamental da cidade de Vitória da Conquista (BA). Os resultados dos dados de fala conformam-se aos encontrados por Magalhães (2006), a saber: (i) não se encontram *clíticos* de terceira pessoa, somente *clíticos* de primeira pessoa (6); (ii) encontram-se *pronomes tônicos* de primeira pessoa na posição de objeto (7):

(6)

*TAY: (Es)Tá com saudade de vovô Loro?

*JOA: Me leva Tata. (JOA - 2; 1. 11)

(7) *ING: Oh ## leva tu?

*JOA: Leva eu Tata. (JOA - 2; 1. 11)

Exemplos de Magalhães (2008, p. 50)

Nos dados de escrita, já é possível encontrar *clíticos*:

(8) Tenho minhas amigas Yasmim e Natália. Para elas conto meus segredos. Eu **as** conheci na terceira série (5^o série).

(9) Mas ele era diferente, andava triste por não ter quem cuidasse dele de verdade, quem **lhe** amasse e dava-**o** carinho. Como era natal ele torcia que uma família **o** adotasse¹⁷ (6^o Série).

Exemplos de Magalhães (2008, p. 50)

No entanto, encontram-se também *pronomes tônicos* na posição de objeto, conforme exemplos¹⁸ (10) e (11) a seguir:

17 Notem, neste exemplo, que a criança usa os *clíticos*, mas faz confusão quanto ao seu emprego: usa o *lhe* como acusativo e *o* como dativo, contrariando a regra prescrita pela GN.

18 Notem que os exemplos foram retirados das redações sem correções.

(10) Mas eu amo **ele**. Como faço esquece **ele**. (5ª Série)

(11) Junior chegou, ele perguntou quem eu queria ele perguntou quem eu queria ele ou Felipe. Eu quis Filipe mais arrepender. Terminei e fiquei com Junior eu amo muito **ele** e jamais trairia **ele** com mais ninguém de novo. (7ª Série)

Exemplos de Magalhães (2008, p. 50)

Magalhães (2008) afirma que, se considerarmos os exemplos em (8) e (9), é possível perceber que a escola realmente contribui para a recuperação e manutenção dos *clíticos* na escrita. No entanto, a autora salienta que tal recuperação é parcial, pois o conhecimento que é atingido através da instrução formal escolar, além de diferir do conhecimento que o falante atinge no processo natural de aquisição da língua - já que PB não tem *clítico* -, difere, também, daquele prescrito pela GN, que toma como base para a sua prescrição a gramática do PE, que é uma língua em que os falantes adquirem os *clíticos* naturalmente. A gramática que observamos nos dados acima descritos reforça algo que Magalhães (2000) já tinha observado quando comparou a produção de sujeitos nulos em dados de aquisição com a produção de sujeitos nulos dados de escrita. Segundo a autora, “as produções escritas das crianças estão recheadas por uma mistura de formas que reflete a confusão entre a gramática que o aprendiz traz para a escola (sua gramática internalizada) e as regras que lhe são ensinadas durante a fase de escolarização” (MAGALHÃES, 2000, p.43).

Como há uma distância entre essas duas variedades, a fala e a escrita, e o papel da escola é garantir que o aprendiz alcance um certo domínio da leitura e da escrita (além de entendimento de suas diferenças, é claro!), torna-se imprescindível que o professor tenha conhecimento dessas diferenças e saiba qual conhecimento linguístico o aprendiz tem ao chegar à escola. Se o professor tem conhecimento da realidade linguística do aluno, será mais fácil orientá-lo no processo de produção textual.

Acreditamos que a integração do conhecimento trazido pelas pesquisas linguísticas com o ensino seja capaz de capacitar o professor de língua portuguesa a fazer uma ponte entre a realidade linguística do aluno

e a norma culta. Já há algum tempo, pesquisadores têm defendido que os achados de pesquisas acadêmicas devam ser utilizados nas escolas de ensino básico.

1.3 O clítico de terceira pessoa na abordagem tradicional

Nesta seção, faremos uma breve exposição da abordagem tradicional do *clítico* de terceira pessoa¹⁹. Mostraremos a regra geral²⁰ para o emprego deste *clítico* prescrita pela GN e, também, a forma como os livros didáticos (principal instrumento de apoio usado pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa) abordam o conteúdo. Para isso, mostraremos resultados de uma pesquisa realizada por Marcelino et al (2016) que analisaram a abordagem dos *clíticos* feita em livros didáticos e as principais críticas que a pesquisa apresenta. Para mostrar a abordagem da GN, usaremos a Gramática do Português Contemporâneo de Cunha e Cintra (1985)²¹.

Cunha e Cintra (1985) abrem a seção intitulada *Formas dos pronomes pessoais* com a seguinte afirmação: “quanto à função, as formas do pronome pessoal podem ser RETAS ou OBLÍQUAS. RETAS, quando funcionam como sujeito da oração; OBLÍQUAS, quando nela se empregam fundamentalmente como objeto (direto ou indireto)” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 269).

Ao falarem das formas do pronome pessoal do caso oblíquo (*o, lo e no*), fazem a seguinte afirmação: “Quando o pronome oblíquo de 3ª pessoa, **que funciona como objeto direto**²², vem antes do verbo, apresenta-se sempre com as formas *o, a, os, as*.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 270).

19 Os chamados *pronomes pessoais oblíquos não reflexivos* (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 270).

20 Não faremos a exposição de todas as regras prescritas para as outras formas variantes de *o (lo e no)*, por considerar que, para o objetivo desta subseção, a regra geral já é suficiente.

21 Acreditamos que, para efeito de nossa discussão, uma única gramática seja suficiente uma vez que a abordagem do fenômeno é semelhante em todas as gramáticas normativas.

22 Grifo nosso. Observem como os autores fazem questão de destacar que essa forma funciona como *objeto direto*.

Os referidos autores continuam a expor as regras para as outras formas pessoais retas e oblíquas até chegarmos a uma seção intitulada *Equívocos e Incorreções*, onde encontramos a seguinte observação com relação ao uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)*:

Na fala vulgar e familiar do Brasil²³ é muito frequente o uso do pronome *ele(s)*, *ela(as)* como objeto direto em frases do tipo: Vi ele. Encontrei ela.

Embora esta tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV²⁴, deve ser hoje evitada. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 281).

Os autores fazem questão de salientar que o uso de *ele/ela* como objeto direto é usado na fala vulgar e familiar do PB, e o fato de terem raízes antigas no português arcaico²⁵ não é suficiente para que esteja licenciado para uso na língua atualmente. Ora!!! Lembram da afirmação de Tarallo (1993)? Pois é!!! O que vale como norma do “bem falar” e do “bem escrever” para os gramáticos é o uso do PE dito moderno²⁶. A gramática que o aluno leva para a sala de aula, que usa no dia a dia com os seus coleguinhas, é considerada vulgar ou familiar. Não serve como parâmetro para a sala de aula²⁷. O aluno se vê obrigado/pressionado a rejeitar a gramática da qual ele faz uso para se relacionar com os seus pares em favor de uma gramática que ele nem conhece/domina. Isso, muitas vezes, sem que o professor tenha a oportunidade de chamar a atenção dele para esse fato, porque o livro didático que o professor vai utilizar em sala de aula reproduz a mesma ideia. Como queremos, então, que o aluno veja algum sentido nas aulas de Língua Portuguesa, se todo o conhecimento que ele tem de sua língua é totalmente ignorado²⁸? Vejam

23 Os autores citam o trabalho de Mattoso Câmara Jr. (1972) para fundamentar a afirmação.

24 Os autores citam o trabalho de Epifânio Dias (1938) para fundamentar a afirmação.

25 Lembram dos trabalhos de Cyrino (1993; 1994) citados acima?

26 Dizemos isso porque muitas das regras que estão na gramática normativa já estão caindo em desuso em PE. Um bom exemplo de uma dessas regras é o uso da *mesóclise* (MATEUS et al, 2003).

27 E, diga-se de passagem, não só a forma que o aluno leva para a sala de aula é “inapropriada”, mas também a forma usada por expressiva parcela da população letrada em contexto informal – a mesma que já estudou todas essas regras na escola.

28 Para uma excelente defesa de que o saber gramatical do aluno deve ser a base para as aulas de gramática na escola, conferir Avelar (2017).

o efeito nocivo que essa abordagem conservadora traz para as aulas de Língua Portuguesa. Podemos afirmar, apoiados por muitos pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto (TARALLO, 1993; POSSENTI, 1996; KATO; 2005; DUARTE, 2012; AVELAR 2017; dentre muitos outros) que essa abordagem conservadora é a grande responsável pelo fracasso das aulas de Língua Portuguesa na escola. Por isso, defendemos abertamente aqui que as pesquisas linguísticas que mostram como anda nosso português estejam acessíveis aos professores de gramática para que eles tenham condições de fazer de suas aulas um laboratório onde as gramáticas do português sejam o objeto de estudo e não uma única gramática. O trabalho do professor de Língua Portuguesa tem de ser aquele que faz com que o aluno entenda que ele domina uma língua tão complexa quanto aquela que está sendo ensinada na escola. Como afirma Duarte (2008):

Levar todas as crianças a acenderem ao português padrão não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante. Na realidade, este objetivo é indissociável do objetivo complementar de sensibilizar as crianças para a variação linguística: para as diferentes normas nacionais da língua de escolarização e para as variedades geográficas e sociais internas ao território nacional onde ela é falada. (DUARTE, 2008, p. 10).

Não se trata de deixar de dar aulas de gramática na escola, mas de usar essas aulas para ampliar o conhecimento que o aluno já tem e permitir que ele possa usar tal conhecimento nas mais diversas situações de uso da fala e da escrita.

E os livros didáticos? Como ficam em tudo isso? Bem, afirmamos acima que os livros didáticos reproduzem a ideia conservadora da GN. Se assim for, eles pouco ajudam o professor na sua tarefa de ampliar o conhecimento linguístico que o aluno possui.

Nos próximos parágrafos, faremos uma breve exposição dos resultados de uma pesquisa realizada por Marcelino et al (2016), texto referido acima, para mostrarmos como os livros didáticos, analisados na pesquisa, abordam os *clíticos* de terceira pessoa e as críticas que as autoras tecem a respeito da abordagem.

As autoras analisam a abordagem dos *clíticos* em livros didáticos de Língua Portuguesa com as seguintes questões como norteadoras da pesquisa:

1. O livro possibilita ao aluno diferenciar as características da *escrita* e da *fala*, ou dos *níveis de formalidade* da situação em que a língua está sendo utilizada?
2. As informações linguísticas contidas nos livros de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao uso dos *clíticos*, são suficientes para que o aluno consiga aprender a usá-los em textos escritos e em situações formais de comunicação de forma eficiente?
3. Os textos utilizados nos livros exploram o conteúdo de forma que se garanta a compreensão do fenômeno pelo aluno?
4. Os exercícios, por sua vez, oportunizam ao aluno perceber como se dá o uso formal dos *clíticos* e, assim, usá-los nas situações em que estes se fazem necessários?

O *corpus* da pesquisa constava de oito livros didáticos de Língua Portuguesa, dois de cada ano do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e foram analisados dois capítulos de cada livro. Para a selecionar os livros a serem analisados, as autoras fizeram uma consulta no site do Ministério da Educação (MEC) para saber quais eram as 10 coleções de Língua Portuguesa mais distribuídas nas escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O resultado da consulta está na tabela a seguir:

Tabela 01 - Livros mais usados nas escolas públicas brasileiras

Classificação	Coleção	Quantidade por coleção
1º	Português Linguagens	3.172.012
2º	Projeto Teláris	2.081.451
3º	Vontade de Saber Português	1.887.984
4º	Jornadas. Port - Língua Portuguesa	1.323.698
5º	Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Textos	1.251.956
6º	Língua Portuguesa	1.008.796
7º	Para Viver Juntos Português	674.442
8º	Português nos Dias de Hoje	390.249
9º	Perspectiva Língua Portuguesa	259.367
10º	Português, uma Língua Brasileira	246.887

Fonte: Marcelino et al (2016, p. 173)

Os resultados mostram que os livros, de maneira geral, indicam que há usos formais e informais quando abordam os *pronomes* na posição de objeto, como no exemplo (12) a seguir:

- (12) Não convidei Mariana nem Aninha para minha festa. → Não convidei elas para minha festa. → Uso da linguagem coloquial, mais informal.
 Não as convidei para minha festa. → Uso da linguagem mais formal.

(Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014a, p.150)

Exemplos retirados de Marcelino et al (2016, p. 174).

No entanto, as explicações do conteúdo se restringem ao uso formal dos *pronomes* na posição de objeto. Ou seja, a informação de que há usos informais de tais *pronomes* é apenas figurativa. Não há um interesse em explorar esses usos para que o aluno entenda as di-

ferenças e qual a importância desse conhecimento para se tornar um leitor/escritor proficiente.

Outro detalhe que chamou a atenção das autoras, foi o fato de os livros didáticos apresentarem os *clíticos* como uma ferramenta para eliminar as repetições nos textos, conferir exemplo (13):

(13) Mariana e Carolina perceberam que o livro estava um pouco rasgado, encaparam o livro e guardaram o livro numa caixa, pois é um livro raro.
→ Mariana e Carolina perceberam que o livro estava um pouco rasgado, encaparam-no e guardaram-no numa caixa, pois é um livro raro.

(Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014a, p.151)

Exemplos retirados de Marcelino et al (2016, p. 175).

Foi verificado pelas autoras que a maioria dos livros não explica as funções sintáticas dos *pronomes oblíquos átonos*, nem mesmo diferenciam os *pronomes* usados na terceira pessoa, que seria importante para que os alunos percebam que os *pronomes o(s)* e *a(s)* são usados para a função de *objeto direto* e o pronome *lhe(s)* para a função de *objeto indireto*, informação crucial para que o aluno utilize tais *pronomes* de maneira adequada. Agora, temos uma explicação plausível para aquele exemplo em (9) de Magalhães (2008), repetido aqui como (14):

(14) “Mas ele era diferente, andava triste por não ter quem cuidasse dele de verdade, quem **lhe** amasse e dava-**o** carinho. Como era natal ele torcia que uma família **o** adotasse”²⁹ (6ª Série).

Exemplos de Magalhães (2008, p. 50)

O aluno aprende que, para evitar repetições/redundâncias, ele deve usar *pronomes* oblíquos átonos, mas não é informado para ele que cada pronome entra no lugar de uma função sintática específica na sentença. Ora, como o aluno vai adivinhar o uso dito correto? Resta a ele, então, a

²⁹ Notem, neste exemplo, que a criança usa os *clíticos*, mas faz confusão quanto ao seu emprego: usa o *lhe* como *acusativo* e *o* como *dativo*, contrariando a regra prescrita pela GN.

opção cega de colocar qualquer pronome para ocupar a posição de objeto. Essa opção satisfaz plenamente o critério usado pelos livros didáticos para ensinar o uso dos *pronomes oblíquos*: para evitar repetições de formas na posição de objeto, utilize *pronomes oblíquos*. Foi exatamente isso que o aluno do exemplo dado em (14) fez. Evitou a repetição do *ele* usando um pronome oblíquo qualquer.

Diante do que foi mostrado acima, fica claro que estudar gramática na escola não é garantia de que o aluno vai sair um exímio conhecedor da chamada norma padrão, nem de norma nenhuma. Já que nenhuma das normas padrão, familiar, coloquial é devidamente explorada. Ao final, e ao cabo de vários anos de escolarização, o estudante tenta se virar como pode, já que a abordagem de linguagem oferecida pelas escolas não foi suficiente para torná-los proficientes em Língua Portuguesa. Aqueles que são leitores assíduos, acabam por aprender uma gramática estilística a partir de suas leituras³⁰. Aqueles que não são, que Deus os ajude!!!!

2. CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO DE L2 PARA A L1

Nesta seção, discutiremos alguns pontos da teoria de aquisição de linguagem a fim de tecermos considerações a respeito do desenvolvimento do conhecimento sobre *clíticos* na escola. Iniciaremos com uma breve recapitulação da teoria gerativista para *aquisição da primeira língua* (L1), passando por sua abordagem para *aquisição de segunda língua* (L2). Finalizaremos a seção com uma discussão sobre contribuições que as descobertas em aquisição de L2 podem trazer para o entendimento do conhecimento específico sobre *clíticos* que o falante desenvolve na escola.

30 O orientando de um dos autores deste capítulo, em uma pesquisa sobre estruturas relativas, encontrou uma sentença encabeçada por *cujo*. Para citar um exemplo: *esse é o livro cuja capa reformei*. Orientador e orientando acharam estranho que uma construção como aquela estivesse em um texto de um aluno da terceira série do ensino médio uma vez que (i) o pronome relativo *cujo* quase não é usado em PB e (ii) o aluno usava sempre estruturas semelhantes. O orientando decidiu, então, perguntar ao aluno onde ele aprendera a usar aquele pronome. O aluno respondeu que aprendera com as leituras que fazia da Bíblia. Achou a sentença com *cujo* bonita e resolveu a usar. Detalhe: ele já tinha lido a Bíblia três vezes em um único ano.

2.1 Gramática nuclear e periferia marcada

Chomsky (1981,1986) advoga que a criança desenvolve sua L1 ao ser exposta a *input* robusto e rico, a partir dos princípios universais – estes comuns a todas as línguas, e das marcações dos parâmetros, que são responsáveis pela variação translinguística³¹. É postulado que o *input* contém os dados linguísticos primários (PLD, do inglês, *Primary Linguistic Data*), de onde a criança extrai as informações essenciais, na forma de *triggers* (gatilhos), para a marcação dos parâmetros de sua língua e assim construir a gramática de L1.³² O *input*, essencial para o processo de aquisição, deve, portanto, ser rico e abundante em dados com informações da estrutura da língua.

Dado o quadro acima, a aquisição se dá através de seleção: a criança seleciona do *input*, em seu ambiente, os *parâmetros* relevantes para sua L1. Ressaltamos que a criança constrói a sua gramática nesse primeiro momento apenas baseada nos dados do *input* oral. Chomsky (1981) chama a gramática resultante desse processo de *gramática nuclear*, um conceito idealizado que resulta da fixação dos parâmetros. O conceito de *gramática nuclear* se opõe ao conceito de *periferia marcada*, não resultante do processo de fixação de *parâmetros*, e que o autor descreve como empréstimos, resíduos históricos, invenções etc., além de elementos e construções marcadas (Chomsky, 1981, p. 8). Dessa forma, o conhecimento do falante de uma língua (sua *língua-I*) compreenderia a *gramática nuclear* e a *periferia marcada*.

Gallego (2011, p. 531) discute a necessidade de maior definição do que constitui a *periferia marcada*. O autor parte do princípio de que a *gramática nuclear* é a forma que a *Gramática Universal* (GU) assume após a fixação dos *parâmetros*, enquanto que a *periferia marcada* compreende, além dos itens mencionados por Chomsky, todo um repositório de propriedades e fenômenos idiossincráticos, formas irregulares, cons-

31 Sobre o processo de aquisição de L1, vide, entre outros, o capítulo 1 do primeiro volume desta coletânea.

32 Lightfoot (1993) propôs a noção de *trigger*, um tipo de “pista” linguística na qual a criança pauta a marcação do parâmetro. Para ele, essa pista deve ser saliente nos dados, e fácil de adquirir, como dados de morfologia flexional.

truções marcadas e lista de exceções, as quais devem ser conscientemente aprendidas, uma a uma, pelo falante.³³ Em outras palavras, ela é estabelecida através da aprendizagem consciente de elementos linguísticos. Nessa mesma nota, Kato (2005) explica ainda que a *periferia marcada*, através da escolarização e instrução formal, soma-se à *gramática nuclear*, é passível de variação e depende do nível de instrução do falante. Kato advoga que a aprendizagem da escrita pela criança possui a natureza da aprendizagem de uma L2 e que a *Língua-I* do falante letrado não diferencia o estado do conhecimento linguístico de uma criança no início do processo de letramento e aquele do falante letrado, que passou por “todo” o processo de letramento. A seguinte afirmação da autora explica por que a diferença entre a língua falada e a língua escrita é tão marcante:

[...] a) dado o caráter conservador das normas da escrita, o processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiro ou b) dados os convênios culturais com Portugal, que privilegia a unidade linguística entre os países, esse saber é pautado no conhecimento linguístico do falante português, e c) [...] esse conhecimento se define como algo distinto dos outros dois. (KATO, 2005. p.132).

O acima exposto evidencia a tarefa encontrada pela criança na escola: aprender uma representação de sua língua, na variedade escrita, que se diferencie consideravelmente de sua variedade falada (e adquirida através da exposição oral, na forma da *gramática nuclear*). Um fato observável nesse processo é que o conhecimento linguístico desenvolvido pelo falante parece sempre, em diferentes níveis a depender do nível de escolarização, se distanciar da norma ensinada na escola³⁴. Marcelino (2017) relaciona esse distanciamento a características encontradas no processo de aquisição de L2:

33 Notem a semelhança entre essa aprendizagem “uma a uma” e a aprendizagem no contexto instrucional de L2 em cursos de idiomas: a organização do ensino da gramática é baseado em uma estrutura por vez, sem uma relação com um conjunto de estruturas (*cluster*) relacionadas entre si e dependentes de marcação de parâmetros.

34 Lembrem-se dos resultados encontrados por Morais e Ribeiro (2005) quando comparam o uso dos *clíticos* na versão brasileira e portuguesa de O Alquimista de Paulo Coelho.

[...] o conhecimento final do letrado não corresponde estritamente às formas conservadoras apresentadas e tampouco reflete a forma desenvolvida estritamente a partir do processo de aquisição da gramática nuclear. A forma do conhecimento, ou a “segunda gramática” tem uma característica própria, resultante de todo o processo e também da interação das formas resultantes da marcação paramétrica e das formas aprendidas, durante o processo de escolarização, de forma ordenada e exposição formal à gramática normativa, seja através de correção, evidência negativa ou leitura de textos formais. O resultado desse processo guarda semelhanças inegáveis com a Interlíngua de um aprendiz de L2: a forma do conhecimento da L2 raramente coincide, em sua totalidade, com o *input* recebido, mas parece, sim, ter uma forma que resulta da interação do sistema cognitivo com os dados, e, claro, influência da L1. (MARCELINO, 2017, p. 44).

Além disso, o estágio “final” do processo de escolarização possui outra característica semelhante à L2: ele também exhibe, geralmente em menor nível do que em L2, uma variabilidade entre falantes. Podemos considerar uma gradação com falantes de L1, distribuídos entre os itens “total comando da norma culta” e “menor comando da norma culta”. Essa variação entre falantes pode ser determinada por nível de escolarização e fatores individuais como o comprometimento/predileção individual para com a aprendizagem da norma e níveis de exposição ao *input* formal recebido, tempo dedicado a diferentes tipos de leitura etc. Assim, de certa forma, o conhecimento linguístico do letrado é uma tarefa a ser desenvolvida através de toda a escolarização, uma vez que o aprendiz, após alfabetizado, deverá ainda adquirir conhecimentos sobre diferentes variedades de texto e características específicas dos principais gêneros textuais. Se extrapolarmos os limites da escola básica, essa tarefa de aprendizagem (consciente ou não) continua na universidade adentro posteriormente, pois o aprendiz deverá também se afinar ao tipo de linguagem, oral e escrita, característica da área escolhida (advocacia, medicina, linguística etc.).

Na seção seguinte, continuaremos a explorar a ideia do desenvolvimento do conhecimento linguístico escolarizado e as características que o assemelham a processos de aquisição em L2.

2.2 Desenvolvimento da gramática em L2

Ao desenvolver uma gramática em L2, ou ao adquirir uma nova língua, o aprendiz se depara com a tarefa de construir uma nova gramática e assim se tornar bilíngue. Esse fenômeno pode acontecer na infância, em diferentes momentos, com níveis variáveis de exposição ao *input*. Esse processo deve, invariavelmente, desenvolver indivíduos bilíngues. A literatura sobre bilinguismo apresenta tipos diferentes de bilíngues, que variam em seu nível de comando linguístico da L2, a depender de fatores como idade de início do processo, tempo e tipo de exposição à língua e qualidade e tipo de *input*. Grosso modo, os bilíngues podem ser classificados em simultâneos, que aprendem dois idiomas ao mesmo tempo, através de *input* robusto e rico, e sequenciais, que aprendem a L2 após a L1 ter sido estabelecida, através de *input* variável. De especial interesse para nossa discussão aqui, são as características do bilíngue sequencial, aquele que adquire a L1 e, posteriormente a L2 e que apresenta um grande grau de variabilidade.

Herschensohn (2000) aponta as características aquisicionais gerais, semelhantes e diferentes entre L1 e L2; em poucas palavras, dentre as características semelhantes, estão as restrições no processo de aquisição, estas advindas da GU. Como diferenças entre o desenvolvimento da L1 e L2, a autora ressalta os processos involuntário (L1) e voluntário (L2); agendado (L1) e não agendado (L2); completo (L1) e incompleto (L2). Convidamos os leitores a considerarem a proposta de que as diferenças e semelhanças podem ser aplicadas na diferenciação entre *gramática nuclear* (restrita pela GU, involuntária, agendada e completa) e *periferia marcada* (restrita pela GU, (in)voluntária, não agendada e incompleta). Isso poderia, *a priori*, explicar as variações de domínio da norma culta escolar entre falantes letrados, que cometem “desvios linguísticos” em relação à norma culta em sua fala e escrita, mostram diferenças entre língua falada e língua escrita de forma não uniforme e exibem dúvidas sobre o uso correto de itens gramaticais específicos, como os *clíticos*, por exemplo.

A ideia de se tratar o conhecimento formal sobre a própria língua como um tipo de L2 não é novidade e já foi defendida por Kato (2005),

conforme visto anteriormente, por Roeper (1999, 2007) e Marcelino (2017). Roeper (1999, p. 169) defende que todo falante tem um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios, o que caracterizaria todo falante como bilíngue. Para o autor, o bilíngue é capaz de selecionar dois valores de um mesmo *parâmetro* (ou refixá-lo), mantendo as duas possibilidades em seu conhecimento e podendo acessá-las em situações de aquisição de uma nova gramática. De acordo com essa proposta, a exposição a diferentes gramáticas cria variações de uma mesma gramática, de forma bem similar à de uma criança adquirindo duas línguas. O autor (2007) utiliza o termo “Gramáticas múltiplas” ou “bilinguismo universal”.³⁵ Vejamos como Roeper formula sua ideia:

[...] uma questão (atualmente sendo investigada por vários estudiosos) é que gramáticas são inerentemente inconsistentes porque contêm uma variedade de subgramáticas; assim, por exemplo, o inglês tem subgramáticas que lembram o alemão, espanhol ou chinês. Aparentes “exceções” envolvem regras emprestadas de outras gramáticas. (ROEPER, 2007, p. 213, tradução nossa)³⁶.

Essas variações ou *subgramáticas*, embora normalmente consideradas subpadrão de acordo com a norma, podem ser encontradas em outras línguas como uma possibilidade padrão, a exemplo dos estágios de desenvolvimento da *Interlíngua* no processo de aquisição de L2³⁷, que podem ser encontrados em outras línguas como possibilidades, mesmo quando não refletem a norma prevista pela gramática da L2 (MARCELINO, 2017). Além disso, Roeper e Amaral (2014), com sua hipótese

35 É relevante observar que diferentes estágios de desenvolvimento da Interlíngua em L2 também podem ser encontrados em outras línguas como possibilidades, mesmo quando não refletem a norma prevista pela gramática da L2.

36 [...] One answer (currently being investigated by a number of scholars) is that grammars are inherently inconsistent because they contain a variety of subgrammars; so for example, English has subgrammars that resemble German, Spanish, or Chinese. Seeming “exceptions” involve rules borrowed from other grammars. (ROEPER, 2007, p. 213).

37 Por exemplo, o uso de WH in situ (Did you say **what?**), produzido por alguns alunos, é proibido em inglês, mas possível em PB (Você disse o **que?**). A criança falante de inglês, desenvolvendo a relativa, produz “*my friend that her mother gave me a toy...*” que é considerada agramatical no inglês adulto, mas produzida pelo PB coloquial “*minha amiga que a mãe dela me deu um brinquedo*”.

das gramáticas múltiplas, sustentam que a linguagem humana, em princípio, é capaz de manter *subgramáticas* incompatíveis. Para os autores, essa explicação daria conta de variações dialetais na gramática adulta, mudança linguística diacrônica e variação e opcionalidade em L1 e L2.

Após delinear as partes relevantes das teorias de aquisição de L1 e L2, que tratam do desenvolvimento da linguagem, seguiremos com referências à teoria para abordar algumas poucas questões pertinentes ao contexto de ensino.

2.3 Questões de *input*, evidência positiva e evidência negativa

Como vimos acima, a *gramática nuclear* se desenvolve a partir de dados orais aos quais a criança é exposta antes de sua escolarização formal, com base apenas na linguagem presente no meio (evidência positiva), sem correções. Além da evidência positiva, a linguagem presente no *input* nesse período é também caótica, desorganizada e fragmentada.

No entanto, é importante ressaltarmos que, ao iniciar a formalização da alfabetização, com a entrada nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança passa a se deparar com normas, correções e comparações (escrita do adulto). Em aquisição de L2 referimo-nos a isso como *evidência negativa*: qualquer forma de *feedback* que tenha o intuito de ajudar na reorganização da representação mental. O *input* no ensino instrucional de L2 tem características que o separam do *input* natural: organizado, progressivo (do “fácil” para o “difícil”), baseado em regras/consciente, possui *evidência negativa* e *positiva*. Pense por um momento quantas dessas características é possível encontrar na L1 durante a alfabetização e escolarização e a resposta apontará para as semelhanças com o contexto instrucional de ensino de L2!

Em suma, a formalização da educação, em L1, também nos traz semelhanças típicas do ensino formal de idiomas. A seguir, veremos como isso se aplica ao falarmos de ensino de *clíticos*.

2.4 E os clíticos com isso?

Finalmente falemos de *clíticos*. Inicialmente, é possível perceber, com certa variação dialetal, que os *clíticos* são bem menos utilizados na fala oral pelo falante letrado e praticamente não são utilizados pela criança, sugerindo que não fazem parte da *gramática nuclear* do falante em seus primeiros anos de vida³⁸. Com a escolarização, os *clíticos* passam a ser ensinados e a fazer parte da periferia marcada da L1. Nessa fase o aprendiz continua necessitando de *input* para desenvolver esse conhecimento da norma padrão, mas agora o *input* vem na forma de instrução formal, textos formais e até falas formais.

Interessantemente, parte do *input* a que o aprendiz é exposto no processo de aquisição da leitura e da escrita não é um representante infalível das regras de uso de *clíticos*, apresentando variabilidade em relação à norma. Como vimos na seção 2, a partir de dados de Magalhães (2008), os falantes escolarizados realizam desvios da regra prescritiva e acabam por colocar os *clíticos* em lugares inesperados. Isso é, em parte, gerado pela falta de domínio do conhecimento somado ao fato de que a aprendizagem formal de um item não pertencente à *gramática natural* traz variabilidade à produção, assim como acontece em L2. Uma possível forma de estabilizar esse conhecimento para o aprendiz é expô-lo a um *input* rico e robusto dessa variedade apresentada pela norma culta. Falemos, então, sobre o *input*.

2.5 A importância do *input*

É uma premissa básica de qualquer teoria de aquisição que para que seja possível se adquirir uma língua, L1 ou L2, precisa-se de exposição ao *input*. Isso parece especialmente verdadeiro e indiscutível ao falarmos sobre o desenvolvimento natural da L1, na forma de *gramática nuclear*. Mas qual o papel do *input* após o desenvolvimento da *gramática nuclear*? Vejamos o que podemos trazer dos estudos sobre L2. Slabakova (2016)

38 Certa vez o sobrinho de seis anos de um dos autores do texto indagou *quem era o Tumitinhas, e por que ele se acabou?*, em referência à Ciranda Cirandinha. Obviamente esse uso mais formal não foi reconhecido e analisado a contento nesse momento de desenvolvimento.

relata evidências de estudos sobre bilíngues simultâneos, expostos a duas línguas desde o nascimento, que mostram que bilíngues que não mantêm um equilíbrio entre as duas línguas não são tão proficientes na língua menos favorecida. Em relação a bilíngues consecutivos, a autora se refere a estudos sobre indivíduos que desenvolveram a L2 após o estabelecimento da L1 e conclui que mesmo com exposição tardia ao idioma, os bilíngues adultos proficientes são capazes de operar dentro de padrões de falantes nativos, ao menos nas áreas da gramática testadas. O propósito da autora nessa discussão é apontar que ótima exposição a um bom *input* pode superar ou compensar o início tardio do processo de aquisição de L2³⁹:

[...] Este e vários outros estudos apontam para a conclusão de que a idade de aquisição não é um fator de tamanha importância ou totalmente decisivo para o alcance máximo de aquisição. A manutenção de *input* linguístico diverso e integral na L2, através de contato constante e uso variado desta língua pode ser um fator igualmente importante. (SLABAKOVA, 2016. p. 96, tradução nossa).⁴⁰

O que podemos levar da discussão feita por Slabakova (2016) é que o início da aquisição da L2 na infância não garante proficiência nativa, como normalmente se espera. Um fator determinante nessa empreitada é a manutenção de um bom *input* equilibrado nas duas línguas. O papel do *input* se torna ainda mais importante ao atentarmos para estudos sobre bilíngues consecutivos, expostos a um *input* rico e de alta qualidade⁴¹, que conseguem operar dentro de padrões nativos.

39 A discussão principal é sobre o *período crítico* (período em que se acredita haver maior possibilidade de desenvolvimento de competência nativa em outro idioma). Há uma gama de estudos em L2 apontando para o fato de que a idade de aquisição tem um papel, mas não é determinante em relação ao alcance da proficiência nativa em L2. O *input* rico e robusto é justamente a forma de se superar a “desvantagem” do início tardio. Para detalhes, ver Slabakova (2016).

40 This and many other studies point to the conclusion that age of acquisition is not an all-important or completely decisive factor for ultimate attainment. Maintaining full and diverse linguistic *input* in the L2 through constant contact and varied usage of that language can be an equally important factor. (SLABAKOVA, 2016. p. 96).

41 Slabakova define como *input* de alta qualidade aquele que é diverso, abrangente e rico em registros (linguagem doméstica, linguagem profissional, linguagem escolar etc.) e relevante, social e comunicativamente, para o indivíduo.

Ao transpormos essa informação para nossa discussão sobre a aprendizagem de *clíticos* na escola, devemos levar em conta que o aprendiz vem para o ensino básico sem possuir, em sua *gramática nuclear*, o conhecimento gramatical e de uso necessários para utilização desses itens. Assim, o aprendiz deverá desenvolver o conhecimento de um item gramatical que não sabia e não utiliza naturalmente em sua comunicação. Como já apontado por Kato (2005, p. 132) e Tarallo (1993, p. 70) acima, tamanha é a distância entre a fala e a escrita que o aprendiz lida com dificuldades semelhantes às de uma L2, exibindo instabilidade, opcionalidade, hiper-generalização e desvios da norma; imagine a dificuldade de um aluno que se depara com *pronomes* que nunca ouvira antes e que existem ‘apenas’ na escrita! Obviamente que levamos em consideração que o estatuto de L2 é local, específico a certos fenômenos que divergem nas duas formas da linguagem (fala e escrita). A vantagem é que o indivíduo já é falante da variante oral, possuindo léxico amplo; e agora terá de aprender sua versão normativa, que é bastante diferente em termos de uso de *clíticos*. Também é importante que o aprendiz saiba em que contextos é apropriado o uso dos *clíticos*, pois, como diz Slabakova (2016, p. 99), “saber uma língua inclui ser capaz de produzir não apenas sentenças gramaticais, mas também em qual contexto elas são apropriadas e relevantes”. Como é possível notar, o aprendiz precisa assimilar dados de prescrição, uso e registro a fim de desenvolver o domínio de elementos gramaticais como *clíticos* e, embora eles sejam muito mais utilizados na linguagem escrita, não é incomum falantes escolarizados utilizarem *clíticos* na fala, o que os torna *input* para outros falantes. Acontece que esses *clíticos* utilizados podem nem sempre retratar as regras de uso de *clíticos* como constam dos livros. Já apontamos que não há garantias de que o aprendiz apreenderá a mesma forma apresentada no *input*, uma vez que a gramática já existente interage com os dados recebidos e pode haver uma “acomodação” do apresentado. Essa acomodação, em geral por falta da sistematicidade, representa a interação do sistema cognitivo com os dados recebidos na tentativa de sistematizar o conhecimento gramatical e pode se apresentar de diferentes formas, sendo a principal a opcionalidade. Esta se traduz no uso simultâneo de mais de uma forma com o mesmo significado.

Para exemplificar, utilizemos um interessante estudo de Meisel, Ensig e Bonnesen (2011) em que os pesquisadores verificam a aprendizagem, por nativos, de uma estrutura com inversão sujeito-verbo em francês, praticamente inexistente para crianças francesas até irem para a escola, já que não são comuns na fala coloquial (percebem a semelhança com *clíticos*?):

- (14) Quand arrive le train?⁴²
Quando chega o trem?

Como os falantes nativos somente adquirem esse conhecimento através da escolarização⁴³, eles se comportam como aprendizes de L2 em seu uso e julgamento. Os autores se valeram de testes de juízo de gramaticalidade, os quais apontaram grande variabilidade nas classificações das estruturas que são agramaticais em francês padrão. Os autores concluem que a gramática dos falantes é afetada pelo mesmo tipo de opcionalidade existente na aquisição de L2.

De forma semelhante, nossas crianças só aprendem os *clíticos* através da escola. A opcionalidade e instabilidade de *input* a que os aprendizes são expostos faz com que produzam sentenças que claramente desviam da norma culta, sendo comum a colocação de *clíticos* em lugares inesperados, possivelmente por hipergeneralização da *próclise* ou *ênclise*.

Retomemos a pergunta feita no início desta seção: qual o papel do *input* após o desenvolvimento da *gramática nuclear*? O *input*, após o estabelecimento da gramática nuclear, virá principalmente através de registros formais no processo de alfabetização. O aprendiz terá que inicialmente aprender a representação gráfica do código, que até então apenas domina oralmente. Após esse processo, o aprendiz poderá se valer de leitura, pesquisa, estudo, escrita etc. como forma de *input* para adquirir essa linguagem padrão. E, como vimos mais acima, nesse momento de escolarização, outra característica importantíssima para a aprendizagem

42 Exemplo retirado de Slabakova (2016, p. 100).

43 Os falantes no estudo relatado só entraram em contato com essa estrutura mais formal após os cinco anos de idade.

entra em cena: o papel do *feedback*, ou *evidência negativa*. É papel da escola, portanto, oferecer, além da *evidência negativa* durante o processo de aprendizagem, um *input* que supra as necessidades de exposição à linguagem formal, de forma robusta e consistente. Esse *input* pode (e deve!) crescer em nível de dificuldade, com textos não simplificados, levando nosso aprendiz a ler até mesmo Dom Quixote! E, claro, em meio a toda a robustez do *input* formal via escolarização, o papel do professor é atentar para a consciência das diferentes formas de expressão e seu uso apropriado em diferentes contextos de produção oral e escrita, em que diferentes formas podem ser alternadas de acordo com o nível de formalidade e preciosismo. Deixar essa importante parte de análise fora do escopo da sala de aula, apenas à sorte da sistematização natural, é o que provavelmente renderá ao aprendiz uma gramática de L2: com uso inconsistente e variável.

3. SUGESTÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vamos abrir esta seção recorrendo a três afirmações feitas por Avelar (2017) a respeito do ensino de gramática que, ao nosso ver, corroboram e reforçam muitas das afirmações que fizemos nas seções anteriores e que nos farão refletir sobre as atividades que os professores de Língua Portuguesa têm desenvolvido ao longo dos anos nas salas de aula. Vejamos, então, a primeira afirmação de Avelar (2017): “[...] a linguagem humana, para ser posta em uso, envolve um conhecimento implícito que todo indivíduo traz consigo a respeito de formas e funções dos itens e construções da sua língua” (AVELAR, 2017, p. 21).

A afirmação feita em (1) chama a atenção para o fato de que os seres humanos não vão à escola aprender sua língua nativa porque eles já a dominam. Afirmação para a qual já apresentamos evidências ao longo deste capítulo. Então, a pergunta que se coloca para o professor de Língua Portuguesa, língua foco deste capítulo, é: por que um falante nativo do português deve ir à escola aprender português? Aliás, essa é uma pergunta feita muitas vezes pelo estudante que não consegue ver outra utilidade para as aulas de português, a não ser a de decorar infini-

tas regras gramaticais⁴⁴. Ou, nas palavras de Duarte (2012, p. 40), “(...) normas anacrônicas que têm guiado o ensino tradicional”.

Se o aluno que chega à escola já tem um conhecimento bastante elaborado da sua língua nativa, o que ele vai fazer nas aulas de Língua Portuguesa então? A essa questão, segue-se outra: qual é o papel do professor de Língua Portuguesa na empreitada do ensino-aprendizagem? Chegamos, assim, à segunda e à terceira afirmações de Avelar (2017):

A função do professor de Língua Portuguesa não é propriamente a de ensinar a língua ou a gramática ao aluno, mas a de ajudá-lo a empregar os mais diversos instrumentos de análise que permitam, em diferentes situações, o uso consciente e criativo dos recursos de expressão oferecidos pelas variedades do português⁴⁵ (AVELAR, 2017, p. 27).

A abordagem de fatos gramaticais em sala de aula não pode prescindir de uma análise que considere tanto a organização estrutural de uma expressão linguística quanto os efeitos semântico-discursivos a ela relacionados (AVELAR, 2017, p. 32).

Em relação a 2 acima, podemos apontar a importância de o professor apresentar fragmentos retirados de textos relevantes, como Dom Quixote, contos de Machado de Assis, poemas de Castro Alves, Fernando Pessoa, dentre muitos outros, obras e autores já mencionados no texto, em que o uso de *clíticos* é representativo do que é esperado pela GN, mas muito diferente do que o aluno produziria naturalmente. Entretanto, no contexto de ensino específico, em que o aluno possa explorar uma dada passagem, observando a regra à qual foi recentemente apresentado, pode ser de extrema valia para criar no aprendiz a curiosidade e interesse pelas formas, bem como prepará-lo para a leitura do texto original no futuro, sem que essa cause um estranhamento capaz de gerar desinteresse pela obra. Na verdade, em seguimento à ideia, apresentada em 3.5 acima, de que é justamente através da escolarização que nosso aprendiz terá acesso ao *input* enriquecido, que

44 Já falamos a respeito nas seções anteriores.

45 Lembrem como Slabakova (2016) define *input* de alta qualidade?

devemos prezar as obras originais em detrimento de versões simplificadas e empobrecidas dos textos mais clássicos. O papel da escola é preparar o aluno para esses textos originais, e não se apoiar em versões “traduzidas” para o português coloquial! Dessa maneira, podemos atingir dois objetivos: ensinar os *clíticos*, mostrando-os em obras e, também, demonstrar em que contexto e em que tipos de textos eles ocorrem daquela forma (forma/uso/contexto). E o papel do professor é promover atividades e situações de ensino em que seja possível ajudar o aluno a atentar para determinadas formas, diferenças entre os contextos etc. Em ensino de L2, é comum utilizar-se da técnica de “notar” a língua (do inglês, *noticing*), a partir de textos reais e autênticos, para se criar as condições (atenção, engajamento, curiosidade) para a apresentação da forma gramatical. Isso pode ser muito útil na aula de primeira língua também.

Diante de tudo que foi exposto neste capítulo, estamos certos de que a receita para que as aulas de Língua Portuguesa funcionem é que o professor invista em um *input* de alta qualidade para seus alunos. Os textos a serem trabalhados pelo professor precisam conter evidências de que aquela regra que o professor está apresentando em sua aula era usada na variedade da língua que serviu de modelo para criação da regra que está na gramática ou livro didático. Lembram que mencionamos na introdução que a língua que serve de base para as regras da GN é a língua dos textos escritos de autores como Machado de Assis? Pois bem!!! Vamos reproduzir o trecho de um conto deste autor que exemplifica bem o que estamos afirmando:

“UM APÓLOGO”⁴⁶

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?
- Deixe-me, senhora.

46 ASSIS, Machado de. *Um Apólogo*. [S.l.]: SESI – SP, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Um_ap%C3%B3logo.html?id=iqRdDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 13/02/2021.

- Que a deixe? Que a deixe, por quê? Por que lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.
- Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.
- Mas você é orgulhosa.
- Decerto que sou.
- Mas por quê?
- É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?
- Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?[...]

Vejam quantos *clíticos* Machado de Assis usa em um pequeno trecho do conto. Já pensaram que atividade legal seria pedir aos alunos que reescrevam o conto da maneira que eles acham que o Machado escreveria se vivesse hoje? Eles teriam que traduzir o conto. E não somente os *clíticos* seriam substituídos, mas muitas palavras, expressões que hoje não fazem o menor sentido para o aluno, criando a oportunidade para se interessarem pelas formas arcaicas, aprendê-las enquanto as reescrevem e, por que não - “se divertirem” ao fazê-lo. É uma excelente oportunidade para tornar a forma desconhecida interessante e desafiadora, ao invés de chata e sem sentido atual. Assim cumpre-se também o papel essencial do professor de Língua Portuguesa.

Para além de textos como os de Machado de Assis, é preciso que o professor apresente para seus alunos os mais variados tipos de textos. Desde aqueles em que as regras prescritas pela GN funcionam até aqueles em que não faz o menor sentido a aplicação da regra, seja porque aquela regra não funciona mais naquela variedade do português, seja porque, para aquele tipo de texto, a regra não tem a menor valia.

Não podemos deixar de lado também, a exemplificação de regras que geram formas gramaticais, mas obsoletas, estranhas e até engraçadas por serem não usuais nos dias de hoje. Um possível exemplo é o *mo* de “não preciso que ele **mo** diga”. Os alunos podem se valer de um tempo

para discutirem se isso é possível ou não. Ao decidirem, o professor lhes dá a devolutiva de que a forma existe/existiu e seguir perguntando o que gera a forma (a junção dos dois objetos: *me+o*. Para finalizar, o professor pode questionar em que contextos eles poderiam encontrar essa forma nos dias de hoje, seguido da discussão de que embora a forma não seja mais utilizada na língua, é um privilégio poder entendê-la, saber como se formou e seu lugar nos dias de hoje. Um *follow-up* dessa atividade seria no dia seguinte o professor trazer uma sentença com *lho*⁴⁷: “sabia do interesse pelo livro, por isso trouxe-**lho**”, e seguir com a mesma discussão.

Há uma infinidade de atividades das quais o professor pode se valer para ensinar os *clíticos*, ou qualquer outra forma gramatical relevante, que seja distante da geração e da língua falada do aluno. O que pretendemos mostrar nesta seção é que o essencial para a empreitada é colocar as formas, por mais obsoletas e aparentemente difíceis que sejam, em perspectiva, criar o contexto ideal, a curiosidade de pesquisar, discutir e entender a gramática, tornando-a interessante e divertida, não maçante e inútil!

CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomamos as noções de gramática nuclear e periférica marcada, estabelecendo um cruzamento com a teoria de aquisição de linguagem, de L1 e de L2, e o papel dos dados nesse processo, a saber a *evidência positiva* e a *evidência negativa*.

A evidência negativa, antes utilizada amplamente em contexto de estudos de aquisição de L2, tem seu lugar também na L1, lado a lado com a escolarização e o ensino da gramática normativa que, divergente da gramática nuclear que é, assemelha-se ao desenvolvimento da L2.

A fim de exemplificarmos esse processo, abordamos o ensino de *clíticos* no português como primeira língua em contexto de escolarização. Dada a enorme diferença entre a fala e a escrita, entre a *gramática natural*, resultante do processo de aquisição, e a *gramática normativa*,

47 Na segunda discussão o professor pode aproveitar a já familiaridade dos alunos a partir de *mo* e apresentar uma descrição mais técnica: a contração do complemento verbal direto (de terceira pessoa) e do complemento indireto (de terceira ou segunda pessoa).

com suas regras advindas do português castiço, podemos considerar que, juntamente com a escolarização, o aluno aprende novas representações pronominais, típicas da escrita e da fala rebuscada ou conservadora: os *clíticos*.

A dificuldade no uso e entendimento dos *clíticos* pode ser agravada pelo uso empobrecido, ou simplificado, de textos a que as crianças são expostas. Assim como na L2, o pequeno aprendiz depende de *input* rico, robusto, consistente e contínuo de *clíticos* a fim de estabelecer a “*gramática dos clíticos*”. A falta dessa exposição resulta em uso inconsistente e colocações pronominais em posições inesperadas, a partir de uma tentativa de sistematização da nova gramática na ausência de *input* suficiente. Novamente, guardando semelhanças com o processo de aquisição de L2. É nesse contexto que o papel primordial do professor de Língua Portuguesa é recuperado. Cabe ao professor apresentar as regras, seus usos, compará-los com dados da realidade, atentar para os diferentes contextos de uso da fala e da escrita, em suas diversas manifestações, e trazer à consciência aplicações apropriadas dos *clíticos*. O pontapé inicial deveria ser justamente colocar em perspectiva a gramática que o aluno já traz consigo, e construir a partir dela os diferentes usos em diferentes contextos. Defendemos aqui que o entendimento do papel da gramática pode trazer novo significado para o aluno, que deixa de entender a gramática como “decoreba de regras” sem sentido e a vê-la aplicada em suas funções apropriadas.

A partir dessa problemática, apresentamos sugestões para o professor de português, que tem a tarefa de ajudar a criança a desenvolver essa representação gramatical dos *clíticos* e seu uso nos contextos apropriados. Foi nessa parte também que buscamos ressaltar o papel do professor nesse importante processo.

Toda a discussão aqui apresentada aponta para uma tendência, e necessidade, da integração cada vez maior da realidade e aplicabilidade das pesquisas em linguística formal serem trazidas para o contexto de ensino. É desejável que tais pesquisas saiam do âmbito abstrato e inatingível para um lugar bem real onde mais podem fazer toda a diferença: a sala de aula!

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luís and ROEPER, Tom. Multiple Grammars and Second Language Representation. *Second Language Research*, v.30, n.1, p. 3-36, 2014.
- AMORIM, Daiane. e MAGALHÃES, Telma. O objeto direto anafórico e suas múltiplas realizações no português brasileiro. *Anais do III Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos e do III Seminário de Pesquisa em Análise do Discurso*. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, v.I, n.1, p. 155-161, 2007.
- AVELAR, Juanito. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CORRÊA, Vilma Reche. *Objeto direto nulo no português do Brasil*. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- COSTA, Tatiane e MAGALHÃES, Telma. A aquisição e a aprendizagem de pronomes no português brasileiro. In: I SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – SELL, 1, 2007. *Artigo apresentado em congresso*.
- COSTA, Tatiane e MAGALHÃES, Telma. Ocorrências pronominais em português brasileiro: da aquisição ao ensino fundamental. In: MOURA, Maria Denilda (org). *Novos Desafios da Língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, p.671-674, 2010.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1985
- CYRINO, Sonia. Para a história do português brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, 31-47, 2003.
- CYRINO, Sonia. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático diacrônico*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CYRINO, Sonia. Observações sobre a mudança diacrônica no Português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (orgs). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da UNICAMP, p.163-184, 1993.
- DUARTE, Eugênia. *Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como?* Matraca, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, jan./jun. 2012.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

GALLEGO, Ángel. Parameters. In: BOECKX, Cedric. (Org.). *The Oxford handbook of linguistic minimalism*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 523-550. Disponível em: <http://bit.ly/2h13DYL>. Acesso em outubro de 2020.

GALVES, Charlotte. Algumas diferenças entre o português de Portugal e português do Brasil e a teoria de “regência e vinculação”. In.: CONGRESSO SOBRE A SITUAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO, 1983, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: IALP. V. II, 55-65. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 2, 33-42].

GALVES, Charlotte. A sintaxe do português brasileiro. In.: SIMPÓSIO SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL, 1986, Salvador. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Revista Ensaio de Linguística, 1987, p.31-49. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 3, 42-59].

GALVES, Charlotte. A gramática do português brasileiro. *Línguas: Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v. 1 (janeiro/junho), 1998.

HERSCHENSOHN, Julia. *The second time around: minimalism and L2 acquisition. Language acquisition and language disorders*. Philadelphia: John Benjamins, v. 21, 2000.

HYAMS, Nina. & WEXLER, Kenneth. On the Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language. *Linguistic Inquiry*, v. 24, n. 3, p. 421-459, 1993.

KATO, Mary. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. In: MORAES, J. e L. GRIMM-CABRAL (orgs). *Investigações à linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulher, p. 201-225, 1999.

KATO, Mary e Eduardo Raposo. “O objeto nulo definido no português europeu e no português brasileiro: convergências e divergências”. *Actas do XVI Encontro Nacional da APL*. Lisboa. p. 673-685, 2001.

KATO, Mary. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M.A.; J.T. KOLLER; A. S. LEMOS (orgs). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), p. 131-145, 2005.

KATO, Mary; CYRINO, Sonia.; CORRÊA, Vilma. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In PIREZ, A.; ROTHMAN, J. (org.) *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: case studies across Portuguese*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter. p. 245-272, 2009.

KATO, Mary. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M.A.; J.T. KOLLER; A. S. LEMOS (orgs). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), p. 131-145, 2005.

- LIGHTFOOT, David. *How to Set Parameters: arguments from language change*. Cambridge, Mass.: MIT Prees. 1993.
- MAGALHÃES, Telma. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- MAGALHÃES, Telma. *O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.
- MAGALHÃES, Telma. As diferenças entre gramática da fala e a “gramática” da escrita no Português Brasileiro e suas consequências para o ensino da língua. *Revista Gelne*, v.10, n.1/2. p.45-52, 2008.
- MAGALHÃES, Telma. *Aquisição e Aprendizagem de Gramática*. Relatório Científico. 2018. 23f. (Auxílio Financeiro, processo nº 60030000242/2017). Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas, Maceió. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pesquisa/prelin-programa-de-estudos-linguisticos/pibics/relatorios-cientificos/RelatorioCIENFICO-AUXILIO-Telma.pdf/view>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.
- MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v.35, p.38-67, 2017.
- MARCELINO, Camilla.; SILVA, Mileyde; MAGALHÃES, Telma. A Aprendizagem dos clíticos na Escola: uma análise preliminar dos livros do 6º ao 9º ano da educação básica. In: Núbria R. B. Faria; Marília D. T. Leite; Gustavo Félix. (Org.). *Letras à Margem*. 1ed. Maceió: EDUFAL, p.165-181, 2016.
- MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub et al, *Gramática da língua portuguesa*. 6 ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 2003.
- MEISEL, Jürgen, ELSIG, Martin, BONNESEN, Martin. Delayed grammatical acquisition in first language development: Subject-verb inversion and subject clitics in French interrogatives. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, v.1, n.4, p.347-390, 2011.
- MORAIS, Maria Aparecida Torres e RIBEIRO, Ilza. Contraste da sintaxe dos clíticos no português europeu e português brasileiro. *Linha D'Água*, v.17, p.19-47, 2005.
- NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 207-222,1996.
- PAGOTTO, E. G. *Clíticos, mudanças e seleção natural*. In: I. Roberts & M. A. Kato (orgs), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 185-206, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

ROEPER, Thomas. Universal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, Cambridge University Press. v.2, n.3, p. 169- 86, dez. 1999.

ROEPER, Thomas. *The prism of grammar – how child language illuminates humanism*. Massachusetts: MIT, 2007.

SANTOS, Edite Consuêlo. *O papel do input no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SLABAKOVA, Roumyana. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.

SIMÕES, Luciene. *Sujeito Nulo na Aquisição do Português do Brasileiro: um Estudo de Caso*. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

TARALLO, Fernando. *Relativization strategies in brazilian Portuguese*. Tese (Doutorado), University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1983.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian.; KATO, Mary A. (orgs). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 69-105, 1993.

CONCORDÂNCIA VERBAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULAS DE GRAMÁTICA

Karina Zendron da Cunha

INTRODUÇÃO¹

Neste capítulo, discutiremos a respeito de um fenômeno linguístico em variação no Português Brasileiro (PB), a concordância verbal, e seu tratamento na Educação Básica. Seguiremos a perspectiva de Oliveira e Quarezemin (2016, 2020), qual seja, a de que o estudante deve elaborar e verificar hipóteses sobre a sua língua, a língua que ele domina para, assim, construir gramáticaS². Também levaremos em consideração a abordagem de Pilati (2017), que propõe aliar conhecimentos linguísticos à aprendizagem ativa, a partir dos conteúdos gramaticais obrigatórios da Educação Básica.

A escolha deste tema deve-se ao fato de que a concordância verbal, além de ser um assunto obrigatório nas aulas de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica, suscita um desafio grande aos educadores, uma vez que a variação na concordância de número no PB³ é um dos aspectos linguísticos que sofre mais estigmatização social.

1 Agradeço a Valéria Contrucci de Oliveira Mailer pela leitura cuidadosa da última versão deste texto. Agradeço também aos pareceristas anônimos pelas contribuições.

2 A forma plural gramáticaS, que optamos por utilizar neste capítulo, remete ao trabalho de Oliveira e Quarezemin (2016). O uso dessa forma serve como um alerta a professores e estudantes para o fato de que há mais de uma compreensão para o termo gramática.

3 Embora a concordância verbal envolva número e pessoa, o presente capítulo irá focar na concordância de número.

Nosso objetivo, portanto, é discutir os estudos já existentes sobre concordância verbal, investigar o tratamento dado ao tema por materiais didáticos e gramáticas normativas e, por fim, apresentar uma proposta alternativa aos educadores para abordar esse conteúdo gramatical em sala de aula no Ensino Médio.

Assim, para atingir nossos objetivos, primeiramente, na Seção 2, apresentaremos nossa base teórica e discutiremos alguns estudos linguísticos sobre o tema concordância verbal (tais como ZANDOMÊNICO; PILATI, 2018; MENDES; OUSHIRO, 2015; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; SCHERRE; NARO, 2006) e propostas para o seu tratamento na Educação Básica (tais como FERREIRA; VICENTE, 2015; CARDOSO; COBUCCI, 2014). Assim, em termos teóricos, consideraremos pressupostos da Teoria Gerativa, mas também levaremos em consideração contribuições da Sociolinguística Variacionista.

Em seguida, ainda na Seção 2, faremos uma breve contextualização, investigando como o tema tem sido abordado por materiais didáticos utilizados na Educação Básica e pela tradição gramatical (BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 2008), em contraponto com o tratamento proposto por gramáticas descritivas e pedagógicas (CASTILHO, 2010; PERINI, 2016; BAGNO, 2012).

Na Seção 3, apresentaremos uma proposta didática de como trabalhar esse conteúdo em sala de aula na Educação Básica em uma perspectiva linguística e, por último, na Seção 4, faremos nossas considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, dividida em três subseções, apresentaremos o referencial teórico que norteia nossa proposta. Na Subseção 2.1, trataremos de estudos que defendem a adoção de uma abordagem científica para o ensino de gramáticas nas aulas de LP. Já na Subseção 2.2, faremos uma síntese de alguns estudos linguísticos a respeito da concordância verbal e, em seguida, uma breve discussão sobre como o fenômeno linguístico tem sido considerado pela tradição gramatical e por materiais didáticos

de LP, em contraponto com o tratamento proposto por gramáticas descritivas e pedagógicas. Por fim, na Subseção 2.3, revisaremos algumas propostas para a abordagem desse tema na Educação Básica.

1.1. GramáticaS na escola

Discutir o ensino de gramáticaS na Educação Básica tem sido uma preocupação muito grande de linguistas nas últimas décadas. Entretanto, mesmo diante desse cenário e da postura contrária ao ensino tradicional explícita em documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998, 2001) e a BNCC (BRASIL, 2019), há quem defenda que na Educação Básica o ensino de gramática deve ser apenas o da gramática normativa. Nessa perspectiva, a língua é vista como espelho do pensamento e conceitos de certo e errado são aplicados à maneira de falar/escrever das pessoas (GERALDI, 2006), como preveem gramáticas como as de Cunha e Cintra (2008), Bechara (2010), entre outras.

Privilegiada por muitos anos, essa visão só foi questionada na década de 1980, quando se começou a pensar o ensino de gramática através do texto. A língua passou a ser vista como uma forma de interação, trazendo, sem sombra de dúvidas, um grande avanço para o ensino de LP nos últimos 40 anos. Geraldi (2011), entretanto, salienta que o ensino de língua materna sempre operou a partir de textos, mas o que de fato mudou foi a forma de operação. Antes de se assumir a perspectiva interacionista, o texto era apenas um pretexto para atividades de gramática normativa; mas a partir dessa nova perspectiva, passa-se a levar em consideração também o exercício de compreensões possíveis e o trabalho com gêneros discursivos. Geraldi (2011) afirma que essa perspectiva enunciativa é voltada para práticas, e não para objetos, e as práticas, ao contrário dos objetos, não podem se tornar mercadorias. Para que houvesse então uma adaptação ao mercado, as práticas foram transformadas em objetos, subvertendo a ideia inicial do projeto. Geraldi (2011, p. 9), em uma dura crítica à forma como tem se trabalhado com os gêneros discursivos na escola, defende que hoje “[...] retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual.”⁴

4 Para um contraponto a respeito da posição de Geraldi (2011), há o texto de Rodrigues (2014).

Apesar do problema apontado por Geraldi (2011), que deve ser levado em consideração, sabemos que esse movimento trouxe muitos avanços para o ensino de LP, uma vez que a aprendizagem de leitura e escrita ganhou mais importância. Entretanto, de acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), muitos interpretam esse movimento como uma negação ao ensino de gramática na escola.

Nos últimos anos, muitos estudiosos (BASSO; PIRES DE OLIVEIRA, 2012; PIRES DE OLIVEIRA; BASSO; QUAREZEMIN, 2013; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2020; GUESSER; RECH, 2020, etc.) mostraram-se preocupados em explorar uma nova faceta do ensino de gramáticaS na escola: aquela que assume uma perspectiva científica sobre as línguas. Nessa perspectiva, os estudantes são convidados a construir gramáticas, e a língua em foco é aquela que o aluno traz para a escola (aquela que se fala em casa, com os amigos, na intimidade).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1998, 2001), embora tragam grandes contribuições para o ensino de LP, como a inclusão de uma perspectiva interacionista, e a discussão sobre língua falada e variação linguística, ainda deixam de lado a perspectiva naturalista, a qual propiciaria aos alunos uma reflexão maior sobre a nossa língua, a língua que é realmente falada e escrita pelos brasileiros. O mesmo acontece, mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no componente LP. (BRASIL, 2019).

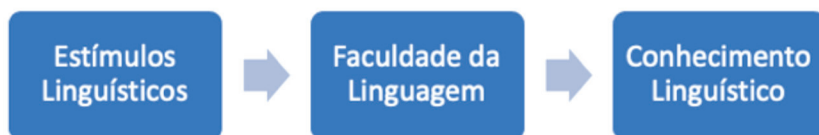
Assume-se novamente, na BNCC (BRASIL, 2019), a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e, apesar da inclusão de pontos importantes no documento, como a discussão sobre o reconhecimento de direitos linguísticos e as transformações das práticas de linguagem relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), há pouco avanço em relação ao que já estava proposto nos PCN (BRASIL, 1998, 2001). Infelizmente, mais uma vez a perspectiva naturalista dos estudos linguísticos fica de fora.

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017) criticam o fato de esses documentos não abrirem espaço para um trabalho investigativo sobre a língua. De acordo com Pilati (2017, p. 42), há uma falta de precisão na definição de conceitos centrais para o professor de LP, como o de *língua* e *linguagem*, uma vez que *língua* é tomada como *linguagem*, e o termo *linguagem* é apresentado como equivalente a todos os sistemas de comunicação. Segundo Pilati (2017), tanto nos PCN quanto na BNCC, a não diferenciação entre *língua* e *linguagem* desconsidera as especificidades do sistema linguístico, o que pode levar a uma incompreensão sobre o funcionamento da gramática.

É importante salientar que a perspectiva que estamos adotando entende a gramática como o conhecimento que todo o falante tem, ou seja, “o conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser - ou mesmo sem nunca ter sido - exposto ao ensino formal proporcionado pela escola”. (VICENTE; PILATI, 2012, p. 4). Essa abordagem teórica sustenta que nascemos predispostos a adquirir uma língua, uma vez que as línguas fazem parte da dotação genética de todos os seres humanos. O conhecimento linguístico internalizado de cada falante é chamado de faculdade da linguagem⁵.

De acordo com Chomsky (2006), a faculdade da linguagem é um componente da mente humana, representado fisicamente no cérebro, uma espécie de órgão da linguagem. Esse “órgão da linguagem” é o responsável pela aquisição e pelo uso de uma língua natural e é o que diferencia os seres humanos de qualquer outro animal submetido às mesmas experiências. Essa faculdade, considerada pelo gerativismo como inata, possibilita à criança analisar os estímulos da língua falada ao seu redor e construir uma competência específica, como ilustrado na Figura 1 (KENEDY, 2016).

5 Remeto o leitor interessado ao capítulo de Medeiros e Simioni (2020), publicado no Volume 1 da Coletânea Linguística para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse capítulo, os autores apresentam, de maneira didática (e pensando naqueles que nunca estudaram o gerativismo), uma série de conceitos básicos dessa perspectiva teórica, incluindo o de Faculdade da Linguagem.

Figura 1. A hipótese inatista sobre a faculdade da linguagem

Fonte: Adaptado de Kenedy (2016, p. 74)

Kenedy (2016) explica que, apesar da aparente simplicidade do esquema apresentado na Figura 1, a competência linguística é resultado de um processo. Ao nascer, as crianças são dotadas geneticamente pela faculdade da linguagem que as permite adquirir a língua falada em seu ambiente. É importante frisar que ninguém nasce com a capacidade de falar uma língua específica, mas sim com a capacidade de adquirir uma língua, seja ela qual for.

Se a língua do ambiente é o português, então a faculdade da linguagem irá construir uma competência com base nos estímulos linguísticos do português. [...] Mesmo que a língua do ambiente de uma criança se modifique no curso da aquisição da linguagem, no caso de, por exemplo, uma mudança súbita de uma comunidade lusófona para um ambiente anglófono, a faculdade da linguagem presente na criança será capaz de reorganizar os dados da experiência de modo a construir conhecimento sobre esses novos estímulos linguísticos. (KENEDY, 2016, p. 75)

De acordo com Pilati (2017), uma vez que faculdade da linguagem é inata e permite aos seres humanos a construção do conhecimento linguístico, nas aulas de gramática os professores devem sempre partir do conhecimento que os estudantes já têm e só depois apresentar outros dados linguísticos que eles não conheçam ou que façam parte de outras variedades linguísticas. Segundo a autora, apesar de fazer uso do sistema linguístico com perfeição, os estudantes não têm consciência plena dos mecanismos utilizados para tal fim, por isso, as aulas de gramática devem trazer à tona e sistematizar esses conhecimentos.

É importante termos em mente que refletir sobre a língua e sobre o funcionamento do sistema linguístico é tão importante quanto entender as três leis de Newton, na Física, o funcionamento do sistema digestório animal, na Biologia, ou a teoria dos conjuntos, na Matemática, só para citar alguns dos conteúdos obrigatórios da Educação Básica. Seguindo esse raciocínio, Borges Neto (2013) propõe que o estudo de gramática seja incluído no conjunto dos conteúdos de iniciação científica da escola, ou seja, entre os conteúdos que possibilitam aos estudantes o entendimento do mundo. Segundo o autor, o estudo de gramática como conteúdo de iniciação científica, além de ser simples e barato, desenvolve nos estudantes “[...] as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos [...]” (BORGES NETO, 2013, p. 70). Em sua proposta, esse trabalho não precisa estar relacionado a um quadro teórico específico da linguística, mas pode partir da própria gramática normativa, desde que se faça uma análise crítica de suas formulações teóricas e de sua adequação empírica.

Pesquisas como a de Honda, O’Neil e Pippin (2010) têm evidenciado o efeito positivo gerado por esse tipo de ensino crítico voltado à construção de gramáticas, o que elas chamam de letramento linguístico. Os resultados de Honda, O’Neil e Pippin (2010) demonstram que construir gramáticas a partir da formulação de hipóteses sobre como é a gramática da língua contribui para a produção escrita do estudante e, além disso, desempenha um papel fundamental na formulação de teorias científicas sobre a natureza em geral. Na mesma linha de raciocínio, Cardoso e Cobucci (2014) argumentam que o estudo de gramática tem papel estratégico no desenvolvimento de recursos importantes para a aprendizagem em um mundo científico e, por isso, sugerem trabalhar com a criação de hipóteses linguísticas e pesquisa de campo para que o ensino de língua desenvolva a capacidade de investigação dos alunos.

Ilari e Basso (2017), por sua vez, explicam que o letramento linguístico proposto por Honda, O’Neil e Pippin (2010) ainda não é uma realidade no contexto brasileiro, mas que é totalmente aplicável. Para isso, é preciso reconhecer que a língua pode e deve ser alvo de uma

investigação científica. Com essa perspectiva, espera-se não só que os estudantes da Educação Básica tenham a curiosidade despertada, mas que eles também se conectem, como falantes do português brasileiro, com a história e a sociedade.

Para desenvolver a capacidade de investigação dos estudantes por meio de trabalhos com a língua que envolvam a criação de hipóteses e pesquisa de campo, o professor de língua pode, por exemplo, se valer dos conteúdos programáticos presentes em Livros Didáticos e recomendados por documentos oficiais, como os PCN e a BNCC. Para isso, é importante que se empreendam mais análises desses conteúdos e materiais, como têm feito alguns pesquisadores (VITORINO; SILVA, 2013; TESCARI NETO, PERIGRINO, 2018; QUAREZEMIN, 2016, HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019; HUNTERMANN; ZENDRON DA CUNHA, 2021, entre tantos outros).

De acordo com Avelar (2017), o estudo de sintaxe na Educação Básica deve permitir ao estudante refletir sobre a adequação de estruturas sintáticas aos mais diferentes contextos de uso da língua além de empregar eficientemente os mais variados recursos de expressão na produção textual. Ainda, segundo o autor, para atingir esses objetivos, “[...] o professor deve assumir uma postura crítica frente às incongruências das gramáticas normativas e se basear em procedimentos que permitam explorar o conhecimento intuitivo do aluno a respeito dos fatos de sua língua” (AVELAR, 2017, p. 104).

Sendo assim, a partir de análises de materiais didáticos e da proposição de maneiras diferentes de se trabalhar, sem fugir dos conteúdos já previstos para a Educação Básica, acreditamos ser possível promover, como defendem Honda, O’Neil e Pippin (2010), o letramento linguístico na escola.

1.2. Concordância verbal

Nesta subseção revisaremos, na Subseção 2.2.1, alguns estudos linguísticos sobre o tema concordância verbal e discutiremos, na Subseção

1.2.2, como esse assunto costuma ser tratado por materiais didáticos e gramáticas normativas. Por fim, na Subseção 2.2.3, apresentaremos propostas já existentes para o tratamento do assunto na Educação Básica.

1.2.1. Estudos linguísticos sobre o tema

Há uma série de estudos sobre a concordância de número no PB (tais como ZANDOMÊNICO; PILATI, 2018; CHAVES, 2017; MENDES; OUSHIRO, 2015; AGOSTINHO; COELHO, 2015; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; MONGUILHOTT, 2009; SCHERRE; NARO; CARDOSO, 2007; SCHERRE; NARO, 2006; entre outros), além de algumas propostas para o seu ensino nas aulas de LP (como PILATI, 2017; FERREIRA; VICENTE, 2015; CARDOSO; COBUCCI, 2014). Apesar disso, o tema parece ainda desafiar professores da Educação Básica e um dos motivos está relacionado ao estigma social sofrido por algumas variantes linguísticas.

Concentrando-nos na concordância verbal, a seguir, apresentamos alguns exemplos de variantes utilizadas no PB (MENDES; OUSHIRO, 2015, p. 359, grifos dos autores).

- 1) a. Nós **líamos** muito.
b. Meu marido e eu **sabia-Ø** a música.
- 2) a. Os pedreiros **chegaram**.
b. Eles **tinha-Ø** algumas dúvidas.

Os exemplos apresentados ilustram, em (1), a concordância verbal de primeira pessoa do plural (1PP) e, em (2), de terceira pessoa do plural (3PP). Em ambos os exemplos, a concordância canônica – também chamada de plural redundante – é ilustrada em (a), enquanto em (b) são apresentados exemplos de variedades menos prestigiadas socialmente, onde não há marca morfológica explícita de concordância de número no verbo.

De acordo com Mendes e Oushiro (2015), que fazem uma revisão teórica de vários estudos sobre o tema, o uso da forma padrão na con-

cordância verbal varia muito entre diferentes comunidades. Na 1PP a ocorrência de plural redundante varia entre 30% a 100% e na 3PP varia entre 17% a 94%. Os valores mais baixos correspondem a comunidades rurais ou migrantes rurais vivendo em centros urbanos com pouca ou nenhuma educação formal, já os valores mais altos correspondem a amostras de fala urbana de sujeitos escolarizados.

As variáveis linguísticas geralmente levadas em consideração nos estudos sociolinguísticos sobre concordância nominal e verbal no PB, seja de 1PP ou 3PP, são: (i) saliência fônica; (ii) traço semântico do sujeito; e (iii) posição do sujeito em relação ao verbo. (MENDES; OUSHIRO, 2015; SCHERRE; NARO; CARDOSO, 2007).⁶

Em relação à saliência fônica, Mendes e Oushiro (2015) afirmam que vários estudos chegaram à conclusão de que formas menos salientes favorecem a ausência de marca morfológica de plural, enquanto formas mais salientes favorecem sua presença, como é possível observar nos dados apresentados em Scherre, Naro e Cardoso (2007, p. 284, grifos dos autores).

- 3) a. Eles não *FIZERAM* as pazes agora (fez/fizeram – oposição mais saliente)
SÃO todos dois casados (é/são – oposição mais saliente)
 b. As criança também *GOSTA*... (gosta/gostam – oposição menos saliente)
 Se deixá, eles *COME* só feijão puro (come/comem – oposição menos saliente)

Já em relação ao traço semântico do sujeito, os estudos para o PB revelam, de acordo com Mendes e Oushiro (2015), que o traço [+humano] e [+animado] em sujeitos de 3PP na ordem SV⁷ costumam co-ocorrer com a marca morfológica de concordância no verbo, como mostram os exemplos em (4). Por outro lado, sujeitos com traço semântico não humano tendem a desfavorecer a concordância, como no exemplo (5).⁸

6 De acordo com Scherre, Naro e Cardoso (2007), a única característica do verbo que de fato tem influência sobre a concordância verbal é a saliência fônica. A posição do sujeito em relação ao verbo e o traço semântico (+animado/-animado) também revelam algum efeito. Entretanto, o tipo de verbo, embora seja considerado em várias pesquisas, não revela significância estatística.

7 Ordem sujeito-verbo.

8 Os exemplos (4) e (5) foram retirados de Scherre, Naro e Cardoso (2007, p. 285, grifos dos autores).

- 4) a. *Meus pais* também não QUERIAM que eu casasse com meu marido não
Eles GOSTAM do assédio dos fãs. Eles VIVEM das pessoas, né?
- 5) b. *Os verbos* num CONCORDA
Os bonde DAVA a volta

É preciso também levar em consideração a existência do pronome de 1PP *a gente*, o qual pode também apresentar variação, sendo realizado com o morfema *-mos* de 1PP, como na sentença *A gente fazemos*, embora nas variedades urbanas *standard* a concordância seja feita como a da 3PS, *A gente faz*. (MENDES; OUSHIRO, 2015).

No que diz respeito à posição do sujeito em relação ao verbo, segundo Mendes e Oushiro (2015), os estudos têm demonstrado que a ordem canônica SV favorece fortemente a presença do morfema de plural no verbo, como é possível observar em (6), enquanto o sujeito mais distante do verbo em razão de elementos intervenientes, como em (7), tende a desfavorecer essa presença. Sujeitos pospostos, como em (8), por sua vez, desfavorecem fortemente a marca morfológica de concordância no verbo.⁹

- 6) a. Nós **fazemos**/faz.
b. Eles **fazem**/faz.
- 7) a. Nós ainda não casamos/casou.
b. As pessoas lá de Goiás vieram/veio.
- 8) a. Aí íamos/**ia** nós
b. Chegaram/**chegou** dois caras.

Ainda é possível mencionar, entre os fatores linguísticos que influenciam a concordância verbal, a complexidade do sujeito, como no caso de construções com sujeito simples de estrutura complexa e construções com sujeito composto singular de estrutura complexa, como revelam os dados apresentados em (9) e (10), respectivamente, por Zandomênico e Pilati (2018, p. 284-285):

9 Exemplos retirados de Mendes e Oushiro (2015, p. 363, grifos nossos).

- 9) a. A programação das grandes emissoras REFLETE sua linha de pensamento.
 b. Um grupo de *turistas* CHEGAM a uma aldeia de canibais e vão a um restaurante.
- 10) a. O crescimento e o dinamismo da economia da Tailândia SÃO incompatíveis com a tradição de compra de votos.

Em (9), temos construções de estrutura complexa. Nesses casos, a concordância pode ser determinada pelo núcleo do sintagma nominal adjunto ou complemento, no caso ‘emissoras’ e ‘turistas’. Já em (10) temos uma construção com sujeito composto singular de estrutura complexa, em que também pode haver variação.

Em relação aos fatores sociais levados em consideração nos estudos linguísticos, Mendes e Oushiro (2015) apontam que o nível de escolaridade e a classe social são as variáveis que provavelmente desempenham os papéis mais importantes na concordância de número. Os autores também mencionam estudos que evidenciam o fato de os falantes de variedades não *standard* do PB mudarem o padrão de concordância drasticamente dependendo do contexto e dos interlocutores.

Outras duas variáveis sociais comuns em pesquisas sociolinguísticas são faixa etária e sexo. De acordo com Mendes e Oushiro (2015), em relação à faixa etária, os resultados dos estudos na área têm revelado uma curva em forma de ‘U’, ou seja, jovens e idosos fazem menos marcação explícita de concordância se comparados aos adultos, os quais estão, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho. Já em relação ao sexo, os estudos têm demonstrado que, de modo geral, os homens usam menos a marca morfológica de concordância no verbo em comparação às mulheres, que são mais sensíveis às normas prestigiadas. Mendes e Oushiro (2015) também citam o trabalho de Mendes (2016), voltado aos sentidos das variantes relacionadas ao gênero. Nesse trabalho, o autor chega à conclusão de que vozes afeminadas de homens têm sido percebidas como menos afeminadas quando os sujeitos não utilizam marca explícita de plural no verbo e que, por outro lado, vozes masculinas são percebidas como menos masculinas quando os sujeitos fazem marcação explícita de concordância no verbo.

Os resultados dos estudos sociolinguísticos feitos sobre concordância verbal no PB, portanto, parecem ir na direção do que já apontavam Scherre e Naro (1998, p. 13 *apud* ZANDOMÊNICO; PILATI, 2018, 277), ou seja,

que a variação na concordância no português falado do Brasil está internalizada na mente de seus falantes. Trata-se de uma variação inerente, sendo altamente estruturada em função de aspectos linguísticos e sociais. E, uma vez que existe um sistema gerenciando a variação na concordância de número no português do Brasil, é possível prever em que estruturas linguísticas e em que situações sociais os falantes são mais propensos a empregar todas as marcas formais de plural nos elementos flexionáveis das diversas construções.

Em relação à variação da concordância verbal na escrita, Zandomê-nico e Pilati (2018) investigaram os efeitos do processo de escolarização no uso da concordância verbal em textos escritos por alunos do EJA e do ensino regular concluintes do Ensino Médio em provas do ENEM. Os dados desse estudo revelaram que as variáveis que regem a gramática da escrita dos falantes em análise, como as variáveis linguísticas saliência fônica, animacidade do sujeito, posição do sujeito e complexidade do sujeito são muito parecidas com as da fala e, dessa maneira, estão de acordo com os estudos sociolinguísticos feitos até o momento para o PB. Isso sugere, segundo as autoras, que o fenômeno da concordância verbal não constitui uma gramática fragmentada, mas um sistema que se adequa a aspectos específicos da escrita e é, portanto, regular.

Ter conhecimento desse comportamento da gramática no que se refere à concordância verbal é de suma importância para o professor de português planejar as suas aulas a respeito desse fenômeno linguístico.

1.2.2. A concordância verbal em gramáticas e em materiais didáticos

Em primeiro lugar, iremos analisar brevemente como as gramáticas normativas de Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009) conceituam a concordância verbal.

Cunha e Cintra (2008, p. 510, grifo dos autores) definem a concordância verbal, em sua gramática da seguinte maneira: “1. A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”. Os autores também recomendam evitar a repetição do sujeito, uma vez que ela pode ser indicada pela flexão verbal ajustada a ele.

Em aproximadamente 20 páginas, Cunha e Cintra (2008) apresentam duas regras gerais de concordância – (1) com um só sujeito e (2) com mais de um sujeito –, seguidas de uma série de casos particulares, que incluem, para os casos de concordância com um só sujeito: (a) o sujeito é uma expressão partitiva; (b) o sujeito denota quantidade aproximada; (c) o sujeito é o pronome relativo ‘que’; (d) o sujeito é um plural aparente; (e) o sujeito é indeterminado; (f) concordância do verbo ‘ser’; e, para os casos de concordância com mais de um sujeito: (a) concordância com o sujeito mais próximo; (b) infinitivos sujeitos; (c) sujeitos resumidos por um pronome indefinido; sujeitos representantes da mesma pessoa ou coisa; (d) sujeitos ligados por ‘ou’ ou por ‘nem’; (e) a locução ‘um e outro’; (f) sujeitos ligados por ‘com’; (g) sujeitos ligados por conjunção comparativa.

Para Bechara (2009, p. 441), por sua vez, concordância é “adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. Assim como Cunha e Cintra (2008) falam de casos particulares, Bechara (2009), além de apresentar as duas regras gerais, apresenta uma série do que ele chama de “outros casos de concordância verbal”.

Esse tipo de definição apresentado por gramáticas normativas, segundo Ferreira e Vicente (2015), geralmente se pauta em critérios subjetivos, como fazem Cunha e Cintra (2008) ao recorrerem a representações metafóricas como “solidariedade” para definir o fenômeno da concordância, ao invés de apresentarem definições precisas dos termos utilizados. As autoras afirmam que apresentar esse tipo de definição nas aulas de português atrapalha o trabalho reflexivo sobre a língua, pois “[...] não suscita o entendimento de que há um mecanismo operante em

questão, a respeito do qual o aluno pode fazer inferências, aferir hipóteses ou gerar resultados” (FERREIRA; VICENTE, 2015, p. 435).

Como pontua Pilati (2017), gramáticas normativas são prescritivas e não científicas; elas são também diferentes de gramáticas pedagógicas, então, para fazer um contraponto¹⁰, consultamos também as gramáticas descritivas de Perini (2016) e Castilho (2010), e a gramática pedagógica de Bagno (2012)¹¹.

Em sua gramática descritiva, Perini (2016), apesar de não apresentar o conceito de concordância verbal, inicia o capítulo voltado ao tema com uma crítica ao que tradicionalmente se entende por concordância verbal. Para elaborar um novo conceito para o fenômeno, segundo o autor, é necessário levar em consideração as formas correntes na fala da maior parte dos brasileiros, como por exemplo, a eliminação histórica da segunda pessoa gramatical (*tu* e *vós*) e o uso da forma verbal de terceira pessoa, mesmo nas variedades em que o pronome *tu* está presente, como é possível notar na sentença *Tu gosta de camarão?*, muito mais comum na fala do que *Tu gostas de camarão?* (PERINI, 2016, p. 386).

Já para Castilho (2010, p. 272), a concordância verbal é “[...] a concordância gramatical do verbo com o sujeito, em pessoa e número.” A concordância em PB não pode ser descrita em termos de regras categóricas e, por isso, o autor defende que a postulação de regras variáveis retrata melhor nossa realidade linguística. Castilho (2010), além de tratar dos casos em que há concordância redundante entre verbo e sujeito, ou seja dos casos em que há marca morfológica explícita de concordância no verbo, descreve também, de forma sintética, outras regras de concordância exibidas por algumas variedades do PB, as quais estariam sujeitas a essas regras variáveis, determinadas por uma série de fatores, tais como: (i) saliência morfológica; (ii) proximidade/distância entre o

10 Para mais detalhes sobre as propostas de diferentes gramáticas nas palavras dos próprios autores, indicamos a leitura do livro *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores*, organizado por Moura Neves e Casseb-Galvão (2014).

11 A gramática de Bagno (2012) é também uma gramática descritiva e, como o próprio autor explica “A opção final pelo adjetivo *pedagógica* [no título] se justifica [...] pela ambição que essa gramática não esconde de preencher graves lacunas que me parecem existir na formação docente que se oferece hoje, no Brasil, nos cursos de Letras e Pedagogia” (BAGNO, 2014, p. 91, grifos do autor).

verbo e o sujeito; (iii) posição do sujeito na sentença; (iv) paralelismo linguístico; e (v) nível sociocultural dos falantes. Nesse ponto, é evidente que as regras descritas pelo autor estão embasadas em estudos sociolinguísticos recentes, como os que revisamos na Subseção 2.2.1. Por fim, de acordo com Castilho (2010), as regras de concordância são variáveis, independentemente do nível sociocultural dos falantes. Para os falantes ditos cultos, importam mais os fatores (ii) e (iii), enquanto para os falantes não escolarizados importam mais os fatores (i) e (iv). Para o autor, do ponto de vista diacrônico, as regras de concordância deixarão de ser uma propriedade gramatical uma vez que, cada vez mais, o PB tem se caracterizado como uma língua configuracional, ou seja, uma língua de ordem rígida em que a posição dos constituintes é responsável pela sua função, não sendo necessárias marcas morfológicas explícitas para a concordância.

Bagno (2012), em sua gramática pedagógica, segue uma linha de raciocínio parecida com a de Castilho (2010) e afirma que as regras de concordância previstas pelas gramáticas normativas, principalmente aquelas apontadas como casos “especiais”, não são aplicadas integralmente por nenhum falante do PB, embora sujeitos mais escolarizados apresentem uma tendência maior em utilizar algumas dessas regras, sobretudo em contextos mais monitorados.

Ainda, segundo o autor, a variação na concordância verbal só é avaliada como “erro” quando:

(i) sujeito e verbo estão na ordem SV e

(ii) não há grande quantidade de material fonético ou de segmentos escritos entre S e V. Por isso, a concordância do tipo **eles chegou**, na fala ou na escrita, provoca reação imediata dos falantes mais letrados (que se queixam que ela “dói no ouvido”). (BAGNO, 2012, p. 650, grifo do autor)

Quando sintagmas pluralizados aparecem entre o sujeito e o verbo, o que se encaixa no caso (ii), anterior, há uma tendência de se marcar

a concordância plural e, nesse caso “[...] a concordância “errada” passa tranquilamente pelos ouvidos e sob os olhos [dos falantes mais letrados]” (BAGNO, 2012, p. 650), como confirmam os dados em (11) (BAGNO, 2012, p. 648, grifos do autor):

11) a. O **preço médio** das casas vendidas no mês passado **caíram** 13,3% na comparação ano a ano desde a queda de 14,6% registrada em julho de 1970. (*Folha de S. Paulo*, 29/04/2008)

b. **Conhecer** os processos mutáveis de uma língua pelo uso em diferentes tempos, regiões, necessidades sempre **fizeram** parte das minhas aulas [...] (Texto produzido por professora de português do Distrito Federal, 2005)

c. No Semiárido, onde as condições são bem menos favoráveis, **o aumento dos recursos destinados** a financiar a agricultura familiar e o empreendedorismo dos pequenos **ajudaram** a mudar a vida das pessoas. (*Carta Capital*, 15/12/2010, p. 30)

Outro ponto relevante levantado por Bagno (2012) é que, de acordo com Scherre (2005), a concordância verbal em PB não parece ser sempre regida pelo núcleo do sujeito, mas sim por traços que podem figurar em funções sintáticas diversas, como no núcleo do adjunto, do complemento nominal ou do predicativo. Prova disso é que quando há sujeito com número percentual, a concordância é geralmente feita com o núcleo do adjunto, como nos exemplos em (12) (SCHERRE, 2005, p. 135 *apud* BAGNO, 2012, p. 648, grifos do autor):

12) a. **70% dos moradores** de Rio Branco, capital do Acre, **estão infectados** pelo vírus da hepatite. (*Correio Braziliense*, 8/6/1997, p. 13, c. 1)

b. **70% da população** economicamente ativa de Roraima **é constituída** de funcionários federais. (*Correio Braziliense*, 11/11/1998, p. 2, c. 3)

O estudo de Bagno (2012), assim como o de Perini (2016) e outros estudos sobre o tema discutidos na Subseção 2.2.1, também ressalta o papel importante da inclusão dos pronomes *você* e *a gente* como segunda pessoa do singular e primeira pessoa do plural para a mudança da conjugação no paradigma verbal.

Como é possível observar, as gramáticas descritivas e a gramática pedagógica consultadas parecem trazer contribuições valiosas ao professor de LP, ao passo que levam em consideração estudos recentes da área de linguística e, por isso, tratam da língua realmente falada pelos brasileiros. A nossa pergunta, nesse ponto, é a seguinte: os livros didáticos de LP para a Educação Básica se valem dessas perspectivas? Como vimos, uma gramática normativa não tem objetivos pedagógicos, por isso, seria de se esperar que os materiais didáticos apresentassem uma proposta mais moderna para o ensino de gramática na escola. Entretanto, como veremos a seguir, esse não parece ser o caso.

Pilati (2017), ao analisar o tratamento dado à concordância verbal no livro didático de Ernani Terra e José de Nicola (2004), chega à conclusão de que a apresentação do fenômeno é feita de forma simplista e que é dada muita ênfase às exceções da regra geral, o que não ajuda os estudantes a compreenderem o fenômeno da concordância ou a língua como um sistema organizado.

Vitorino e Silva (2013), por sua vez, analisaram o tratamento dado à concordância verbal com sujeito posposto nos livros didáticos *Novas Palavras: Português* (AMARAL *et al.*, 2003, volume único) e *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, volumes 2 e 3), amplamente utilizados no Ensino Médio. As autoras concluíram, assim como Pilati (2017), que há uma conformidade entre o que ensinam os livros didáticos e a gramática normativa.

Em estudo recente sobre o tratamento da concordância verbal na coleção de livros didáticos aprovada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para o Ensino Médio *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2017, volumes 1, 2 e 3), Huntermann e Zendron da Cunha (2021) observam que o tratamento dado ao tema é bastante superficial, com poucos exemplos que, em boa medida, não fazem parte da realidade linguística do estudante. Há uma insistência, assim como ocorre nos livros didáticos analisados por outros autores, em explicar os ditos ‘casos especiais’, assim como ocorre nas gramáticas normativas de Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009). Outro ponto que merece ser

salientado é o fato de o livro apresentar primeiro a definição do fenômeno para só depois explorar alguns dados linguísticos, o que, segundo Huntermann e Zendron da Cunha (2021, p. 98), “não deixa espaço para um trabalho científico com a língua, uma vez que o estudante irá tentar encaixar os exemplos ao conceito apresentado ao invés de construir o conceito a partir dos exemplos”.

A pesquisa de Huntermann e Zendron da Cunha (2021) chega à conclusão de que a coleção assume uma postura normativa no tratamento dado ao tema em análise. Segundo as autoras, apesar de a coleção promover uma discussão acerca da variação linguística, e até mesmo diferenciar norma-padrão¹² de norma culta, o material didático insiste no uso do termo norma-padrão, responsável por uma visão mais normativa do ensino de LP.

Portanto, o que se observa é que os livros didáticos de LP ainda apresentam um viés bastante voltado ao ensino de norma-padrão, uma vez que abordam os fenômenos gramaticais de maneira muito semelhante às gramáticas normativas.

1.2.3. Algumas propostas para o tratamento da concordância verbal nas aulas de LP

A seguir faremos uma síntese de algumas propostas para o tratamento da concordância verbal na Educação Básica. Ao contrário do viés normativista geralmente encontrado em materiais didáticos de LP, as propostas que apresentaremos a seguir partem de uma perspectiva científica, que valoriza as diferentes variedades linguísticas e o conhecimento que o estudante já tem de sua própria gramática.

O estudo de Cardoso e Cobucci (2014), baseado em pesquisas sociolinguísticas, além de discutir a variação na concordância nominal e verbal, sugere práticas pedagógicas que podem ajudar o professor

12 Julgamos oportuno chamar a atenção para diferenciação, tão cara ao professor de LP, entre os conceitos de norma culta (que corresponde a variedade(s) prestigiada(s) da língua) e norma-padrão (que remete à gramática normativa e não representa uma variedade real da língua) (FARACO, 2008, 2020; HOCHSPRUNG, HUNTERMANN, DA CUNHA, 2020).

da Educação Básica na abordagem desse assunto em sala de aula. As autoras defendem o importante papel do estudo de gramática no desenvolvimento de habilidades de raciocínio, observação e testagem de hipóteses. Em seu trabalho, Cardoso e Cobucci (2014) propõem, de forma mais geral, algumas atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de LP da Educação Básica com o intuito de explorar as habilidades investigativas do aluno, como testes de percepção, elaboração de hipóteses linguísticas, trabalho a partir do gênero paródia, produção de manual de consulta pelos próprios alunos e pesquisa de campo. Neste Capítulo, vamos propor mais detalhadamente, na Seção 3, o trabalho com pesquisa de campo.

Ferreira e Vicente (2015), baseadas na noção de Chomsky de competência (entendida como o conhecimento prévio do aluno), propõem a prática de eliciação nas aulas de gramática. A prática de eliciação, segundo as autoras, leva em consideração o conhecimento internalizado do estudante sobre a sua língua para que, ao fim do trabalho, ele possa explicitar esse conhecimento e entender melhor o funcionamento gramatical do sistema linguístico. Essas práticas podem consistir na elaboração de exercícios para explorar a intuição linguística do estudante e isso pode ser feito, segundo as autoras, por meio da exposição de dados da língua analisada ou por meio de uma visão crítica a respeito da apresentação do tema em materiais didáticos já disponíveis aos estudantes.

Pilati (2017), partindo da mesma abordagem teórica de Ferreira e Vicente (2015), propõe algumas oficinas com atividades que podem ser complementares ao material didático já disponível aos alunos. Para tratar dos conhecimentos sobre concordância, a autora apresenta como proposta uma atividade em que o professor mostra orações estranhas aos falantes do PB, e a tarefa dos estudantes é descobrir e explicar o motivo desse estranhamento. Depois disso, os alunos devem sistematizar as conclusões obtidas e apresentar as ideias oralmente ou por escrito, ou ainda, por meio de uso de material concreto. Por fim, Pilati (2017) sugere que se aplique os conhecimentos em textos, analisando parágrafos com alterações nos morfemas flexionais.

2. SUGESTÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em primeiro lugar, é importante destacar que nossa proposta é, como o título da seção revela, apenas uma sugestão aos professores de LP da Educação Básica, que devem levar em consideração seu contexto de atuação, o perfil dos estudantes e das turmas com as quais pretendem trabalhar com o tema concordância verbal.

Acreditamos que o fenômeno da concordância verbal pode ser abordado em qualquer turma dos Anos Finais de Ensino Fundamental (6º a 9º ano) ou do Ensino Médio, sempre que o docente julgar necessário, a partir de diagnóstico feito com os estudantes. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2019), o assunto concordância verbal deve ser considerado pelos professores no Ensino Fundamental, nos 6º, 7º e 8º anos, e em qualquer série do Ensino Médio. Esse trabalho pode ser realizado em todos os campos de atuação nas práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. As habilidades a serem desenvolvidas em cada ano estão dispostas no quadro a seguir e podem ser consideradas pelos docentes no planejamento das aulas, sequências didáticas ou projetos.

Quadro 1. Habilidades relacionadas ao conteúdo concordância verbal nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio

6º ano	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto). (p. 169)
	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal , regras ortográficas, pontuação etc. (p. 171)
7º ano	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. (p. 169)
	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal , pontuação etc. (p. 171)
8º ano	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal , modos e tempos verbais, pontuação etc. (p. 185)

Ensin o Médio (EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos [sic] que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a **sintaxe de concordância** e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (p. 499)

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, **mecanismos de concordância nominal e verbal**, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (p. 500)

Fonte: Brasil (2019, p. 169, 171, 185, 499, 500, grifos nossos)

Ao analisar o Quadro 1, é possível perceber que as habilidades relativas aos Anos Finais do Ensino Fundamental estão bastante relacionadas ao emprego da norma-padrão, como revelam os trechos “Empregar, **adequadamente**, as regras de concordância [...]” (BRASIL, 2019, p. 169, grifo nosso) e “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais” (BRASIL, 2019, p. 171, 185). Ora, dentro da perspectiva teórica que assumimos nesse trabalho, qual seja, a de que o estudante é dotado de uma faculdade da linguagem, essas habilidades estão naturalmente presentes na sua fala. A utilização do termo “adequadamente”, na primeira citação, revela, na verdade, a ideia bastante presente no senso comum de que algumas gramáticas estão incorretas, o que não passa de preconceito. Talvez fosse mais produtivo se o documento deixasse um pouco mais evidente que as habilidades a serem desenvolvidas estão relacionadas ao emprego da norma-padrão¹³, mas que, ao mesmo tempo, não invisibilizasse no texto as outras gramáticas possíveis. Até porque em outros trechos da BNCC, como o citado a seguir, fica clara uma postura favorável ao trabalho com variedades linguísticas.

13 Embora fosse mais coerente o uso do termo norma(s) culta(s), nesse caso, já que a norma-padrão não representa nenhuma variedade linguística do PB. (FARACO, 2008, 2020; HOCHSPRUNG, HUNTERMANN, DA CUNHA, 2020).

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2019, p. 79)

Por outro lado, as habilidades relativas ao Ensino Médio listadas no Quadro 1 parecem dar mais liberdade ao tratamento do tema em uma perspectiva linguística, uma vez que mencionam a análise linguística de dados de acordo com a situação comunicativa. Nesse sentido, há uma abertura maior para o professor levar em consideração outras variedades linguísticas para além da(s) norma(s) culta(s).

Nossa proposta, neste trabalho, está voltada ao Ensino Médio, mas pode ser tranquilamente adaptada pelo docente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com o intuito de trabalhar o tema a partir de uma perspectiva científica, também consultamos o campo das práticas de estudo e pesquisa da BNCC e constatamos que as seguintes habilidades devem ser desenvolvidas nos estudantes do Ensino Médio:

(EM13LP33) **Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas** – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento. (BRASIL, 2019, p. 509, grifo nosso)

Dessa maneira, nossa proposta está alinhada ao que prevê a BNCC em relação aos campos de conhecimento que devem ser considerados e às habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, embora tenhamos ressaltado nossa discordância em relação ao emprego do termo ‘habilidade’, uma vez que estamos assumindo que os estudantes já têm sua gramática nuclear.

Partindo da ideia de se trabalhar com gramática como um conteúdo do eixo de iniciação científica (BASSO; PIRES DE OLIVEIRA, 2012; BORGES NETO, 2013; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2020 etc.), nossa sugestão ao professor da Educação Básica é a realização de um projeto interdisciplinar, cujo objetivo geral é familiarizar o aluno do Ensino Médio com a pesquisa científica. Para atingir esse objetivo, os estudantes farão uma pesquisa de campo para observar o fenômeno da concordância verbal. Ao final desse trabalho, portanto, é esperado que o estudante esteja familiarizado com os processos de investigação e seja capaz de ler, compreender e produzir textos de divulgação científica, além de fazer pesquisas simples. Espera-se também que o estudante compreenda os mecanismos que regem a gramática da concordância verbal no PB e reconheça e respeite a heterogeneidade que constitui a língua.

Lembramos que para a realização de um projeto é preciso muito planejamento prévio, adequação à realidade dos estudantes e um tempo maior para a realização (provavelmente um bimestre ou um trimestre). Nossa proposta, baseada em trabalhos já existentes sobre o tratamento da concordância verbal, como Pilati (2017) e Cardoso e Cobucci (2014), prevê seis etapas principais, as quais podem (e devem) ser adaptadas conforme as necessidades da turma e a realidade local. A seguir, apresentamos um quadro com o resumo das etapas.

Quadro 2. Etapas principais do projeto

Etapa 1	Avaliação do conhecimento prévio dos estudantes, experiência e reflexões linguísticas.
Etapa 2	Apresentação da proposta de pesquisa de campo.
Etapa 3	Realização da entrevista e organização dos dados.
Etapa 4	Análise e discussão dos dados.
Etapa 5	Escrita e reescrita de texto de divulgação científica (pôster).
Etapa 6	Apresentação oral do pôster em evento de divulgação científica.

Fonte: A autora

Veja que, para cada uma das etapas do Quadro 2, o professor precisa reservar algumas aulas. A depender dos gêneros textuais selecionados para o trabalho, é preciso também pensar em sequências didáticas específicas para familiarizar o estudante com suas características, logo, o professor não pode simplesmente pedir a produção de um artigo de divulgação científica ou de um relatório se o estudante não conhece esse gênero textual. Por esse motivo, o trabalho com projetos tende a ser longo. Nossa sugestão, neste capítulo, é trabalhar com o gênero pôster.

A **primeira etapa** do projeto deve estar focada em avaliar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do fenômeno da concordância verbal. Pilati (2017) sugere que nessa etapa o professor faça essa avaliação oralmente, a partir anotações no quadro, ou com a aplicação de algum teste diagnóstico. O teste diagnóstico pode levar em consideração, por exemplo, testes de julgamento aceitabilidade em que o professor apresenta sentenças com uma ou mais possibilidades de concordância verbal e os estudantes as avaliam.

A partir desse ponto, o professor deve explorar junto com os alunos um conjunto de dados linguísticos com aspectos relevantes sobre o fenômeno gramatical estudado. Essa etapa é chamada de experiência linguística por Pilati (2017). Podem ser explorados exemplos disponíveis em materiais didáticos acessíveis aos estudantes, como sugerem Ferreira

e Vicente (2015) e Borges Neto (2017), ou dados como os apresentados nas Subseções 2.2.1 e 2.2.2 e em gramáticas descritivas, pedagógicas e estudos linguísticos sobre o tema. Como já discutimos, de acordo com Borges Neto (2017), os dados podem partir até da própria gramática normativa, se for feita uma análise crítica de suas formulações teóricas e de sua adequação empírica.

Depois disso, o trabalho se volta para a reflexão linguística e organização das ideias. Os estudantes devem expor suas intuições linguísticas e o professor deve organizar o conhecimento para facilitar sua recuperação e sua aplicação (PILATI, 2017).

Nessa etapa, o professor pode também levar alguns textos de divulgação científica sobre o tema para debater com os estudantes. Uma dica é selecionar trabalhos acadêmicos da Revista Roseta, uma revista da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) que publica textos curtos e dedicados à popularização da linguística.

Depois desse trabalho, os estudantes já devem estar prontos para o início da **segunda etapa**. Nela, o professor deve apresentar a proposta da pesquisa de campo, fornecendo as principais orientações e explicando os objetivos do projeto. É muito útil que já se tenha, no momento da apresentação, um cronograma das atividades que devem ser realizadas até o final do projeto. Obviamente, o cronograma pode sofrer alterações, mas fica mais fácil para os estudantes se organizarem.

Em relação à pesquisa de campo, seguindo a proposta de Cardoso e Cobucci (2014), sugerimos o trabalho com concordância verbal com sujeitos de 3ª pessoa do plural. É claro que aqui o professor pode optar por trabalhar com outros casos, como a concordância com primeira pessoa do plural (*nós* e *a gente*) ou segunda pessoa do singular (*tu* e *você* – lembrando que dependendo da comunidade escolhida, não haverá registro do pronome *tu*), por exemplo.

A coleta de dados pode ser realizada em diferentes comunidades de fala e em diversas situações, considerando homens e mulheres, diferentes faixas etárias, diferentes classes sociais, diferentes profissões e

diferentes regiões de origem. É mais produtivo se cada grupo ou dupla¹⁴ ficar responsável por um contexto diferente, pois isso promoverá uma discussão mais produtiva no momento da socialização dos resultados e evidenciará ainda mais a variação linguística e seus condicionadores. Também é importante que se estabeleça um número mínimo e máximo de gravações a serem feitas por cada grupo ou dupla.

A pesquisa de campo pode ser feita, como sugerem Cardoso e Cobucci (2014), por meio de gravação de falas espontâneas, ou os alunos podem fazer uma entrevista¹⁵. Neste caso, é preciso que o professor trabalhe antes com o gênero entrevista e dedique tempo para a sua produção. Em qualquer situação, é desejável que haja uma breve conversa com os estudantes sobre ética em pesquisa.

A **terceira etapa** consiste na gravação dos dados da pesquisa de campo e a organização desses dados. A gravação da conversa ou da entrevista para coletar os dados de concordância verbal com sujeitos de 3ª pessoa do plural pode ser feita utilizando celulares ou gravadores, o que estiver mais acessível para os estudantes¹⁶. Essa orientação deve ser dada de forma mais detalhada na Etapa 2. Conforme a realidade da turma, a gravação pode ser feita fora do horário de aula, como uma atividade extraclasse.

Assim que as gravações estiverem terminadas, os estudantes devem fazer a transcrição, a qual deverá seguir regras explicadas pelo professor¹⁷. Na sequência, os estudantes devem levantar os dados de concordância

14 A escolha por se trabalhar em duplas ou em equipes maiores deve ser feita a partir do perfil da turma. Caso o trabalho seja feito em grupos maiores, é interessante que se discuta como cada integrante irá contribuir para a realização do trabalho. Para que não ocorra casos em que um ou poucos alunos realmente participem do trabalho, ao longo do projeto, pode-se possibilitar momentos em que os estudantes se auto-avaliem e avaliem também os colegas de equipe.

15 O ideal é que a coleta de dados seja feita da mesma maneira por todos os grupos para que, se for o caso, seja possível comparar os dados coletados. Se o professor e a turma optarem por realizar uma entrevista, como o projeto será interdisciplinar, pode-se levar em consideração temas que interessem a professores de outras disciplinas, como geografia ou história, por exemplo.

16 Caso não haja a possibilidade de se trabalhar com gravação por falta de equipamento, uma alternativa seria trabalhar com bancos de dados já prontos, como o do NURC ou do Varsul. Nesses casos, é possível inclusive ter acesso à transcrição dos dados, o que é interessante caso não haja possibilidade de ouvir os áudios em sala.

17 Um modelo possível para ser adotado nas transcrições é o do NURC, com adaptações. Transcrições e gravações de alguns inquéritos podem ser acessadas no site <<http://www.fale.ufal.br/projeto/nurcdigital/>> (Acessado em 30 jan. 2021).

3ª pessoa do plural marcada e não marcada. Essa etapa de análise deve ser mediada pelo professor de LP para que, posteriormente, junto ao professor de matemática¹⁸, os alunos façam a tabulação dos dados e a construção de tabelas, gráficos ou infográficos¹⁹.

Assim que essa etapa estiver concluída, a turma pode iniciar a **quarta etapa**, que consiste na descrição e na análise dos dados. Com o auxílio do professor de LP, os estudantes podem, como sugerem Cardoso e Cobucci (2014), listar os principais condicionadores da variação linguística nos dados analisados. Aqui entram variáveis, como as elencadas na Subseção 2.2.1 deste capítulo, que incluem (i) fatores linguísticos, como saliência fônica, o traço semântico do sujeito e a posição do sujeito em relação ao verbo; e (ii) fatores sociais, como nível de escolaridade, classe social, faixa etária e sexo. (MENDES; OUSHIRO, 2015; SCHERRE; NARO; CARDOSO, 2007).

O próximo passo, na **quinta etapa**, é iniciar a produção do pôster. Antes, porém, é preciso que os estudantes tenham contato com esse gênero textual, o que pode requerer do professor o planejamento de algumas aulas ou de uma sequência didática sobre o gênero.

Na etapa de produção textual, que pode durar algumas semanas, os grupos ou duplas deverão escrever, revisar e reescrever o texto até que o professor julgue que o pôster está adequado às condições de produção e circulação do gênero.

A **sexta etapa**, por fim, é a apresentação oral do pôster. Mais uma vez, ressaltamos a importância de os estudantes estarem familiarizados com as características desse gênero. A apresentação pode ser feita no contexto de uma feira de ciências ou os estudantes podem apresentar o trabalho em algum evento organizado pelos professores que fizeram parte

18 De acordo com a BNCC, habilidades relativas à estatística devem ser desenvolvidas no Ensino Médio na área de Matemáticas e suas Tecnologias. O documento afirma que “para o desenvolvimento de habilidades relativas à Estatística, os estudantes têm oportunidades não apenas de interpretar estatísticas divulgadas pela mídia, mas, sobretudo, de planejar e executar pesquisa amostral, interpretando as medidas de tendência central, e de comunicar os resultados obtidos por meio de relatórios, incluindo representações gráficas adequadas.” (BRASIL, 2019, p. 518).

19 Caso não seja possível trabalhar em conjunto com o professor de Matemática, o professor de LP pode auxiliar os estudantes nessa etapa.

do projeto. Para o evento, o ideal é que participem estudantes de outras turmas, professores, funcionários, pais e comunidade em geral para que, de fato, se promova a divulgação científica.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, que tratou da concordância verbal, assunto obrigatório nas aulas de LP da Educação Básica, discutimos estudos já existentes sobre o tema, investigamos o seu tratamento por materiais didáticos, gramáticas normativas e descritivas e apresentamos uma proposta alternativa aos educadores para a abordagem desse conteúdo gramatical em sala de aula.

Na Seção 2, defendemos um trabalho com gramáticaS na escola capaz de reconhecer que a língua pode ser objeto de investigação científica para, assim, despertar a curiosidade dos estudantes. Em uma perspectiva como essa, os estudantes seriam capazes de construir gramáticaS da sua língua, reconhecendo-se como falantes do PB e se conectando mais com nossa história e nossa sociedade.

Também revisamos os principais resultados de estudos sobre concordância verbal para o PB na fala e na escrita, levando em consideração fatores linguísticos e sociais relacionados a esse fenômeno em variação. Os estudos considerados revelaram que a variação na concordância verbal do PB está internalizada na mente dos falantes e é estruturada de acordo com esses fatores. Por isso, é possível prever em quais estruturas e quais situações os falantes empregarão as marcas morfológicas de concordância no verbo.

Constatamos, ainda na Seção 2, que os materiais didáticos de LP costumam apresentar os conteúdos gramaticais, incluindo a concordância verbal, de forma superficial e normativa, desconsiderando as gramáticas dos estudantes e suas intuições sobre a língua e que, apesar de alguns materiais considerarem temas como variação linguística, esse tratamento é feito de forma fragmentada, sem conectar o assunto com os conteúdos gramaticais.

Também fizemos uma síntese, na Seção 2, de estudos já existentes sobre o tratamento da concordância verbal em sala de aula, os quais serviram de base para a proposição, na Seção 3, de uma alternativa para a abordagem do tema nos anos do Ensino Médio. Nessa proposta, que levou em consideração conteúdos obrigatórios indicados na BNCC, sugerimos a realização de um projeto interdisciplinar em que os estudantes seriam convidados a conduzirem uma pesquisa de campo e elaborarem textos de divulgação científica.

Esperamos que nossa sugestão para os professores da Educação Básica contribua para a adoção, mesmo que gradativa, de uma nova visão de gramáticaS nas aulas de LP. Uma visão que leve em consideração o conhecimento que o estudante já tem da sua língua para formular e testar hipóteses e que, além disso, o prepare para o uso de diferentes gramáticaS, dependendo do contexto e dos interlocutores.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Silvana Regina Nascimento; COELHO, Izete Lehmkuhl. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 79-121.
- AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, Marcos. Uma gramática propositiva. In: MOURA NEVES, Maria Helena de; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 91-111.
- BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? *REVEL*, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 06 jan. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris *et al.* (Org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

BRANDÃO, Sílvia. F.; VIEIRA, Sílvia. R. A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística. *PAPIA*, v. 22, p. 7-33, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2019.

CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014. p. 71-107.

CASTILHO, Ataliba T. de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAVES, Raquel. *A redução/desnasalização de ditongos nasais átonos finais e a marcação explícita de CVP6: um estudo de correlação*. 2017. 359 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

CHOMSKY, Noam. *Sobre natureza e linguagem*. Organização de Adriana Belletti e Luigi Rizzi. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Bases para uma pedagogia da variação linguística*. Conferência apresentada por Carlos Alberto Faraco [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 9min 15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. 2020. Acesso em: 13 ago. 2020.

FERREIRA, Elisabete Luciana Moraes; VICENTE, Helena da Silva Guerra. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 425-455, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *et al.* (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. *Linguas & Letras*, Número Especial, XIX CELLIP, 1º sem. 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5510/4183>. Acesso em: 04 jun. 2021.

GUESSER, Simone; RECH, Núbia (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico*: subsídios para o professor de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes, 2020.

HOCHSPRUNG, Vitor; HUNTERMANN, Caroline; ZENDRON DA CUNHA, Karina. Como falar sobre as bases da pedagogia da variação linguística num contexto sem norma de referência? *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 jun. 2020

HOCHSPRUNG, Vitor; ZENDRON DA CUNHA, Karina. Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, P. 589-603, maio/ago. 2019.

HONDA, Maya; O'NEIL, Wayne; PIPPIN, David. On promoting linguistics literacy: bringing language Science to the English Classroom. In: DENHAM, K; LOBECK, A. (eds.). *Linguistics at school*. Cambridge: Cambridge University, 2010. p. 175-188.

HUNTERMANN, Caroline; ZENDRON DA CUNHA, Karina. A concordância verbal em materiais didáticos de língua portuguesa: por um tratamento científico da linguagem. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 10, n. 1, p. 85-106, mar. 2021.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel. O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. *Revista Lingüística*, v. 13, n. 1, p. 66-85, 2017.

KENEDY, Eduardo. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2016.

MEDEIROS JUNIOR, Paulo; SIMIONI, Leonor. Linguística e ensino: o diálogo possível entre teorias formais e a práxis pedagógica. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira. *Gramática, aquisição e processamento linguístico*: subsídios para o professor de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes, 2020.p. 15-41.

MENDES, Ronald Beline; OUSHIRO, Livia. Variable number agreement in Brazilian Portuguese: an overview. *Language and Linguistics Compass*, v. 9, n. 9, 358–368, 2015.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. 2009. 228 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MOURA NEVES, Maria Helena de; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português*: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014.

- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta Pires; BASSO, Renato Miguel; QUAREZEMIN, Sandra. *Construindo gramáticas na escola*. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV, 2013.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta Pires; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta Pires; QUAREZEMIN, Sandra. (Org.) *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020.
- QUAREZEMIN, Sandra. Notas sobre adjunção - em defesa da iniciação científica nas escolas. In: Simone Guesser (Org.). *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016. v. 2. p. 197-214.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 35-54.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius; CARDOSO, Caroline Rodrigues. O papel do tipo de verbo na concordância verbal no PB. *D.E.L.T.A.*, 23: esp., p. 283-317, 2007.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. *Scripta*, v. 10, n. 18, p. 107-129, 2006. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12597>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- TESCARI NETO, Aquiles; PERIGRINO, Mariana. O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português. *Revista da Abralín*, v. 17, n. 1, p. 152-191, 2018.
- VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e ensino de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum - cadernos de pós-graduação*, n. 2, p. 4-14, 2012.
- VITORINO, Monique Alves; SILVA, Cláudia Roberta Tavares. Livros didáticos de português: como enfocam concordância e sujeito posposto? *SOLETRAS*, n. 26, p. 312-329, 2013.
- ZANDOMÊNICO, Stefania; PILATI, Eloisa. Sobre concordância verbal, aprendizagem da escrita e gramáticas múltiplas. *Revista da Abralín*, v. 17, n. 1, p. 262-305, 2018.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DO ADJETIVO: A CORRELAÇÃO ENTRE CLASSES DE PALAVRAS E FUNÇÕES SINTÁTICAS EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Aline Peixoto Gravina

INTRODUÇÃO

Em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa é colocado diante de vários desafios, sendo um dos principais a responsabilidade de promover o conhecimento estrutural da língua, a partir das prescrições postas pela gramática tradicional. Os documentos norteadores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconizam a importância do ensino morfológico e sintático de forma contextualizada durante toda a formação do aluno. Nesse cenário, o livro didático (LD) é uma das principais ferramentas didático-metodológicas usadas para cumprir com esses objetivos.

Mesmo com suporte para auxiliar no ensino gramatical da Língua Portuguesa, como é o caso dos livros didáticos, o modo como esse processo de ensino-aprendizagem vem sendo praticado não tem obtido muito sucesso na formação de alunos conscientes sobre o sistema linguístico de sua língua materna. Para superar essas lacunas de aprendizado, vários linguistas têm se debruçado sobre o tema para apresentar novas formas de pensar e/ou metodologias inovadoras para o ensino de gramática na Educação Básica. Dentro da vertente gerativista, as descrições e análises a partir do conceito de gramática internalizada têm recebido maior des-

taque e tal concepção se mostra uma fonte teórica importante e robusta para a fundamentação de propostas inéditas para um ensino gramatical mais científico e menos mnemônico nas escolas. Trabalhos como Lobato (2003, 2015), Guerra Vicente e Pilati (2012), Pilati *et al.* (2015), Oliveira e Quarezemin (2016), Kenedy (2016), Pilati (2017), Pilati, Naves e Salles (2019), Guessier e Rech (2020), Chomsky e Gallego (2020), dentre outros, são exemplos de estudos voltados para essa noção de gramática. Diante de tantos trabalhos inspiradores, o presente capítulo tem o intuito de contribuir com essa discussão por meio da definição e avaliação do ensino de classes de palavras e funções sintáticas, tendo os adjetivos como fenômeno morfossintático norteador da pesquisa.

A escolha pelo estudo da classe de palavras dos adjetivos e de como as funções sintáticas possíveis dessa categoria são apresentadas em materiais didáticos foi realizada por ser um conteúdo abrangente e muito discutido na vida escolar do aluno. Pinilla (2007, p.169) afirma que “o estudo das classes de palavras está presente desde as primeiras séries da vida escolar e continua sendo o assunto principal [...] nas aulas de Português, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio”. Mesmo sendo um conteúdo bastante presente em todos níveis escolares, ainda assim, são observadas deficiências e dificuldades de aprendizado pelos alunos tanto na identificação das classes de palavras quanto no reconhecimento das funções sintáticas dos sintagmas, como as possibilidades de classificações sintáticas de um adjetivo em uma frase. A dificuldade de identificação e diferenciação entre classificação de classe de palavras e as possibilidades de funções sintáticas de determinada classe palavra em uma frase motivaram a realização deste estudo. As atividades complementares elaboradas para aplicação na educação básica buscam promover maior elucidação aos alunos sobre o funcionamento do sistema linguístico.

Dessa forma, no presente estudo, são abordadas as orientações dos PCN e da BNCC para o ensino das classes de palavras e do ensino gramatical para o último ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Para discutir o modo como a classe de palavra dos adjetivos e as funções sintáticas de adjunto adnominal e de predicativo do sujeito/objeto

são apresentadas em coleções de livros didáticos, esta investigação buscou resultado de trabalhos que descreveram e analisaram coleções de livros didáticos que abordaram essa temática, tais como Mendes Vicente (2013) e Schimelfenig (2019). Ademais, a partir das problemáticas identificadas, a pesquisa se inspirou em trabalhos como de Minussi (2019), sobre classes de palavras do substantivo e do adjetivo, e Miotto e Quarezemin (2012), sobre identificação de sintagmas adjuntos e predicativos em frases, para apresentar uma abordagem morfossintática do adjetivo por meio de atividades didáticas mais reflexivas e entrelaçadas com o fazer científico, na busca por um aprendizado mais consciente, que promova a compreensão do sistema linguístico da Língua Portuguesa na sala de aula.

Por fim, o estudo está dividido da seguinte maneira: na seção 2, intitulada “Orientações dos PCN e da BNCC”, são apontadas as descrições e discussões sobre os dois principais documentos norteadores da Educação Básica para a etapa do Ensino Fundamental. Na seção 3, “Apresentação morfossintática dos adjetivos em materiais didáticos”, são apresentados as reflexões e os resultados de trabalhos que descreveram o estudo da classe de palavras e das funções sintáticas dos adjetivos, como o adjunto adnominal e o predicativo do sujeito/objeto, em coleções de livros didáticos. Na seção 4, intitulada “Sugestões para o professor da Educação Básica”, são expostas cinco propostas de atividades para as salas de aula do Ensino Fundamental e que contemplam um estudo mais abrangente das classes de palavras e das possibilidades de funções sintáticas. Na seção 5, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

1. ORIENTAÇÕES DOS PCN E DA BNCC

A leitura dos PCN orienta para um ensino gramatical reflexivo na prática pedagógica do professor atuante nos últimos ciclos do Ensino Fundamental. Observa-se uma didática voltada essencialmente para a produção textual e a interpretação de textos. Assim, o ensino metalinguístico é tratado como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua no curso do ensino-aprendizagem. De maneira explícita, as diretrizes do documento afirmam que a gramatical tradicional não deve

ser a referência para as análises linguísticas; com relação ao ensino de classes de palavras e demais construções linguísticas que formam o sistema linguístico, é apresentado o seguinte:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 29)

As indicações apresentadas são interessantes e coincidem com a literatura linguística sobre o ensino escolar, no entanto, não há qualquer indicação nos PCN de como esses fenômenos devem ser ensinados, uma vez que a gramática tradicional não deve ser a referência. Observa-se uma ausência de direcionamentos mais explícitos sobre o ensino de classes de palavras e das funções sintáticas:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29)

Guerra Vicente e Pilati (2012), ao analisarem os PCN, indicam a possibilidade de abertura nesse documento para a aplicação dos pressupostos gerativistas. Um exemplo seria o conceito de *conhecimento prévio*, que aparece diversas vezes nos PCN e é enfatizado como elemento essencial para o ensino gramatical. Tal *conhecimento prévio* seria caracterizado como o conteúdo aprendido pelo aluno em séries anteriores que vai sendo aprofundado nos anos seguintes. Porém, as autoras extrapolam esse significado e explicitam que uma definição mais adequada para esse termo estaria vinculada aos pressupostos teóricos que consideram o conhecimento linguístico como algo inato do falante nativo. Ou seja, antes de entrar na escola, o aluno, mesmo que inconscientemente, possui conhecimento linguístico de sua língua materna. Assim, o papel do professor é ser o responsável por transformar o conhecimento inato e implícito do aluno em conhecimento explícito, de forma que ele venha a ter consciência de seu domínio linguístico.

A possibilidade de trabalhar esses conceitos a partir de uma ótica gerativista, como apresentada pelas pesquisadoras, encontra respaldo direto no texto dos PCN, a partir de trechos como o seguinte:

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem [...]. No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar – mas não têm consciência de que o fazem e por que [...]. (BRASIL, 1997, p. 53)

Outra importante discussão trazida por Guerra Vicente e Pilati (2012) diz respeito ao eixo sugerido pelos PCN para organizar o conteúdo de Língua Portuguesa em USO → REFLEXÃO → USO. Isso significa compreender que tanto o começo quanto a finalidade do ensino da língua estão vinculadas à produção e compreensão de discursos. As autoras defendem uma alteração na proposta desse eixo e afirmam que o ponto de partida para o ensino linguístico deve ser a reflexão sobre aquilo

que o aluno já sabe sobre a sua língua. Dessa maneira, apresentam uma reformulação na organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função de um modelo no qual a compreensão antecede o uso, portanto, um princípio baseado em REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO.

Diferentemente dos PCN, a BNCC é um documento mais detalhado com relação aos conteúdos da Educação Básica, ou seja, traz orientações e descreve desde assuntos relacionados às classes de palavras até os aspectos sintáticos e semânticos que deverão ser tratados em cada etapa do Ensino Fundamental. Em outras palavras, a BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. Assim, o documento define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica, buscando diminuir as desigualdades de aprendizado e preconizando que todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental. A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais referente à área de Linguagens é estruturada pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O documento tem como finalidade:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 63)

Especificamente para o componente de Língua Portuguesa, os eixos de integração considerados são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. A BNCC ressalta que “estudos de natureza teórica e metalinguística [...] não devem ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 71).

Com relação ao eixo da análise linguística/semiótica¹, o documento explicita que este envolve procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A imagem a seguir traz as subdivisões esquematizadas dos conhecimentos linguísticos pertencentes à análise linguística/semiótica da BNCC e a descrição dos conteúdos que devem ser abarcados nos anos finais do Ensino Fundamental:

Imagem 1 - Subdivisões e descrições do eixo da análise linguística/semiótica da BNCC

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática - anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deónticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

1 Análise Linguística/Semiótica é um eixo estabelecido nas subdivisões da BNCC. O documento traz a seguinte explicação para esta concepção:

O eixo da Análise Linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2017, p.76).

Varição linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 82-83)

Destaca-se que, no quadro anterior, no item morfossintaxe, há a orientação para “correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.)” (BRASIL, 2017, p. 83). Essa questão é fundamental na discussão deste trabalho, pois buscou-se analisar e descrever como a classe de palavras dos adjetivos e suas possibilidades de funções sintáticas são apresentadas em materiais didáticos, para, assim, apresentar abordagens alternativas para o ensino do conteúdo, de maneira que seja mais evidente e consciente a correlação entre classes de palavras e funções sintáticas.

Ao realizar um levantamento específico sobre as orientações da BNCC para o ensino da classe de palavras dos adjetivos e de algumas funções sintáticas que envolvem a relação com essa classe gramatical, tais como adjunto adnominal, predicativo do sujeito/objeto e orações subordinadas adjetivas, foi possível obter as seguintes descrições:

Quadro 1 – Orientações para o estudo morfossintático dos adjetivos na BNCC

Ano	Objetivos e habilidades requeridas aos alunos de cada ano
6º ano	Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos .
7º ano	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou do complemento verbal.
8º ano	Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos , expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos; Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos , substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
9º ano	Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2017)

Após realizar o cotejamento das descrições sobre os aspectos morfossintáticos correlacionados à classe de palavra dos adjetivos na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais, observou-se que o documento orienta o estudo dos adjetivos no 6º ano e, a partir do 7º ano, há um direcionamento para a análise das funções sintáticas dessa classe. Para o 9º ano, há uma orientação explícita para se trabalhar as orações subordinadas com funções adjetivas.

Assim, a partir de um entendimento mais formal e gerativista de conceitos apresentados pelos PCN, como conhecimento prévio e ensino reflexivo do sistema linguístico, e das orientações para o ensino dos conteúdos, que foram apresentadas para cada ano no último ciclo do Ensino Fundamental, a próxima seção descreve e discute como a classe de palavra dos adjetivos e suas possibilidades de funções sintáticas são tratadas nos livros didáticos.

2. APRESENTAÇÃO MORFOSSINTÁTICA DOS ADJETIVOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

2.1 Descrições gerais sobre o eixo dos conhecimentos linguísticos das coleções *Português: Linguagens e Projeto Teláris*

Nesta seção, são apresentados os resultados das análises sobre as descrições das funções morfofssintáticas do adjetivo em livros didáticos. Ou seja, pretende-se observar e comparar de que forma os materiais didáticos destinados para os anos finais do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano – tratam as orientações trazidas nos documentos norteadores da Educação Básica, os PCN e a BNCC, sobre o conteúdo do adjetivo como classe de palavra e como correlacionam com as possibilidades de funções sintáticas que podem ser desempenhadas por essa categoria.

Para realizar a discussão desta seção, foram analisados os resultados descritivos encontrados por Schimelfenig (2019) sobre a classe de palavras dos adjetivos e suas realizações nas funções como adjunto adnominal e como predicativo do sujeito e do objeto em duas coleções do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)², *Português: Linguagens*, dos autores William R. Cereja e Thereza Cochar, publicada pela Saraiva Educação, em 2015, e *Projeto Teláris: Português*, das autoras Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, lançada pela editora Ática no mesmo ano. O estudo de Pinilla (2007) e Mendes e Vicente (2013) contribuíram para as análises teóricas sobre os dados descritivos encontrados no material. Além disso, foram averiguadas e analisadas as resenhas disponíveis pelo PNLD sobre essas obras didáticas destacadas neste trabalho.

De maneira geral, no *site* do PNLD, todas as coleções de Língua Portuguesa aprovadas são analisadas pelos seguintes eixos: leitura,

2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) atende escolas públicas de Educação Básica. Seu objetivo é disponibilizar livros e materiais didáticos de qualidade gratuitamente para as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são os órgãos responsáveis pela avaliação, compra e distribuição das obras didáticas às escolas públicas.

produção de texto, oralidade, conhecimentos linguísticos, manual do professor e material digital.

Com relação especificamente à parte de conhecimentos linguísticos, a coleção *Português: Linguagens* traz uma abordagem morfossintática, no nível da palavra e da estrutura da frase, nos moldes tradicionais. Além disso, ao final de cada seção, há duas subseções com exercícios de fixação direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua. As classificações metalinguísticas são exigidas em atividades que abordam as funções sintáticas no período simples, as relações de concordância e regência, entre outros (BRASIL, 2016, p. 43-44).

Sobre a variação linguística, a resenha explicita que o conteúdo é explorado de forma consistente e detalhada apenas no volume 6 da coleção, por isso recomenda ampliar o trabalho com esse tema para os outros anos. Já as normas e convenções da língua escrita estão presentes em todos os volumes da coleção, no entanto, são apresentadas de maneira descontextualizada. Em outras palavras, o PNLD critica a ausência de articulação entre as atividades das seções que compõem o eixo dos conhecimentos linguísticos e os outros exercícios e textos presentes nas seções direcionadas para a leitura, produção de textos escritos ou oralidade (BRASIL, 2016, p. 46-48).

Já na resenha sobre a coleção *Projeto Teláris*, afirma-se que o eixo dos conhecimentos linguísticos se desenvolve em uma perspectiva textual e discursiva dos fenômenos linguísticos. Os conteúdos das classes de palavras e morfossintaxe são trabalhados conforme alguns princípios da gramática tradicional, mas as funcionalidades textuais também são consideradas. O PNLD revela ainda, como crítica negativa, que a abordagem detalhada do sistema linguístico é realizada com palavras extraídas de frases. A resenha enfatiza, então, que a descrição e a análise de fatos gramaticais recaem, muitas vezes, sobre palavras e frases desvinculadas dos textos, que são usadas para explicações de aspectos morfossintáticos (BRASIL, 2016, p. 38).

Por sua vez, as atividades são avaliadas como diversificadas, criativas e até mesmo lúdicas, sendo pertinentes ao nível de ensino. A resenha

do PNLD ainda elogia a existência de uma unidade suplementar presente em cada um dos volumes da coleção para o ensino de questões gramaticais. Entretanto, por não relacionar os fatos e as categorias estudadas a seu uso em algum texto, a análise estabelece uma crítica negativa, classificando esse modelo como descontextualizado. Ademais, como recomendação para a sala de aula, o PNLD sugere ao professor ampliar as discussões sobre os usos do português brasileiro contemporâneo nos textos falados e escritos (BRASIL, 2016, p. 41-42).

Observa-se que tanto a coleção *Português: Linguagens* quanto a coleção *Projeto Teláris* são criticadas nas resenhas sobre o eixo dos conhecimentos linguísticos por apresentarem atividades descontextualizadas. São consideradas atividades descontextualizadas aquelas em que o estudo morfossintático é realizado por análises de frases ou contextos específicos que não foram retiradas de textos. Não há dúvidas que o ensino descontextualizado e que prioriza aspectos puramente mnemônicos da metalinguagem advinda da gramática tradicional não contempla uma realidade de aprendizagem produtiva e está em desacordo com as orientações formais para a educação.

No entanto, é preciso fazer algumas ponderações sobre o que se entende por estudo contextualizado. A partir das análises das exigências dos documentos norteadores da educação brasileira, isto é, dos PCN e da BNCC, não é possível considerar que o estudo metalinguístico com o uso de frases seja algo descontextualizado apenas pelo uso de períodos que não estão contidos em uma produção textual, como a prosa ou o poema. O conceito de texto³ e, portanto, de contexto é algo bem mais abrangente, logo, uma frase como “Silêncio!” pode ser entendida como um texto. O fato de se utilizar frases para explicar fenômenos linguísticos e o uso de uma terminologia metalinguística não podem ser considerados, por eles mesmos, os grandes vilões do fracasso do ensino de gramática em sala

3 Um texto é caracterizado como uma ocorrência comunicativa que reúne sete fatores de textualidade. Se qualquer um desses fatores não for considerado e satisfeito, o texto não será comunicativo. Assim, os textos não comunicativos são tratados como não textos (DE BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3). Val (2006, p. 3) define o texto como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. E acrescenta: “um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função social identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”.

de aula. Julga-se necessário fazer essa afirmação, porque a sintaxe é o estudo do sintagma, assim, para localizá-los, é preciso realizar a análise no nível da frase independentemente do tamanho, estilo ou gênero do texto que esteja sendo utilizado na questão, seja uma prosa, uma poesia ou uma história em quadrinhos.

Defende-se, neste trabalho, a elaboração de atividades que sejam reflexivas, contextualizadas e que utilizem uma terminologia metalinguística, de forma a contemplar a identificação de sintagmas como elementos fundamentais para constituição da frase e, por conseguinte, essenciais para a formação textual. Na seção dedicada aos exercícios sugeridos para a sala de aula, essas questões serão melhor detalhadas. Entretanto, antes disso, será apresentado e discutido, de forma comparativa, o estudo morfossintático do adjetivo nas coleções *Português: Linguagens e Projeto Teláris*.

2.2 Descrição da classe de palavra do adjetivo nos materiais didáticos

O adjetivo é conceituado pela tradição gramatical como uma palavra que varia em gênero e número e que se relaciona a nomes substantivos ou modifica os nomes substantivos com os quais concorda (CUNHA; CINTRA, 2013). A dificuldade na definição e nas fronteiras entre as classes de palavras é objeto de vários estudos, dentre eles Pinilla (2007). Para a autora, a classificação e a distinção das classes de palavras devem basear-se em, ao menos, três critérios: o funcional, que se refere à função ou papel da palavra na oração; o mórfico, que diz respeito à estrutura do vocábulo; e o semântico, relacionado aos modos de significação extralinguístico e intralinguístico. Especificamente, critério funcional: “palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão”; critério mórfico: “palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais”; critério semântico: “palavra que especifica e caracteriza seres animados ou inanimados, reais ou imaginários, atribuindo-lhes estados ou qualidades” (PINILLA, 2007, p. 178).

A proposta da autora para tal classificação é pautada em Câmara Jr. (1970). Para o autor, os critérios semântico e mórfico estão intimamente

ligados, assim, não são analisados de forma independente. Portanto, são unidos em um único critério, que seria o morfossemântico⁴, fundamento primário na classificação. O critério funcional subdivide os nomes em pronomes a partir de suas funções na sentença: substantivo, adjetivo e advérbio.

Mendes e Vicente (2013) exploram a dificuldade no estabelecimento de fronteiras entre o conceito de classes de palavras do substantivo e do adjetivo. Após analisarem livros didáticos do 6º ano, as autoras identificaram que a problemática nos limites das definições dessas classes de palavras se dá especialmente devido ao fato de os materiais didáticos priorizarem unicamente o critério semântico, não levando em consideração os critérios morfológico e funcional. Além disso, observam que “[...] os livros não abordam as ambiguidades e complexidades concernentes ao substantivo e ao adjetivo, que fazem com que uma fronteira entre eles não seja clara” (MENDES; VICENTE, 2013, p. 14). Diante do desafio de encontrar materiais didáticos que consigam abarcar todas as questões didáticas e linguísticas esperadas para o Ensino Fundamental, as autoras sugerem que exercícios complementares, que abranjam as particularidades sobre o assunto, sejam elaborados e aplicados em sala de aula.

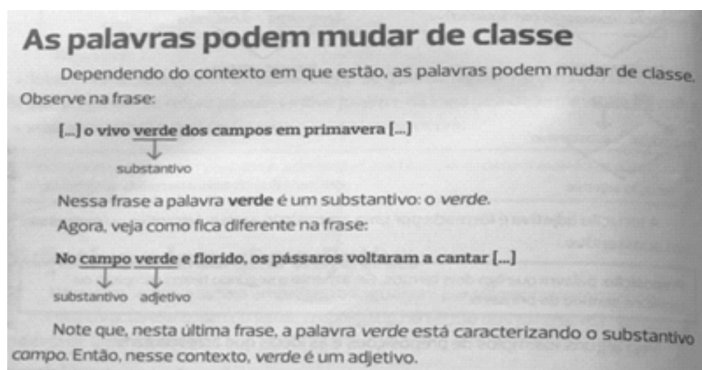
Ao tratar da investigação sobre a classe de palavras dos adjetivos nos livros didáticos, Schimelfenig (2019) descreve que, na coleção *Português: Linguagens*, o estudo morfológico dessa classe é apresentado no livro do 6º ano em três capítulos: “Entre Irmãos”; “Ensaio de Vida”; e “No frescor da Inocência”. O primeiro explicita os conceitos de adjetivo, locuções adjetivas e as classificações de adjetivos compostos, pátrios ou gentílicos. O segundo traz as possibilidades de flexão do adjetivo em número e gênero. O terceiro capítulo, por fim, trata os graus do adjetivo –

4 Para Câmara Jr., o critério semântico e o mórfico estão estreitamente associados, já que o sentido (critério semântico) não pode ser analisado como um conceito independente, pois está associado a uma forma (critério mórfico), portanto, por estarem intimamente ligados, o autor une esses dois critérios formando o critério morfossemântico. Por meio dessa união de critérios, ocorre a divisão dos vocábulos formais em nomes, verbos e pronomes, tendo como definição semântica dos nomes como “seres” ou “coisas”. Ademais, a divisão morfossemântica, estabelece uma classificação funcional, dividindo nomes e pronomes de acordo com sua função na comunicação: “função de substantivo” e “função de adjetivo”. Segundo o autor, a função de adjetivo é a de um nome ou pronome que é um “termo determinante” que “modifica um nome substantivo ou tratado como determinado”.

comparativo e superlativo. O autor destaca como positiva a conceituação de adjetivo no livro do 6º ano dessa coleção, pois é requerido do aluno que ele construa o significado do conceito antes de apresentar uma definição propriamente dita. Ou seja, há um direcionamento para um aprendizado mais reflexivo, assim como preconizam os PCN.

Na coleção *Projeto Teláris*, a classe de palavras dos adjetivos é apresentada em dois livros: do 6º e do 7º ano. O livro do 6º ano, no capítulo intitulado “Conto e Realidade”, apresenta a definição gramatical juntamente com um exemplo para introduzir o conceito do adjetivo. No livro do 7º ano, o conteúdo é retomado na unidade “Gêneros literários: poemas e contos”, que integra o capítulo “Conto”. Há a apresentação do conceito de adjetivo e de locução adjetiva, além das explicações sobre as flexões de gênero, número e grau dos adjetivos. O aspecto positivo sobre o tratamento das classes de palavras dessa coleção, apontado por Schimelfenig (2019), está na subseção “As palavras podem mudar de classe”, em que é possível observar estudo mais morfossintático das classes gramaticais, no qual o aluno deve compreender que, a depender do contexto, as palavras mudam de classe:

Imagem 2 – Trecho da coleção *Projeto Teláris*, livro do 7º ano



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 62)

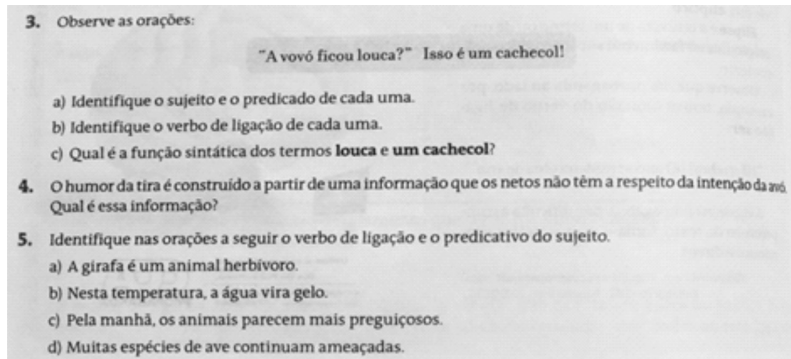
Outro exemplo de atividade proposta no *Projeto Teláris*, avaliada de forma positiva por Schimelfenig (2019), diz respeito ao trabalho com

a troca de ordem entre substantivos e adjetivos, o que promove a alteração de sentidos, tais como: i. “minha avó foi uma grande mulher”; ii. “minha avó era uma mulher grande, alta e forte”. Exercícios e exemplos como esses possibilitam um estudo linguístico de forma contextualizada e reflexiva, desprezando um estudo puramente mnemônico.

Na coleção *Português: Linguagens*, a partir do livro do 7º ano, são apresentadas as funções sintáticas de adjunto adnominal e predicativo do sujeito: ambas possuem o adjetivo como possibilidade morfossintática de ocuparem essas posições. No entanto, apesar de aparecerem como conteúdo no mesmo livro, em nenhum momento há uma indicação didática para recuperar a ideia de classe de palavra e correlacioná-la a essas funções sintáticas. As definições de adjunto adnominal e predicativo do sujeito são realizadas de forma contextualizada, construindo o conceito, mas sem recuperar de forma produtiva elementos importantes para o entendimento do sistema linguístico. O estudo da função sintática de predicativo do objeto é apresentado no livro do 8º ano dessa coleção e, assim como acontece com as funções sintáticas de adjunto adnominal e predicativo do sujeito, não é realizado qualquer tipo de recuperação ou mesmo correlação das classes de palavras que podem exercer essa função.

Claro que há menções e enumerações das classes de palavras que podem exercer as funções sintáticas, especialmente nas definições dos conceitos sintáticos, no entanto, as atividades requeridas não levam à observação dos aspectos morfossintáticos das classes de palavras. Isto é, os exercícios exigem um conhecimento metalinguístico de classificação, mas não exploram a reflexão sobre esses elementos gramaticais. A seguir, é apresentado um exemplo de exigência metalinguística dos termos que podem ser classificados como predicativo do sujeito. É relevante e interessante mencionar o fato de o conteúdo do predicativo do sujeito estar correlacionado a outros fenômenos linguísticos, como o predicado nominal e a existência de um verbo de ligação. Porém, ao exigir uma classificação sintática, não são exploradas as características morfossintáticas das classes de palavras envolvidas:

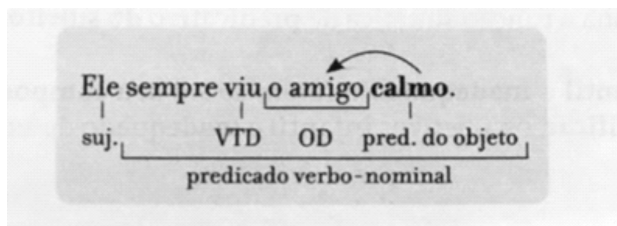
Imagem 3 – Trecho da coleção *Português: Linguagens*, livro do 7º ano



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 124)

Ao tratar do conteúdo do predicativo do objeto, o livro do 9º ano da coleção *Português: Linguagens* correlaciona esse tema com a função sintática do predicado verbo-nominal, ou seja, o predicado que possui dois núcleos: um verbo e um nome. Apesar da associação dos conteúdos de forma integrada para a explicação, a apresentação não contempla um estudo reflexivo, pois, como pode ser observado a seguir, ao classificar o sintagma “calmo” unicamente como predicativo do objeto, o material didático não levou em conta o fato de se ter uma sentença com ambiguidade estrutural. Dessa forma, “calmo” pode ser classificado tanto como predicativo do objeto quanto pode ser um adjunto adnominal:

Imagem 4: Trecho da coleção *Português: Linguagens*, livro do 9º ano



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 90)

Na coleção *Projeto Teláris*, o estudo das funções sintáticas é iniciado a partir do livro do 8º ano. Assim como acontece na coleção *Portu-*

guês: Linguagens, os conteúdos sobre adjunto adnominal e predicativo do sujeito são abordados no mesmo livro, entretanto, não há qualquer correspondência entre as propriedades morfossintáticas e as classes de palavras que podem ocupar essas funções sintáticas, especialmente com relação ao adjetivo. No estudo descritivo dos livros didáticos elaborado por Schimelfenig (2019), o autor explicita que a coleção *Projeto Teláris* não apresenta em nenhum de seus livros – do 6º ao 9º ano – a análise do conteúdo do predicativo do objeto. A hipótese é que, por ser tratar de uma coleção que também contempla o Ensino Médio, os autores deixaram para abordar esse tema no ciclo posterior. Contudo, é relevante comentar que a orientação da BNCC é que esse conteúdo seja trabalhado desde o Ensino Fundamental.

Após as descrições e análises realizadas nas duas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, Schimelfenig (2019) aponta como crítica que os estudos da classe de palavras dos adjetivos e das funções sintáticas de adjunto adnominal e predicativo do sujeito/objeto são realizados de maneira fragmentada, sem explorar as propriedades morfossintáticas do adjetivo – ou de outras classes gramaticais que possam exercer essas funções sintáticas. Os materiais didáticos não realizam uma retomada de estudos anteriores e apresentam os conteúdos novos de forma separada, deixando a cargo do professor a incumbência de promover um ensino mais reflexivo e consciente do sistema linguístico analisado.

A única exceção descrita por Schimelfenig (2019) refere-se ao conteúdo das orações subordinadas adjetivas explicativas e restritivas. Esse tema, presente nos livros do 9º ano em ambas as coleções, é apresentado nas obras recuperando os conceitos e explicações sobre a classe de palavras dos adjetivos, explicitados no livro do 6º ano da coleção *Português: Linguagens* e nos livros do 6º e do 7º ano da coleção *Projeto Teláris*. A definição apresentada para a oração subordinada adjetiva é a seguinte: é aquela “[...] que tem valor de adjetivo, pois cumpre o papel de caracterizar um substantivo (nome ou pronome) antecedente.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 55). Após a explicação, o material traz exercícios para fixação do conteúdo com exigência de classificações de caráter tradicional.

Como observado nesta seção, os livros didáticos possuem pontos positivos e negativos em torno do estudo morfossintático das classes de palavras e suas correlações com as possibilidades de ocupar determinadas funções sintáticas. Como bem argumentam Mendes e Vicente (2013), o desenvolvimento de um material didático que consiga abarcar todas as questões didáticas e linguísticas esperadas é algo difícil. Dessa forma, na próxima seção, são apresentadas sugestões de atividades para serem trabalhadas pelo professor do Ensino Fundamental como complemento do material didático utilizado em sala de aula.

3. SUGESTÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, pretende-se apresentar sugestões de atividades que envolvam a classe de palavra dos adjetivos e sua relação com as funções sintáticas do adjunto adnominal e do predicativo do sujeito/objeto de forma contextualizada e reflexiva. A ideia é articular os pressupostos teóricos da gramática internalizada do falante, entendida como um sistema mental que envolve conhecimentos linguísticos já adquiridos implicitamente, a atividades que tragam à tona esses conhecimentos de forma consciente, ou seja, trabalhar conceitos e classificações gramaticais a partir do entendimento de gramática como um sistema linguístico. Pretende-se seguir dois fundamentos advindos da teoria gerativa para a sala de aula, que são defendidos por Pilati (2017): o conceito de faculdade da linguagem e a concepção explícita da gramática de uma língua como um sistema, regido por operações gramaticais básicas. Como foi visto na seção anterior, a partir de estudos de análises sobre o adjetivo em livros didáticos, como Mendes e Vicente (2013), e do trabalho descritivo em duas coleções didáticas realizadas por Schimelfenig (2019), é possível averiguar que os livros didáticos trazem uma apresentação fragmentada dos conteúdos morfossintáticos, e essa metodologia advém das orientações curriculares norteadoras da Educação Básica, como a BNCC. De maneira geral, o documento orienta o estudo das classes de palavras no 6º ano e, a partir deste, a compreensão das funções sintáticas deve ser distribuída até o 9º ano do

Ensino Fundamental. Assim, as propostas e sugestões buscam abarcar as diretrizes dos documentos que preconizam o ensino gramatical, mas de maneira reflexiva e não apenas por meio de atividades que levem a memorizações descontextualizadas.

Naturalmente, os exercícios aqui propostos podem ser alterados e adaptados pelo professor para cada uma de suas turmas. É importante ressaltar que as atividades sugeridas não visam substituir os materiais didáticos, mas sim serem complementares aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Observa-se uma crítica negativa aos exercícios quando esses trazem classificações com o uso da metalinguagem, no entanto, o estudo de sintaxe envolve o entendimento sobre o que seja um sintagma, logo, cada sintagma na estrutura da língua possui um nome e uma função. O entendimento do sistema linguístico da língua passa pela compreensão e conhecimento dos termos, assim, as atividades indicadas trazem, na composição dos enunciados e nas explicações, o uso da metalinguagem.

Um ensino produtivo deve levar em conta atividades que sejam metacognitivas. A metacognição está relacionada a uma ação consciente de pensar sobre o próprio pensamento, através de um monitoramento ativo, regulado e organizado de processos cognitivos, com o propósito de aprender dados ou informações que sejam relevantes (PILATI, 2020).

Como apresentado na seção anterior, a partir da descrição e análise de duas coleções de livros didáticos, foi possível observar que, ao apresentar um novo conteúdo gramatical, o conteúdo do material didático parte do pressuposto de que o aluno possui todo o conhecimento prévio necessário para compreender o novo assunto gramatical, sendo esse conhecimento prévio algo contido nos livros didáticos anteriores da coleção. Com relação à classificação morfossintática da classe de palavra dos adjetivos, averiguou-se a seguinte distribuição dos conteúdos na coletânea *Português: Linguagens*:

- 6º ano: “Menino **bonito**” (classe de palavra **adjetivo**);
- 7º ano: “O menino **bonito** chegou” (sintagma “bonito” como adjunto adnominal);
- 8º ano: “O menino é **bonito**” (sintagma “bonito” como predicativo do sujeito);
- 9º ano: “A menina viu o menino **bonito**” (sintagma “bonito” como predicativo do objeto).

Assim, a partir da descrição encontrada nos livros didáticos sobre o conteúdo de classes de palavras dos adjetivos, uma primeira sugestão de atividade deste trabalho origina-se da proposta de Minussi (2019). O autor advoga que o estudo das classes de palavras na Educação Básica não deve ser lexicalista, ou seja, a definição de classes de palavras no ensino de Língua Portuguesa deve ser mais abrangente e levar em consideração os conceitos de raiz e de morfemas categorizadores, seguindo a teoria da Morfologia Distribuída (MD)⁵, de Marantz (1997). Ao fazer essa proposição, Minussi (2019) tem o objetivo de prover os professores de um número maior de critérios para a reflexão sobre as classes de palavras e mais métodos para abordagem do tema na Educação Básica.

Destarte, ao defender um ensino de classes de palavras a partir dos pressupostos da Morfologia Distribuída, são destacados essencialmente três pontos para serem explorados em sala de aula:

- i. Construção e formação de palavras: iniciar o estudo a partir de raízes e morfemas. Adjetivos, substantivos e verbos não nascem prontos, estes são formados, logo, não é possível criar blocos para as palavras;
- ii. A formação de palavras de diferentes categorias a partir de uma mesma raiz;
- iii. A possibilidade de mudança de categoria de uma palavra a partir de uma mesma raiz (formalização).

5 A Morfologia Distribuída é uma teoria que se enquadra dentro do arcabouço teórico da Gramática Gerativa e que apresenta como pressuposto que o léxico de uma língua não é responsável por gerar as palavras e armazená-las, portanto, trata-se de uma teoria não lexicalista. Nesta visão, as palavras são criadas em um componente sintático, tal como acontece, no quadro teórico gerativista, para a criação de sentenças. Para maiores informações e estudos sobre essa temática, ver Marantz (1997), Scher, Bassini e Minussi (2013) e Kenedy (2013).

Logo, para a sala de aula, o professor pode partir de atividades que explorem as raízes e os morfemas das palavras, de forma a trazer um ensino mais consciente e reflexivo sobre a formação das classes de palavras em Língua Portuguesa. Vejamos uma possibilidade de atividade a seguir:

Proposta de atividade 1

Leia o trecho a seguir:

Um velhinho chega à recepção do consultório da médica e pergunta:

*— A senhora é a **consultadeira**?*

A atendente levou um instante até entender o que o homem estava dizendo. Na verdade, o velhinho estava querendo saber se ela era a médica oftalmologista que iria fazer “exame de vista” nos idosos do local.

Reflexão – A partir da interpelação realizada, o que pode ser dito sobre o linguajar apresentado pelo velhinho? Podemos dizer que o velho é um ignorante em termos gramaticais? Qual foi a lógica utilizada pelo velhinho para a criação da palavra “consultadeira”?

Resposta – O linguajar do velhinho é coloquial, mas nem por isso está em desacordo com as regras gramaticais da Língua Portuguesa. O velhinho usou da lógica do uso do sufixo “**eiro**”/”**eira**” para identificar profissões, tais como: quem cozinha é cozinheiro(a); quem trabalha com marcenaria é marceneiro(a); quem trabalha com enfermo é enfermeiro(a); quem trabalha fazendo pão é o padeiro(a). Logo, a mulher que realiza consultas poderia ser a consultadeira; há uma lógica de formação de palavras na língua.

Na proposta de atividade 1, são destacadas e interligadas questões importantes para a formação linguística do aluno, desde dimensões da variação linguística (linguagem formal versus linguagem coloquial) até aspectos morfosintáticos de identificação de formação de palavras. Como apresentado na resposta do exercício, o professor poderá explorar a problemática linguística de um vocábulo inexistente no Português,

buscando uma lógica a partir do uso de sufixos na língua para designar profissões. A busca por uma explicação lógica para um vocábulo inexistente no idioma quebra a metodologia tradicionalista que pensa apenas a partir de exemplos idiomáticos possíveis, levando o aluno a refletir e pensar sobre outras possibilidades de construções em sua língua materna, a partir de regras para formações de palavras. Dando continuidade às atividades que valorizem a formação de palavras por morfemas e raízes, é apresentada a segunda proposta, com maior ênfase na formação de classes de palavras adjetivas.

Proposta de atividade 2⁶

Observe os diálogos reais produzidos a seguir e responda:

(Chegando de Poços de Caldas, ao desfazer as malas, a irmã de J. diz).

A: Puxa, mãe. Você não esqueceu nada, hein?

*J: A mamãe é muito **lembrosa**⁷.*

Reflexão A – Qual o significado de “**lembrosa**” no diálogo anterior? Se a palavra não existe, como você conseguiu estabelecer um sentido para ela?

Resposta – “**Lembrosa**” é aquela que não esquece, que tem boa memória, lembra de tudo. Mesmo a palavra não existindo na Língua Portuguesa, é possível estabelecer o sentido de “lembrosa”, pois vem da palavra (verbo) “lembrar”.

Reflexão B – Qual a função da palavra “**lembrosa**” na frase? Quais palavras são análogas à “lembrosa” que podem ser utilizadas para ajudar a explicar qual foi a lógica da criança para formar essa palavra?

Resposta – A função de “lembrosa” na frase é caracterizar a mamãe, ou seja, “lembrosa” é um adjetivo. A lógica utilizada pela criança está na formação de outras palavras que possuem a mesma função e também usam do sufixo **-osa** para demonstrar a característica da pessoa: **teimosa, maldosa, cuidadosa, amorosa, desastrosa, silenciosa**, etc.

6 A produção dessa atividade foi inspirada nas orientações do trabalho de Minussi (2019).

7 Diálogo extraído de Vieira (2010, p. 49).

A partir do radical “lemb”, é possível trabalhar com os alunos as várias possibilidades de formação de palavras por meio da manipulação de morfemas – lembrança, lembrar, lembrete, lembrancinha, relembrar, lembrança –, demonstrando o quão natural e lógico é o pensamento da criança ao criar a palavra “lembrosa”. Ela une o radical ao sufixo **-osa** na intenção de seguir regras que ocorrem com outras palavras da Língua Portuguesa, por exemplo, uma pessoa que teima é uma pessoa teim**osa**; uma pessoa que cuida é cuidad**osa**, assim, uma pessoa que lembra seria lemb**rosa**.

Pilati (2017) defende que o ensino por meio de novas metodologias, especialmente a partir da aprendizagem ativa com uso de materiais concretos, ajuda na compreensão do conteúdo de uma forma mais produtiva. Assim, a próxima proposta de atividade busca contemplar o uso de materiais concretos para, assim, relacioná-los ao entendimento metacognitivo dos temas trabalhados em sala de aula.

Proposta de atividade 3

Jogo da formação de palavras

Instruções – Dividir a turma em três equipes, cada uma responsável por formar classes de palavras dos substantivos, dos verbos e dos adjetivos em um quadro. Em uma caixa, colocar vários radicais para serem sorteados. O professor deverá sortear um radical e dar um tempo de 30 segundos para cada equipe formar palavras. A equipe que conseguir formar o maior número de palavras nas classes corretas no menor tempo será a campeã.

O jogo de formação de palavras é para ser realizado como fixação e revisão do conteúdo, pois envolve agilidade e rapidez, de forma que os alunos possam sedimentar o conhecimento sobre como as classes de palavras não são fixas, isto é, as palavras não “nascem” prontas, mas sim podem ser transformadas a partir de prefixos e sufixos, que permitem outras construções na frase.

Além de atividades que envolvam as classes de palavras de forma conjunta, o estudo das funções sintáticas de maneira mais contextualizada também é fundamental para o entendimento da língua como um sistema integrado. A proposta de atividade a seguir foi elaborada a partir do trabalho de Miotto e Quarezemin (2012). Os autores propõem a análise conjunta das funções sintáticas de adjunto e predicativo e, para isso, estabelecem exercícios com sentenças que contenham ambiguidade estrutural para que alunos do Ensino Superior possam refletir e identificar quando um sintagma possui a função de adjunto ou quando tem o papel de predicativo. A mesma reflexão proposta para graduandos pode ser contemplada para estudantes da Educação Básica, pois a identificação de sintagmas é primordial para o entendimento das classificações sintáticas.

Como foi visto nos documentos norteadores da educação brasileira e na descrição das coleções didáticas do Ensino Fundamental, o ensino das funções sintáticas do predicativo do sujeito e predicativo do objeto é um conteúdo exigido, geralmente, a partir do 8º ano do Fundamental e vem após o estudo das classes de palavras, comumente realizada no 6º ano, e após a exposição da função sintática do adjunto adnominal, a partir do 7º ano. Ao tratar do predicativo, o material didático apresenta o conceito e a discussão do tema, partindo do pressuposto de que os conteúdos trabalhados em séries anteriores já estão sedimentados e, portanto, compõem um conjunto de conhecimentos prévios do aluno, não sendo necessária a retomada desses aspectos.

Entretanto, para a compreensão da língua como sistema, não é possível ter uma compreensão global, se as classes de palavras e as funções sintáticas forem estudadas apenas isoladamente em seus respectivos contextos de realização. Em um primeiro momento, é, sim, importante um olhar mais separado para entender o conceito e a função gramatical, e o livro didático cumpre esse propósito, mesmo com algumas lacunas. Mas para um estudo reflexivo e consciente, tão preconizado pelos documentos normativos da educação, o material didático, conforme apresentado, não é suficiente. Por isso, serão apresentadas sugestões de atividades que sejam complementares ao material didático, de forma a envolver conceitos e outras funções já estudadas.

Proposta de atividade 4⁸

Reflexão A – Observe as sentenças a seguir e responda:

“*Maria viu o amigo calmo.*”

01) Qual(is) da(s) paráfrase(s) a seguir representa (m) a interpretação da sentença anterior?

- a) Foi o *amigo calmo* que Maria viu.
- b) Foi *calmo* que Maria viu o amigo.

Resposta – “Maria viu o amigo calmo” é uma sentença ambígua. As sentenças em (a) e (b) apresentam as duas possibilidades de interpretação dessa sentença.

Reflexão B – Explique a diferença de interpretação entre a sentença (a) e a sentença (b).

Resposta – Na interpretação em (a), há um amigo que possui a característica de ser calmo e ele foi visto por Maria, logo, uma paráfrase dessa interpretação seria: *o amigo, que é calmo, foi visto por Maria*; em (b), identifica-se o estado situacional do amigo naquele momento, logo, uma paráfrase dessa interpretação seria: *o amigo que estava calmo foi visto por Maria*.

Reflexão C – Nos estudos sintáticos, devemos sempre analisar o sintagma para identificar sua função. Na frase inicial: “Maria viu o amigo **calmo**”, qual a função sintática de “calmo” se a interpretação for como em (a)? E qual a função sintática de “calmo” se a interpretação da sentença for como em (b)?

Resposta – Se a interpretação for como em (a), a função sintática de “calmo” é adjunto adnominal de “amigo”; já, se a interpretação for como em (b), a função sintática de “calmo” é predicativo do objeto, ou seja, faz referência, predica o termo que é objeto direto do verbo.

8 Atividade inspirado no trabalho de Mioto e Quarezemin (2012).

Reflexão D – Responda as perguntas sobre as sentenças (a) e (b):

- a) *O juiz julgou a ré culpada.*
- b) *Ele perdeu a caneta vermelha.*

Qual das duas sentenças possui ambiguidade estrutural? Apresente as duas possibilidades de interpretação da sentença.

Resposta – A sentença que possui ambiguidade estrutural é a letra (a). As duas possibilidades de interpretação são as seguintes:

- Foi a ré culpada que o juiz culpou.
- Foi culpada que o juiz julgou a ré.

Reflexão E – Identifique os sintagmas das duas sentenças. Qual a função sintática de “culpada”? Qual a função sintática de “vermelha”?

Resposta – No sintagma “ré culpada”, “culpada” tem função sintática de adjunto adnominal; no sintagma “culpada”, como um elemento sozinho, a função é de predicativo do objeto.

Reflexão F – O termo “portugueses” possui a mesma função nas duas sentenças apresentadas a seguir? Explique as diferenças de usos, destacando a função sintática do termo em cada uma das frases.

- a) *Os vinhos portugueses são uns dos melhores do mercado.*
- b) *Os portugueses estão esperançosos com a chegada da vacina.*

Resposta – Não, o termo “portugueses” não possui a mesma intenção de comunicação nas duas sentenças. Na primeira, “portugueses” é um adjunto adnominal da palavra “vinhos”; na segunda sentença, o termo “portugueses” está sendo usado como designação a todo um conjunto de pessoas que nasceram em um mesmo país, ou seja, é um adjetivo pátrio, e possui a função de sujeito da sentença. O professor deve orientar o aluno a observar a diversidade de possibilidades do uso das classes de palavras dos adjetivos em várias funções sintáticas, trazendo à consciência do

estudante o sistema linguístico visto sempre de forma conjunta e não de maneira estanque e mnemônica.

Proposta de atividade 5

Disputa das classificações sintáticas

Instruções – O professor deverá dividir a turma em equipes. Cada equipe receberá três palavras com características da classe de palavras dos adjetivos, por exemplo: legal, bonito, elegante. A equipe terá 15 minutos para formar frases com essas palavras, de forma que apareçam com funções diferentes nos contextos. Depois do tempo finalizado, cada equipe receberá nove pedaços de cartolinas cortadas e deverá escolher três frases formadas com cada uma das palavras. Em um lado da cartolina, a equipe escreverá a frase e, no verso, deverá colocar a função sintática do sintagma no respectivo período. As equipes terão até dez minutos para realizar essa tarefa. Ao final, todas as equipes deverão entregar as frases escritas e classificadas para o professor. O docente deverá anexar na lousa o trio de frases elaboradas para cada palavra. Para ficar mais fácil a identificação de cada equipe, os pedaços e cartolinas entregues podem ser coloridos, tendo cada equipe uma cor diferente. Após a leitura feita pelo professor das três frases com uma das palavras-chave recebidas por uma equipe, os outros grupos terão um minuto para escrever em uma folha a função sintática de cada um dos termos nas frases. Com o tempo esgotado, todas as equipes entregam para o professor as classificações escritas. Em seguida, o professor mostra o verso das frases com a classificação sintática realizada pela equipe. A disputa tem dois objetivos, logo, há duas formas de pontuar: i) a equipe que elaborou a frase deve fazer a classificação sintática correta do sintagma; ii) as outras equipes precisam acertar a função sintática dos sintagmas nas frases para ganhar pontos. Essa metodologia deve ser realizada com todos os trios de frases criadas pelos grupos. A equipe que conseguir fazer mais pontos é a campeã!

É importante dizer que, além das funções sintáticas, os alunos também podem alterar a classe de palavra que receberão, ou seja, eles podem transformar um adjetivo em substantivo, tal como em frases “O bonito não veio fazer a prova”. No entanto, o professor não deve aceitar de forma automática, sem tecer nenhum comentário. Para o processo de compreensão ser mais profícuo, será preciso elucidar e verbalizar as alterações que a Língua Portuguesa permite, para que o aluno tome consciência que nem as classes de palavras e nem as funções sintáticas são estanques no sistema linguístico. O estudo da língua, em seu uso em conjunto com as classificações metalinguísticas, não deve ser visto como algo separado e puramente voltado para a memorização de conceitos, mas sim como algo científico e necessário para o entendimento da gramática da língua materna.

As propostas das atividades apresentadas nessa seção enfocam um estudo de gramática mais reflexivo e científico, que prioriza e explora o conhecimento inato que o falante possui de sua língua a partir de regras já internalizadas. O papel do professor está em explicitar esse conhecimento de forma a torná-lo consciente e apresentar os conceitos metalinguísticos dessas noções já internalizadas pelo aluno com o uso natural da língua. Por se tratar de uma proposta complementar, as atividades buscaram envolver estudos de revisão e fixação de um conteúdo já apresentado em sala de aula, por isso, não há contextualizações iniciais para a apresentação do tema. Além disso, as sugestões procuraram abarcar um conjunto de conceitos e conhecimentos em um único exercício de forma a exigir retomadas de estudos anteriores. Por fim, propostas com uso de material concreto também foram contempladas para que outras estratégias metacognitivas estivessem envolvidas, ou seja, uma alternativa de metodologia para o aprendizado, inspirada nas concepções do trabalho de Pilati (2017).

CONCLUSÃO

A partir da análise dos documentos norteadores da educação brasileira, os PCN e a BNCC, e dos resultados de estudos que analisaram e descreveram a classe de palavras dos adjetivos nos livros didáticos, tais

como Mendes e Vicente (2013) e Schimelfenig (2019), este capítulo teve como objetivo apresentar propostas de direcionamentos e atividades que pudessem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de conjugar um ensino mais reflexivo e consciente acerca das classes de palavras e de suas funções sintáticas, embasado nos preceitos da gramática gerativa e nas exigências de conteúdo da Educação Básica para o Ensino Fundamental. Para cumprir esse objetivo, o trabalho foi embasado nas fundamentações da Metodologia de Aprendizagem Ativa de Pilati (2017), em propostas de estudos teóricos voltados para um ensino mais reflexivo das classes de palavras em sala de aula, como a de Minussi (2019), além de adaptações para a educação básica de atividades elaboradas por Mioto e Quarezemin (2012) para graduandos do curso de Letras.

De maneira geral, este estudo buscou trazer exemplos de como explorar o conhecimento prévio linguístico do estudante a partir de atividades de diagnóstico, para, assim, adaptar as discussões sobre os fenômenos sintáticos a serem estudados. Com isso, tornar e fazer consciente o estudo do sistema linguístico.

REFERÊNCIAS

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português – 6º ano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português – 7º ano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português – 8º ano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português – 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Língua portuguesa – Ensino Fundamental Anos Finais*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9923:pnld-2017-guia-lingua-portuguesa>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CÂMARA JR., M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português: Linguagens – 6º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português: Linguagens – 7º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português: Linguagens – 8º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português: Linguagens – 9º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

CHOMSKY, N.; GALLEGÓ, A. J. La facultad humana del lenguaje. Un objeto biológico, una ventana hacia la mente y un puente entre disciplinas. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, Madrid, v. 50, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/2013/1225>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.

GUERRA VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-14, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (Org.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

KENEDY, E. *Curso Básico de Linguística Gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, E. O status da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: GUESSER, S. (Org.). *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 185-208. v. 2.

- LOBATO, L. O que todo professor da educação básica deve saber de linguística. In: PILATI, E. et al. (Org.). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015. p. 14-30. v. 2, 2003. (Coleção Lucia Lobato).
- MARANTZ, A. No Escape From Syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 201-225, 1997. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1795&context=pwpl>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- MENDES, C. C. R.; VICENTE, H. da S. G. O tratamento do substantivo e do adjetivo em livros didáticos: uma abordagem gerativa. *Universitas Humanas*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/2399/2112>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- MINUSSI, R. D. Observações sobre classes de palavras e suas definições no livro didático: o substantivo e o adjetivo. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Org.). *Novos olhares para a gramática de sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 119-150.
- MIOTO, C.; QUAREZEMIN, S. *Sintaxe do Português*. 2. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.
- OLIVEIRA, R. P de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PILATI, E. et al. (Org.). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015. v. 2. (Coleção Lucia Lobato).
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Org.). *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- PILATI. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (Org.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 87-108.
- PINILLA, M. A. M. de. Classes de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 169-183.
- SCHER, A; BASSINI, I; MINUSSI, R. Morfologia em Morfologia Distribuída. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador, n. 47, p.9-29, 2013.
- SCHIMELFENIG, C. *Adjunto adnominal e predicativo: estudo das funções sintáticas do adjetivo em livros didáticos da educação básica de Chapecó*. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Letras Português-Espanhol) – Universidade

Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3362>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
VIEIRA, C. R. Inovações lexicais na fala da criança: a contribuição das ideias saussureanas para sua análise. *Língua, Literatura e Ensino*, Campinas, v. V, p. 47-56, out. 2010. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/1146/931>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ORAÇÕES PASSIVAS: O QUE ENSINAR?¹

Marina Rosa Ana Augusto

INTRODUÇÃO

Este capítulo detém-se sobre as orações passivas, estruturas que não costumam receber muita atenção no decorrer do ensino escolar. Nas gramáticas pedagógicas, a passiva é geralmente tratada no item referente à Voz/Vozes (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 372-373), contrastando-se sua forma com a voz ativa e a voz reflexiva. Trata-se de estruturas consideradas mais complexas do que orações ativas, tidas como a estrutura mais básica, neutra da língua. Tem-se observado que sua aquisição é mais tardia e seu uso menos frequente, sendo mais comum na escrita do que na fala (FURTADO DA CUNHA, 2000; LIMA JÚNIOR, 2016; GABRIEL, 2001). Está, assim, associada ao letramento, ou seja, ao registro mais formal da língua. Isso tem levado ao aparecimento de inovações no português do Brasil e ao quase desaparecimento de certas formas.

Neste capítulo, discorreremos, com mais vagar, sobre as características da estrutura passiva, sua complexidade e baixa frequência de uso, as demandas que pode impor aos estudantes, fechando a discussão com uma proposta de sequência didática, inicialmente utilizada por nós em 2014, já reformulada, que poderá ilustrar o que foi discutido. Iniciativas seme-

1 Agradeço as sugestões pertinentes de dois pareceristas que avaliaram esse capítulo, além da participação de alunos da graduação da disciplina *Linguística Aplicada ao ensino de língua materna*, que responderam e discutiram a sequência didática aqui proposta. Quaisquer erros ou inadequações são de minha total responsabilidade. Parte dessa pesquisa foi financiada pela bolsa de pesquisador Prociência FAPERJ/2020-2023.

lhantes têm sido empreendidas no âmbito dos estudos linguísticos, a partir de uma concepção de que os pressupostos teóricos do gerativismo devem ser considerados ao se pensar o ensino de língua portuguesa (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012; PILATI, 2017; LOBATO, 2018). No caso da passiva, particularmente, a proposta de sequência didática de Estrela (2016), para o português europeu, apresenta lógica semelhante à aqui adotada.

1. AS ORAÇÕES PASSIVAS

Conforme mencionado, as gramáticas tratam da passiva no item referente à Voz/Vozes (CUNHA; CINTRA, 1985, p.372-373). O fato expresso pelo verbo pode ser representado de três formas:

- a) Como praticado pelo sujeito: João feriu Pedro – VOZ ATIVA
- b) Como sofrido pelo sujeito: Pedro foi ferido por João. – VOZ PASSIVA
- c) Como praticado e sofrido pelo sujeito: Pedro feriu-se – VOZ REFLEXIVA

A passiva mais comum é denominada de passiva perifrástica ou passiva verbal (1). É formada com “o VERBO AUXILIAR *ser* e o PARTICÍPIO do verbo que se quer conjugar” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 373). Apresenta, ainda, um agente da passiva, introduzido pela preposição *por*, explícito ou não. Com uso bastante limitado no português do Brasil, tem-se, ainda, a passiva pronominal ou sintética (2). Esta traz “o PRONOME APASSIVADOR *se* e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 373). Esta construção não admite a presença de um agente da passiva. Uma variante ao seu uso tem sido encontrada (3), para a qual há ausência de concordância entre o verbo e o sujeito pós-verbal, tendo essa construção sido classificada não mais como uma passiva, mas como uma sentença com indeterminação do sujeito (NUNES, 1991). Para a gramática normativa, trata-se de um erro de concordância.

- 1. Os resultados da fase 3 foram publicados (pela empresa farmacêutica).
- 2. Publicaram-se os resultados da fase 3 ~~pela empresa farmacêutica.~~
- 3. Publicou-se os resultados da fase 3 com atraso.

Esta tem sido então uma das preocupações da escola: garantir o domínio e uso da passiva pronominal, como em (2). Em Augusto (2020), mostrou-se que o uso de passivas em enunciados de problemas matemáticos e, particularmente, o uso da passiva pronominal pode impactar a sua resolução em comparação com problemas de mesmo tipo, utilizando-se enunciados na voz ativa, particularmente para os quarto e sexto anos do ensino fundamental, mas não mais para o nono ano. Justifica-se, assim, a relevância de expor os alunos a estruturas da língua, muitas vezes, pouco frequentes, mas que podem ser características de determinadas áreas do conhecimento, como o frequente uso de passivas pronominais em enunciados de problemas matemáticos e, passivas, em geral, em textos acadêmicos e manuais, pois não se pode menosprezar o possível impacto que dificuldades de compreensão linguística podem impor à condução de um raciocínio.

1.1. Subtipos de passivas

Uma característica que tem sido associada à formação da passiva é sua relação semântica com a ativa correspondente, formada com um verbo que tenha um complemento direto. Assim, de (4), pode-se formar a passiva perifrástica (5):

4. O Pedro deu um livro à menina.
5. Um livro foi dado à menina pelo Pedro.

No entanto, nem sempre essa transformação de ativa em passiva resulta em mesmo sentido.² Vejamos (6) e (7) e as passivas correspondentes (8) e (9):

2 Essa discussão já era feita em Chomsky (1965), remetendo ao par ativa-passiva com quantificadores:

i. a. *Everyone in this room speaks two languages.*

b. *Two languages are spoken by everyone in this room.*

A sentença ativa (i.a) era comumente considerada ambígua: todos na sala falavam as mesmas duas línguas ou todos falavam duas línguas, mas elas diferiam entre os falantes. Já a sentença passiva (i.b) parecia só admitir a leitura de que as mesmas duas línguas eram faladas por todos os falantes. No entanto, essas interpretações não são consensuais, havendo quem considere a passiva também ambígua.

Para além dessas considerações em relação a pares ativa-passiva com quantificadores, deve-se salientar que o uso de uma ativa ou de uma passiva muda o ponto de vista de apresentação do evento.

6. O Pedro rompeu o casamento dias depois da lua-de-mel.
7. O Pedro rompeu o ligamento durante o jogo.
8. O casamento foi rompido pelo Pedro dias depois da lua-de-mel.
9. ?? O ligamento foi rompido pelo Pedro durante o jogo.

Quando se enuncia (7), não há, preferencialmente, uma leitura de que Pedro tenha sido agente do rompimento do próprio ligamento, mas a passiva correspondente (9) privilegia essa leitura, o que leva a um estranhamento. Assim, a função sintática de sujeito de uma ativa nem sempre carrega o papel semântico de agente, mas, em uma passiva, o agente da passiva, como o próprio nome indica, introduzido pela preposição *por*, implica essa interpretação semântica. O estranhamento com (9) deriva do fato de que não se espera que o próprio paciente, que teve o ligamento rompido, seja o causador desse rompimento – uma atitude, ao mínimo, masoquista. Por outro lado, em (8), o rompimento do casamento por Pedro constitui evento bastante plausível. Nesse sentido, na ativa, em (7), privilegia-se uma interpretação em que não se conceptualiza um agente para o evento, uma força indutora personificada em um agente, não se atribui a Pedro o controle sobre a ação do rompimento do ligamento (ver CANÇADO, 2003). Já a presença do agente da passiva traz, preferencialmente, essa interpretação. A passiva em (9) sem a presença do agente da passiva soaria melhor. Seria, também, bastante apropriado utilizar uma passiva pronominal como (10) ou (11), que justamente não admite um agente da passiva (note-se a concordância com o sujeito pós-verbal em (11)). Essas formas, no entanto, são, como vimos apontando, pouco frequentes no PB. É relevante salientar que o evento exemplificado faz alusão ao rompimento do ligamento de Pedro, o que também poderia ficar explícito em uma versão ligeiramente modificada da sentença, como em (12), sem um agente da passiva expresso.

10. Os ligamentos do Pedro romperam-se.
11. Romperam-se os ligamentos interno e externo do joelho do Pedro.
12. O ligamento de Pedro foi rompido durante o jogo.

Os alunos têm, claramente, essas intuições sobre a língua e explorar as relações semânticas e sintáticas da formação das sentenças os leva a refletir sobre a língua que conhecem e sobre algumas possibilidades que não são tão comuns ao seu falar, mas que podem ser discutidas e aprendidas a partir de uma postura exploratória e reflexiva.

Outra área que pode ser explorada no âmbito da discussão sobre as estruturas ativa e passiva e sua potencial correspondência semântica é a dos verbos psicológicos. Esse grupo de verbos também não atribui um papel semântico de agente a seus argumentos e há consequências sobre os tipos de passivas que podem ser formadas (CANÇADO, 2003). Embora se apontem aqui, por exemplo, verbos psicológicos que são transitivos diretos, nem sempre se tem a formação de boas passivas. Verbos como *amar* e *respeitar* comportam-se de maneira distinta dos também verbos psicológicos *preocupar* e *chatear*. Os primeiros apresentam, na forma ativa, o sujeito sintático com papel semântico de experienciador e o objeto direto com papel semântico de tema e formam boas passivas perifrásticas correspondentes:

13. O Paulo amou a Maria durante toda a adolescência.
14. Maria foi amada por Paulo durante toda a adolescência.
15. O João respeitou o pai por toda sua vida.
16. O pai foi respeitado pelo João por toda sua vida.

Já o outro grupo de verbos psicológicos tem, na forma ativa, na posição de sujeito, o argumento que recebe o papel semântico de tema; e na posição de objeto direto, o experienciador. Esses verbos não formam passivas perifrásticas, mas podem formar passivas ditas adjetivais, estativas ou resultativas. Estas são formadas com os verbos ESTAR ou FICAR, e não com o auxiliar SER:

17. O João preocupou o pai durante toda a adolescência.
18. *? O pai foi preocupado pelo João durante toda a adolescência.
19. O pai ficou/estava preocupado com o João durante toda a adolescência.
20. A bebedeira do pai chateou a Maria por toda sua vida.

21. *? A Maria foi chateada pela bebedeira do pai por toda sua vida.
 22. A Maria ficou/estava chateada com a bebedeira do pai por toda sua vida.

Como visto até aqui, tem-se relacionado a transitividade do verbo à possível formação de passivas, e a relação entre ativa e passiva é tomada como uma distinção de voz, que preserva o significado. Já se verificou, anteriormente, que nem sempre a interpretação preferencial de uma sentença na ativa é mantida na sua forma passiva e que nem todo verbo transitivo direto admite a passiva perifrástica. Salientou-se também que nem sempre é a noção de agente que está presente nas relações definidas entre o predicador e seus argumentos. Nesse sentido, a demissão do agente (retirada do agente de cena) se mostra, por vezes, desejável. A seguir, exploram-se algumas das inovações presentes na língua que desafiam o que preconiza a gramática tradicional a respeito da passivização.

1.2. Inovações na língua

Um dos principais pontos que tem chamado a atenção em relação à formação de passivas é a sua associação a verbos que não são transitivos diretos:^{3/4}

23. “O atleta Thiago Maia sofreu um entorse do joelho esquerdo no jogo entre Flamengo e Atlético-GO. Devido a esse trauma, fez uma lesão no canto posterolateral, que é uma contusão complexa, grave, dos ligamentos do joelho, em que o tratamento é cirúrgico. Após discussão do caso clínico e com consciência do departamento médico do Lille, **foi optado** pelo tratamento cirúrgico”, disse o médico Márcio Tannure.

24. A paralisação também **foi aderida** pelos bancários e professores.

3 Exemplo (23) foi publicado na Gazeta Press - Rio de Janeiro, RJ, em 20-11-2020, 18:52:10. Disponível em: <https://www.gazetaesportiva.com/times/flamengo/por-lesao-no-joelho-esquerdo-thiago-maia-sera-operado-neste-sabado/>

4 Exemplo (24) foi publicado na IstoÉ online: <https://istoe.com.br/cidades-pelo-brasil-registram-greve-geral-e-protestos/>

Ou, ainda, a formação da passiva acaba por se dar não com o complemento direto, mas com o indireto, com verbos bitransitivos:⁵

25. Quando Einstein **foi perguntado** sobre como é ser o homem mais inteligente vivo, ele respondeu: eu não sei, você vai ter que perguntar ao Tesla”.

O que pretende o enunciador ao usar *foi optado* no exemplo em (23)? Parece que é intenção do falante tirar de cena o agente: aquele que *optou pelo tratamento cirúrgico*. O verbo *optar* não é transitivo direto, pede a preposição *por*. Na verdade, da maneira como foi usado, percebe-se que o complemento do verbo *optar* continua na posição pós-verbal, ao se usar a forma *foi optado*. Mais uma vez, uma discussão com os alunos pode levá-los a perceber que o que se buscava é expresso por uma construção com indeterminação do sujeito, que lembra a passiva pronominal:

26. Optou-se pelo tratamento cirúrgico.

Já em (24), observa-se uma estrutura típica de passiva, com a presença do agente da passiva, mas o verbo também não é transitivo direto. Em (25), tem-se um verbo transitivo direto e indireto, mas em vez de a passiva ser construída com o complemento direto, é construída com o complemento indireto. Esse tipo de construção tem sido bem frequente e é uma inovação da língua, não avalizada pela gramática tradicional.

Outra construção que é objeto de crítica pela gramática tradicional é o uso da partícula SE com verbos transitivos sem concordância redundante. Assim, (27) trata-se de passiva pronominal, mas (28) é o que geralmente se encontra em uso na língua:

27. Vendem-se casas de frente para o mar.

28. Vende-se casas de frente para o mar.

5 Em: <https://www.facebook.com/QGdoEnem/posts/1613308862165915/>

A função de indeterminação do sujeito também é desempenhada pela partícula SE. Quando se trata de verbo que não é transitivo direto, essa é a classificação desse tipo de sentença. Mas na presença de um verbo transitivo direto, a função da partícula SE é de apassivadora, esperando-se, assim, a concordância manifesta do verbo com o sujeito em posição pós-verbal.

No entanto, como já mencionamos anteriormente, a ausência da concordância entre o verbo e o sujeito pós-verbal pode indicar que a estrutura tenha sido reanalisada com o SE sendo tomado como uma partícula de indeterminação do sujeito, e *casas* não desempenha a função sintática de sujeito. Já Said Ali ([1908]/2008) incluiu a questão entre as dificuldades da língua portuguesa, argumentando pela correção do uso de SE como um indeterminador do sujeito e, portanto, pela não necessidade de concordância com um suposto sujeito pós-verbal. Nunes (1990) afirma que: “a construção com se indeterminador se tornou a forma canônica e a antiga construção com se apassivador ficou relegada à escrita”. Talvez, nem mesmo mais na escrita, ela tenha tanto lugar... Por que a escola deveria insistir em recuperá-la?

1.3. Efeitos de sentido

Além das questões estruturais que têm afetado a forma e uso da passiva na língua e que mostram uma distância do que preconiza a gramática tradicional, é importante chamar a atenção dos alunos para os efeitos de sentido alcançados por um uso ou outro e a adequação de cada uso em cada contexto discursivo. Há uma perspectiva particular da cena descrita ao se optar por uma voz ou outra. Distintos efeitos de sentido e posicionamentos do falante na cena enunciativa são derivados de cada uso. Castilho (2010, p. 437) observa que:

[...] não é o caso de derivar a voz passiva da ativa. Usamos a voz passiva por outras motivações, encontradas no discurso, não na sentença. Ao desenvolver seu discurso, o locutor acumula diversas apresentações, e a voz passiva aparece quando se quer ressaltar o resultado de uma ação anterior [...]. O uso da

passiva perifrástica resultativa se deve, portanto, a exigências de construção do texto, donde sua frequência maior nas narrativas, nos textos de instruções sobre como operar um aparelho, e em outras situações em que precisamos tirar consequências de um estado de coisas anterior.

Pode-se, assim, explorar as motivações para o uso da construção passiva. A manutenção do tópico do discurso, por exemplo, pode privilegiar o aparecimento da voz passiva sobre a ativa. Veja-se, por exemplo, que continuação poderia ser favorecida para a sentença a seguir:

29. O menino estava fora de risco felizmente,
 30. a.após ter sido atropelado por um caminhão em alta velocidade.
 b.após um caminhão (o) ter atropelado (ele) em alta velocidade.

Quando (30a) é usada após (29), mantém-se o tópico do discurso, havendo paralelismo sintático: *o menino* é sujeito tanto em (29) quanto em (30a), onde está, inclusive, oculto. Essa manutenção do tópico do discurso é perdida em (30b), com a introdução de *um caminhão*.

Já mencionamos também como a demissão do agente é um fator que pode privilegiar o uso de uma passiva, um dos recursos linguísticos disponíveis que alcançam esse efeito. Há outros recursos disponíveis na língua, como o uso da terceira pessoa do plural (31c) e, mais recentemente, a estratégia de indeterminação do sujeito com verbo transitivo na terceira pessoa do singular (31d) (LUNGUINHO; MEDEIROS JR., 2009). O grau de formalidade do uso de cada estratégia pode ser debatido com os alunos:

31. a. Um homem foi morto.
 b. Matou-se um homem.
 c. Mataram um homem.
 d. Matou um homem no morro.

Em suma, é interesse da escola tanto tratar dos aspectos formais/estruturais da formação de passivas, assim como discutir a pertinência de seu uso e os efeitos de sentido alcançados em cada situação discursiva.

Os exercícios a serem propostos aqui têm a intenção de levar o aluno a extrair as regras para a formação/identificação das características das passivas e refletir sobre seu uso, adequação e efeitos de sentido alcançados. Mas antes de discorrermos sobre a sequência didática proposta, vamos considerar as noções linguísticas e pedagógicas que estão dando suporte a esse tipo de trabalho.

2. SABER A LÍNGUA E SABER SOBRE A LÍNGUA

A teoria gerativa (CHOMSKY, 1986 e posteriores) enfatiza a capacidade humana para a aquisição de uma (ou mais) língua(s) durante a infância sem esforço aparente, de forma natural e espontânea, portanto, sem necessidade de instrução formal, apenas decorrente da exposição ao *input* linguístico disponibilizado por falantes em situações cotidianas de interação verbal. A esse conhecimento adquirido na primeira infância denomina-se gramática internalizada, um conjunto de regras abstratas, mantidas de forma inconsciente em nossa mente e que nos permite produzir e compreender sentenças da nossa língua. Mas as línguas mudam o tempo todo, e a gramática internalizada que um falante adquire hoje pode trazer inovações que ainda não são vistas como parte integrante da gramática oficial de um idioma, como foi discutido aqui em relação à formação de passivas. A fala e a escrita costumam manter certa distância nesse aspecto. As inovações são logo absorvidas em situações de fala relaxada e vão, aos poucos, sendo incorporadas na escrita de natureza mais informal. De maneira geral, a escrita tende a ser mais formal e não dar tanto espaço às inovações. Sendo assim, é frequente que haja certa distância entre fala e escrita, sendo que a escolarização, o letramento de uma população, fornecerá o contato com as formas mais tradicionais de uso da língua, muitas vezes, desincentivando o uso das formas mais inovadoras.

É importante salientar que, nessa visão de língua aqui apresentada, não há lugar para se pensar no erro, como costuma ser preconizado pela gramática tradicional, a qual elege as regras do bom falar e escrever um idioma, pautada nos seus escritores mais tradicionais, ou seja, na escri-

ta e seu conjunto de regras engessado, sem espaço para as inovações, mudanças, que, como foi colocado, são naturais no decurso de toda e qualquer língua em uso.

Esse panorama tem levado à noção de que, durante nossa vida, vamos sendo expostos a possíveis diferentes gramáticas que podem ser incorporadas ao nosso conhecimento linguístico. Kato (2005) nos remete ao conceito de gramática do letrado, ou seja, a reflexão sobre como esse novo conhecimento linguístico, típico da língua escrita, poderá ser incorporado ao conhecimento que o falante já dispõe, por meio de exposição a esse *input* da escrita, característico do ambiente escolar, via letramento. Assim, a autora defende que um letrado brasileiro apresenta, além da sua gramática internalizada, adquirida natural e espontaneamente em suas interações verbais cotidianas, uma periferia marcada (CHOMSKY, 1981), resultado de exposição mais tardia à escrita e suas regras mais tradicionais, que vai se formando e ampliando o conhecimento da e sobre a língua.

O principal papel da escola é o de propiciar a ampliação dessa gramática interna de cada um de seus alunos, oportunizando a possibilidade de transitarem por diversos possíveis registros da língua, dos mais relaxados aos mais formais, via letramento.

2.1. Como ampliar a periferia marcada

Em outras palavras, como fazer nosso aluno dominar estruturas linguísticas típicas da escrita? Mais do que isso, como levar nosso aluno a perceber a dinâmica da língua, identificando os usos mais tradicionais em contraposição aos mais inovadores a fim de poder transitar entre vários registros? Segundo Travaglia (2002), qualquer aspecto da língua pode ser metodologicamente trabalhado por meio de enfoques em que se pode privilegiar (i) aspectos teóricos e normativos, ou seja, se apresenta e impõe uma forma como a *correta* e que deve ser aprendida e utilizada, ou (ii) aspectos reflexivos do uso, ou seja, se discutem as formas encontradas em uso na língua, refletindo-se sobre seu papel e efeitos de sentido alcançados a fim de se estimular o uso de uma ou outra forma, a depender da situação em que a interação verbal se dá.

Se o professor trilha o segundo caminho, sua postura reforçará no aluno a visão de que há variedade no uso da língua (ele não conhece e domina todas), promoverá um papel de cientista que observa e descobre como o sistema da língua se organiza (atenção consciente) e encorajará uma postura de que ele está no comando, e pode fazer uso da língua como um instrumento de poder ao transitar entre diversos registros (empoderamento). Ou seja, assume os pressupostos da gramática gerativa de que todo falante carrega uma gramática internalizada, natural e espontaneamente adquirida, e que há outras normas de uso da língua convivendo na sociedade, com as quais cada falante pode entrar em contato, ampliando a periferia marcada (aquisições ou aprendizagens que se dão após a primeira infância, geralmente de forma consciente), muitas vezes via exposição ao letramento, à escolarização. Com esse enfoque, não há lugar para juízos de valor em relação às normas convivendo na sociedade e, conseqüentemente, combate-se o preconceito linguístico. Partir do que o aluno conhece e explorar efetivos usos alternativos, admitidos na língua, pode estar amparado pelo uso de uma metalinguagem básica, que explicita o conhecimento que o falante já tem. A noção de seleção e constituição para apreender a organização de uma sentença é um dos pilares da gramática gerativa que pode ser explorada com os alunos, conforme sugerem Pilati (2020) e Lunguinho, Guerra Vicente e Medeiros Jr. (2020), englobando noções básicas já mencionadas anteriormente, como a de papéis semânticos de agente, tema, experienciador e funções sintáticas como de sujeito, complemento direto, indireto, adjunto.

A ideia é que o aluno tenha um papel ativo (PILATI, 2017) nesse processo e vá construindo, explicitando as regras abstratas de funcionamento e organização das sentenças da língua, sempre acompanhado da reflexão sobre a sua função e efeitos de sentido alcançados em cada interação verbal.

2.2. Onde fica a passiva?

Nessa concepção discutida aqui em que se parte da ideia de que a língua é heterogênea e todos seus registros são legítimos, de que a escola

deve incentivar seus alunos a assumirem um papel de observadores da língua e de que todo falante tem conhecimento sobre a língua, pois é um falante com uma gramática internalizada legítima, o aluno vai ficando cada vez menos surpreso por ser introduzido a novas formas que não conhecia, menos resistente a vê-las como mais uma possibilidade (e não a única correta, que menospreza as formas que costuma usar) e mais propenso a buscar correlações com outras formas e identificar suas características particulares que podem ser relevantes para seu uso em determinadas condições.

Nesse sentido, a discussão sobre a passiva pode trazer muitas reflexões interessantes. A exposição à passiva pronominal, por exemplo, praticamente ausente da fala relaxada, deixará de ser algo totalmente inusitado. O olhar curioso do cientista que descobre as formas em uso na língua vai buscar identificar quando e por que essa forma poderia ser usada. Se não for incorporada para o uso efetivo, pois a língua fornece a possibilidade de uso do SE como indeterminador, não haverá, pelo menos, tanto estranhamento ao se deparar com tal forma em muitos dos registros escritos em que pode aparecer. Todos os aspectos mencionados na seção anterior podem ser debatidos com os estudantes. Sua participação na apreensão de seu conhecimento deve ser priorizada.

Os exercícios a seguir buscam fazer com que os alunos construam uma definição para os dois tipos de passivas: a perifrástica e a pronominal. Além disso, buscam incentivar a apreensão das condições pragmáticas que podem beneficiar o uso de uma ou outra, sempre incentivando a reflexão sobre a língua para uma real apreensão de suas variedades. Mas não se limita a isso e busca incentivar uma discussão sobre as formas inovadoras da língua.

3. SUGESTÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dois atividades são apresentadas a seguir. Na primeira delas, assume-se que funções sintáticas como de sujeito, objeto direto, indireto, agente da passiva já sejam de conhecimento do aluno, para sua maior independência

na execução da atividade. Sugerimos que essas atividades sejam sempre realizadas em pequenos grupos (trios, possivelmente) para que a discussão com os pares possa agregar conhecimento. Ao final, a discussão com a turma toda permitirá ainda que novas reflexões sejam compartilhadas.

O exercício inicia, sugerindo que os sujeitos de sentenças ativas e passivas sejam identificados:

ATIVIDADE

I – Observe os pares de sentenças a seguir e identifique os sujeitos de cada uma delas:

1a) O presidente e seus ministros explicaram a situação aos eleitores.

1b) A situação foi explicada aos eleitores pelo presidente e seus ministros.

2a) As crianças e as professoras convidaram os pais para a festa da escola.

2b) Os pais foram convidados para a festa da escola pelas crianças e professoras.

3a) Os apresentadores jogaram brindes para a plateia.

3b) Brindes foram jogados para a plateia pelos apresentadores.

Os exercícios seguintes estimulam que as relações entre funções sintáticas e papéis semânticos sejam observadas:

II – Nas sentenças em (a), todos os sujeitos são:

a) ____ agentes da ação expressa pelo verbo.

b) ____ pacientes da ação expressa pelo verbo.

III - Nas sentenças em (b), todos os sujeitos são:

a) ____ agentes da ação expressa pelo verbo.

b) ____ pacientes da ação expressa pelo verbo.

IV- Nas sentenças em (a), os pacientes da ação expressa pelo verbo aparecem como:

a) ____ objeto direto

b) ____ objeto indireto

c) ____ adjunto adverbial

V- Nas sentenças em (b), os agentes da ação expressa pelo verbo aparecem como:

a) ____ sujeito

b) ____ objeto direto

c) ____ complemento da preposição “por”

A partir dessa reflexão, os alunos são solicitados a explicitarem as regras de formação da forma ativa e passiva de uma sentença:

VI- As sentenças (a) e (b) apresentam um mesmo estado de coisas a partir de pontos de vista distintos. Tentemos explicitar a(s) regra(s) que correlacionam esses tipos de sentenças:

Quando o sujeito do verbo for o agente e o verbo aparece na sua forma conjugada, tem-se a voz ativa. Quando o sujeito do verbo for o _____ e o verbo aparece na forma _____, precedido do AUX-Ser, tem-se a voz _____. Nesse caso, o agente da ação expressa pelo verbo pode ser omitido ou não. Quando presente, aparece precedido da _____.

O mesmo procedimento é, então, sugerido para pares de sentenças na forma ativa e na passiva pronominal. Primeiramente a identificação dos sujeitos das orações é solicitada:

VII – Observe, agora, os pares de sentenças a seguir e identifique os sujeitos de cada uma delas:

- 1a) O presidente e seus ministros explicaram a situação aos eleitores.
- 1b) Explicou-se a situação aos eleitores.
- 2a) As crianças e as professoras convidaram os pais para a festa da escola.
- 2b) Convidaram-se os pais para a festa da escola.
- 3a) Os apresentadores jogaram brindes para a plateia.
- 3b) Jogaram-se brindes para a plateia.

Em seguida, as relações entre funções sintáticas e papéis temáticos são exploradas:

VIII – Nas sentenças em (a), todos os sujeitos são:

- a) _____ agentes da ação expressa pelo verbo.
- b) _____ pacientes da ação expressa pelo verbo.

IX - Nas sentenças em (b), todos os sujeitos são:

- a) _____ agentes da ação expressa pelo verbo.
- b) _____ pacientes da ação expressa pelo verbo.

X- Nas sentenças em (a), os pacientes da ação expressa pelo verbo aparecem como:

- a) _____ objeto direto
- b) _____ objeto indireto
- c) _____ adjunto adverbial

XI- Nas sentenças em (b), os agentes da ação expressa pelo verbo aparecem como:

- a) _____ objeto direto
- b) _____ complemento da preposição “por”
- c) _____ não estão presentes

Por fim, as regras de formação da forma ativa e passiva pronominal são, por eles, explicitadas.

XII- As sentenças (a) e (b) apresentam um mesmo estado de coisas a partir de pontos de vista distintos. Tentemos explicitar a(s) regra(s) que correlacionam esses tipos de sentenças:

Quando o sujeito do verbo for o agente e o verbo aparece na sua forma conjugada, tem-se a voz ativa. Quando o sujeito do verbo for o _____ e o verbo aparece seguido do pronome _____, tem-se a voz _____ pronominal. Nesse caso, o agente da ação expressa pelo verbo é omitido e o verbo concorda com o paciente, que desempenha a função sintática de _____.

A seguir, exploram-se a dissociação entre papel de agente e formação de passivas e as construções inovadoras da língua.

XIII- Relacionaram-se os papéis de agente e paciente às formas ativas e passivas, dependendo se eles aparecem na função de sujeito ou complemento, mas vejamos as sentenças a seguir. Pode-se falar de agente nesses exemplos?

1a. Pedro respeita o pai.

1b. O pai é respeitado por Pedro.

2a. Todos adoram as aulas de música.

2b. As aulas de música são adoradas por todos.

XIV- A seguir, encontram-se algumas sentenças corriqueiras na fala e na escrita mais informal. Forneça a forma ativa para cada uma delas. As formas passivas se submetem às regras explicitadas anteriormente? Em que diferem?

1a. Considerando-se os riscos, foi optado por não se operar o paciente.

1b. Quantas vezes um post usando essa tag foi gostado?

1c. A greve foi aderida pelos professores e alunos.

1c. Esse ataque foi respondido pelas milícias de forma cruel.

1d. Ele nunca foi duvidado.

Por fim, observe as sentenças abaixo. Trata-se de passivas pronominais, conforme explicitado pelas regras acima?

2a. Comprou-se grandes galpões no distrito industrial.

2b. Explica-se o aumento dos casos e a queda das mortes pela cobertura vacinal.

3c. Tratam-se de questões menores.

A discussão gerada pelo exercício anterior concentra-se na estrutura da passiva. A segunda atividade proposta busca trabalhar os efeitos de sentido do uso de cada tipo de oração, exemplificar como a passiva parece ser privilegiada em determinados contextos (como em manuais), salientar que a demissão do agente pode ser desejada em situações em que se busca tirar de cena um possível responsável, etc.

ATIVIDADE

I. Observe os textos de cada grupo abaixo. Pense, discuta com seus colegas, imagine em que situações eles seriam usados por alguém e com que finalidade e depois responda:

- a) Você acha que os textos de cada grupo significam a mesma coisa? Se não, qual seria a diferença?
- b) Dê exemplos de situações em que cada texto poderia ou deveria ser usado e por que ele seria o texto mais adequado para cada situação.

Grupos de textos:

- 1) a) Os eleitores exigem uma explicação.
- b) Uma explicação é exigida pelos eleitores.
- 2) a) Eu enrolei o filme e guardei no armário.
- b) Depois que o filme foi enrolado, eu o guardei no armário.
- 3) a) O hospital distribuiu senhas aos pacientes.
- b) Distribuíram-se senhas aos pacientes.

II. Considere os grupos de textos a seguir e responda:

Grupo 1

- a) Tive inúmeras tarefas esta manhã. Primeiro, tentei consertar o abajur da sala. Era um problema com o fio. Tive que desencapá-lo e testar os polos. Você deve separar as duas partes e remendar com um novo fio, usando fita isolante. Montar novamente a tomada e testar. Achei que não conseguiria, mas deu certo!
- b) Para o conserto da passagem de eletricidade, o fio deve ser desencapado e os polos devem ser testados separadamente. Depois de identificado o problema, a parte do fio sem corrente deve ser substituído. Fita isolante deve ser usada para evitarem-se choques. A tomada será montada depois do reparo e o aparelho deve ser novamente testado. Não se preveem dificuldades com essa operação.
- i) Os textos têm usos específicos. Que características estruturais podem identificar as situações em que os textos foram usados e seus usuários?

Grupo 2

- a) Desviaram-se fundos da empresa, ao que parece, e nós investigaremos a todos.
- b) Os fundos da empresa foram desviados pelos diretores nomeados pelo Governo Federal e isso merece investigação contundente.

i) Qual dos textos acima você considera que poderia ser usado pelos candidatos em campanha pela presidência da República ao se referirem a supostos desvios de verba relacionados ao Governo Federal? Por quê?

Essas atividades podem ser realizadas com diferentes construções sintáticas. Podem ser iniciadas, na verdade, também com a participação ativa dos alunos se lhes for solicitado que colem dados, seja em pesquisa de material escrito, seja na observação da fala. Esse material real pode ser trazido para a sala de aula para dar início à discussão (questões de concordância redundante e não redundante, uso de pronomes relativos, uso de pronomes átonos ou tônicos em posição de objeto, etc, são alguns dos tópicos que podem render boa discussão sobre a variedade linguística e os diferentes registros).

CONCLUSÃO

Este capítulo tratou da oração passiva, uma estrutura que recebe pouca atenção nas aulas de gramática na escola. Trata-se de uma construção que não é de uso muito frequente, particularmente em uma de suas formas: a passiva pronominal, com a partícula SE, praticamente ausente da fala no português do Brasil. Discorreu-se sobre o uso da construção com o SE indeterminador do sujeito em detrimento da passiva pronominal, a qual não apresenta concordância de plural. Mencionou-se como o uso de cada construção pode ser associado a diferentes registros, enfatizando-se a distância que separa a gramática da fala da gramática da escrita no português do Brasil, introduzindo-se os conceitos de gramática internalizada e periferia marcada (KATO, 2005).

Pontuou-se como algumas inovações na língua vêm ganhando espaço e como isso impacta o uso de orações passivas, como é relevante trazer para sala de aula a percepção consciente desses usos, privilegiando-se a discussão sobre a compreensão dos efeitos de sentido que a construção gera em diversos contextos, como a relevância de se manter o tópico do discurso ou de demover o agente da cena descrita. São os diferentes pontos de vista e intenções do falante que podem alcançar uma melhor

expressão linguística ao se ter maior domínio e compreensão das características de cada estrutura disponível na língua.

Na discussão sobre possíveis metodologias a serem adotadas pelo professor de língua portuguesa, salientou-se como incentivar o aluno a ser um cientista, descobrindo o funcionamento das diversas modalidades/variedades da sua língua. Acredita-se que essa postura leva o aluno a ser mais ativo (PILATI, 2017) e consciente na apreensão de conhecimento sobre essas modalidades/variedades, sempre construindo conhecimento consciente sobre a língua a partir de seu conhecimento intuitivo e legítimo de falante nativo da língua. Espera-se que a sequência didática apresentada, que visava ilustrar a discussão empreendida, possa servir de modelo para outras atividades que propiciem uma aprendizagem ativa e significativa.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M. R. A. Passivas em enunciados matemáticos: relação entre linguagem e outros domínios da cognição. In: GUESSER, S.; RECH, N. (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico*: subsídios para o professor de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- CANÇADO, M. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: MÜLLER, A.; NEGRÃO, E.; FOLTRAN M. J. (Orgs.). *Semântica Formal*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ESTRELA, A. A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical. *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas - PIAFE*, p. 138-147, 2016.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. A complexidade da passiva e as implicações pedagógicas do seu uso. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 107-116, 2000.

GABRIEL, R. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul, 2001.

GUERRA VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum: Cadernos de Pós-graduação*, n. 2, p. 4-14, 2012.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005. p. 131-145.

LIMA JÚNIOR, J. *Aquisição e desenvolvimento de sentenças passivas: da percepção do infante ao processamento adulto*. 2016. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LOBATO, L. M. P. Sintaxe Formal e Ensino de Língua Portuguesa. *Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem*, v. 4, n. 1, p. 14-26, 2018.

LUNGUINHO, M. V.; MEDEIROS JUNIOR, P. Inventou um novo tipo de sujeito: características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro. *Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 23, 147-191. 2009.

LUNGUINHO, M. V.; GUERRA VICENTE, H.; MEDEIROS JUNIOR, P. Seleção, constituição e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. In: GUESSER, S.; RECH, N. (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

NUNES, J. N. *Ofamigerado se: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas, 1990.

NUNES, J. M. Se apassivador e Se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 20, p. 33-58, 2012. DOI: 10.20396/cel.v20i0.8636856. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636856>.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, S.; RECH, N. (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SAID ALI, M. *Dificuldades da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, [1908] 2008.

Travaglia, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, V. 10. n. 2, 2002.

SINCRONIA E DIACRONIA NA ESCOLA: REFLETINDO
SOBRE O ENSINO DE MORFOLOGIA E A (APARENTE) NÃO
COMPOSICIONALIDADE DE ALGUMAS PALAVRAS¹

Janayna Carvalho
Mayara Nicolau de Paula

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve um aumento exponencial de contribuições da Linguística para o Ensino de Língua Portuguesa. Em especial, linguistas gerativistas vêm mostrando que é fundamental trabalhar com a intuição linguística dos alunos, para que eles possam tanto fazer raciocínios metalinguísticos que os levem a reconhecer padrões da língua que usam, quanto aprender mais facilmente a norma padrão (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017). Na esteira desses trabalhos, interessa-nos discutir o ensino de formação de palavras, um conteúdo de morfologia, além de sugerir como esse conteúdo pode ser utilizado para acessar o conhecimento intuitivo do aluno nas aulas de Língua Portuguesa.

O nosso interesse no ensino de morfologia tem duas razões. Primeiramente, o ensino de sintaxe tem sido bem mais tratado por linguistas do que o de morfologia. Enquanto diferentes aspectos do ensino de sintaxe são discutidos em materiais atuais, - como ensino de concordância, crase, pontuação, regência etc.-, a discussão sobre o ensino de morfologia se centra, quase que integralmente, nas classes de palavras.²

1 As autoras agradecem aos pareceristas pelas sugestões à primeira versão do texto. Os erros que permanecerem nesta versão são de nossa responsabilidade.

2 Para uma exceção, consulte-se Avelar (2017).

Acreditamos que isso se dê pelo fato de a morfologia ser mais idiossincrática que a sintaxe. Em grande parte, as relações sintáticas se constroem de forma transparente, a partir de dependências entre os elementos que constituem a sentença.³ Na sentença *A Maria trouxe o bolo*, percebe-se claramente que *A Maria* é o sujeito em virtude de sua relação com a forma verbal *trouxe*. Em contraste, não se pode dizer o mesmo da formação de palavras. Quando examinamos as partes de uma palavra, muitas vezes temos dúvidas sobre como segmentá-las. No léxico da língua, há uma grande quantidade de palavras que não são mais transparentes, isto é, palavras em que não se pode delimitar com exatidão a contribuição dos morfemas, as unidades mínimas de significado da língua.

Levemos em conta o verbo *esmorecer*, por exemplo, que pode exemplificar dúvidas que temos ao examinar as palavras da nossa língua. Nessa palavra, a primeira sílaba corresponde ao prefixo *es-*, que se encontra também na palavra *esfriar*? A palavra *esfriar* pode ser parafraseada por *tornar frio*, justamente pela contribuição do prefixo *es-*. Se a primeira sílaba de *esmorecer* corresponder ao prefixo *es-*, por que não há a semântica de *tornar algo* no caso de *esmorecer*? Ou essa contribuição semântica do prefixo *es-* está presente nessa palavra, mas é de difícil identificação porque a raiz *morec-* tem uma semântica opaca? Interessa-nos aqui explorar alguns desses casos de difícil ou impossível composicionalidade da palavra e como eles são abordados no ensino, além de casos em que o falante não tem dúvidas sobre a segmentação morfológica da palavra inicialmente, mas passa a tê-las depois de uma segmentação alternativa ser apresentada nos livros didáticos. Casos em que a segmentação da palavra é difícil ou incerta, tanto em virtude de mudanças em curso na língua quanto devido a apresentações anacrônicas de conteúdo em materiais escolares, estão sendo chamados aqui de *não composicionalidade*.⁴

3 Obviamente, também há unidades sintáticas não transparentes ou de difícil decomposição, como as expressões idiomáticas. Todavia, tendo em vista a discussão do capítulo, acreditamos que a não composicionalidade na morfologia é muito mais pervasiva do que na sintaxe. Além disso, como unidades indecomponíveis em sintaxe são prontamente reconhecidas pelos falantes, os limites de composicionalidade na morfologia são muito mais tênues e variam tanto de palavra para palavra quanto de falante para falante.

4 Ressaltamos que a nomenclatura *não composicionalidade* é aqui um termo abrangente que usamos para casos em que a composicionalidade não é óbvia para o falante. Isso inclui subcasos variados, com destaque para a falta de composicionalidade semântica em virtude de uma

Acreditamos que a discussão sobre palavras de difícil segmentação também é extremamente importante para uma abordagem científica do ensino de Língua Portuguesa. Muitas vezes, há mais de uma possibilidade de análise das palavras nesses casos. Dados como *esmorecer*, que são geralmente jogados para debaixo do tapete, poderiam ser valiosos para estimular o raciocínio do aluno, promover o desenvolvimento de argumentos e o debate entre colegas com análises diferentes.

Frente a essa proposta, alguém poderia se perguntar: por que adicionar um tipo de dado novo, se o ensino de língua portuguesa já tem tantas demandas relacionadas ao seu conteúdo obrigatório? Esse é um falso dilema. Como mostraremos na seção 2, esse tipo de dado sempre esteve e continua presente nas aulas de língua portuguesa. Para desenvolver nossa abordagem, consultamos alguns materiais (gramáticas e livros didáticos) a fim de verificar como a não composicionalidade de palavras é apresentada neles. Em nossa breve pesquisa, observamos que o ensino de não composicionalidade está quase totalmente concentrado na apresentação de tabelas com informações sobre radicais e afixos gregos e latinos. Com relação à abordagem dessas informações, apresentadas em tabelas, observamos duas tendências. Em comparação com os livros didáticos, as gramáticas geralmente lidam mais com casos em que não há transparência na formação de palavras. Isso é feito pela apresentação **explícita**, nesse tipo de material didático, dos radicais, prefixos e sufixos gregos e latinos, seguida, por vezes, de algumas considerações sobre a excepcionalidade de parte desses dados. Contudo, essa apresentação explícita é feita, geralmente, de uma forma equivocada, porque vários desses radicais, prefixos e sufixos não são mais analisáveis do ponto de vista sincrônico, mas são apresentados como se fossem. Por outro lado, os livros didáticos tendem a lidar quase que exclusivamente com dados composicionais do ponto de vista sincrônico e, portanto, de fácil segmentação quando abordam a formação de palavras. Nos livros didáticos em que os dados não composicionais aparecem, eles são apresentados de uma forma **implícita**, em algum

reanálise sincrônica de afixos, que serão mais explorados à medida que o texto se desenvolve. Tais casos, em análises teóricas específicas, podem ser considerados composicionais.

exercício ou anexo e, tal como nas gramáticas, são apresentados como composicionais, embora não sejam.

Embora haja nuances de como gramáticas e livros didáticos lidam com a não composicionalidade na formação de palavras, está claro que, nesses dois tipos de materiais, as características de formação de palavras não são suficientemente apresentadas. Com uma apresentação deficitária dessas características, perde-se, inclusive, a possibilidade de usar esses exemplos para se falar de sincronia e diacronia na escola, como veremos na seção 5.

Este capítulo está organizado da seguinte forma. Na seção 2, analisamos alguns livros didáticos e gramáticas, mostrando como a não composicionalidade é tratada nesses materiais. Na seção 3, abordamos propriedades de palavras com não composicionalidade. Discutimos como integrar esse conhecimento ao ensino na seção 4. A seção 5 conclui o texto.

1. INVESTIGANDO A NÃO COMPOSICIONALIDADE DA MORFOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS GRAMÁTICAS

Nesta seção, apresentamos a parte empírica do nosso estudo, que é formada pela análise tanto de gramáticas quanto de livros didáticos. Falamos, na seção 1, de transparência na formação de palavras e sentenças e passamos, progressivamente, a usar não composicionalidade para nos referir aos dados em que estamos interessadas. Antes de seguir para o exame de material didático, definimos formalmente não composicionalidade em (1):

1) Não Composicionalidade: dificuldades para segmentação de palavras morfológicamente complexas, isto é, com mais de um morfema, em virtude de falta de transparência semântica ou de reanálise das palavras em comparação com a formação original.

Ressaltamos que estamos abordando o problema da não composicionalidade levando em conta o conhecimento implícito de um falante para decidir quantos morfemas há em uma dada palavra. Esse falante esbarrará com uma série de casos de difícil segmentação em que fará uso tanto de estratégias formais quanto semânticas para decidir se a palavra que analisa pode ser segmentada (e é, portanto, composicional) ou não. Ainda, essa dificuldade do falante na segmentação morfológica de algumas palavras também ocorre quando essas palavras são inteiramente composicionais sincronicamente, mas os materiais didáticos as segmentam de forma diferente da intuição de um falante nativo. Um exemplo disso é tratar uma palavra como *esquecer* como prefixada pelo afixo *es-*.

Nosso leitor pode perceber que o que tratamos como não composicionalidade neste capítulo é um fenômeno muito amplo, que possui duas vertentes. Em um caso, a dificuldade de segmentação da palavra pode vir de uma mudança estrutural em curso, o que deixa algumas relações entre morfemas opacas para os falantes. Em outro caso, essa dificuldade não acontece sincronicamente, mas vem de uma abordagem de formação de palavras diacrônica disfarçada de sincrônica, que é propagada em materiais didáticos. Os dois casos são aqui agrupados sob um mesmo rótulo porque vão, invariavelmente, impactar o ensino de morfologia. Ao longo deste texto, ora nos focamos mais no primeiro caso, ora no segundo, mas esperamos que a análise dos dois fenômenos chamados aqui de não composicionalidade, em conjunto, sejam úteis para que a exploração da intuição linguística do aluno se torne mais frutífera nas aulas de português.

Em (2), exemplificamos problemas de não composicionalidade que um falante pode ter no exame de palavras.

- 2) a) **Evidências de composicionalidade morfológica** (*luzir vs. reluzir*) vs. **Falta de evidências de composicionalidade semântica** (*reluzir* não é *luzir* de novo):
Reluzir (re- é um prefixo ativo no PB, que significa novamente. Em *reluzir*, algo tem luz novamente?)

b) Evidência de composicionalidade morfológica (trair* vs. *retrair*) vs. Falta de evidências de composicionalidade semântica:**

Retrair (*retrair* não é *trair* de novo, então, embora haja o prefixo *re-*, se compararmos essa palavra a *atrair* e *extrair*, o que esse prefixo está fazendo aí? Há de fato um prefixo aí?)

O dado em (2a), por exemplo, pode levar o falante a um impasse. Por um lado, há evidências de composicionalidade do verbo *reluzir*, quando contrastado com sua contraparte não prefixada: *luzir*. Todavia, quando se leva em conta um parâmetro semântico, a evidência de composicionalidade, para o falante, é fraca, porque *reluzir* não é *luzir* de novo; é *luzir* com mais intensidade. O dado em (2b) traz problemas adicionais quando se comparam a forma potencialmente prefixada *retrair* e o verbo correspondente sem prefixo: *trair*. A forma *trair* é uma base presa em *retrair*.⁵ Consequentemente, uma comparação entre *trair* e *retrair*, nesse caso, só traz evidências fracas de composicionalidade, de novo, da perspectiva do falante.⁶ A impossibilidade de comparação entre um verbo sem prefixo e seu correspondente prefixado, nesse caso, tem impactos na falta de composicionalidade semântica também, já que a base presa *trair* deve aparecer obrigatoriamente com prefixos. A descrição do problema traz exemplos de raciocínios muito pertinentes que falantes poderiam fazer sobre os dados *reluzir*, em (2a), e *retrair*, em (2b).

Dados como os brevemente apresentados em (2) estão presentes no ensino de língua portuguesa, mas as questões que eles podem suscitar, exemplificadas pelas perguntas em (2), quase nunca são feitas. O

5 Bases presas são formas bases de uso restrito na língua, que se aliam a alguns prefixos ou sufixos específicos para serem realizadas. Desse modo, elas diferem de raízes ativas, que, obviamente, combinam-se com afixos para chegar ao estatuto de palavra, mas não são dependentes de afixos específicos.

Para diagnosticar uma base presa, Basilio (1980, p. 54) recomenda que: "... se a base de uma dada forma não tem condições ideais de isolabilidade [...], então temos que ver se o léxico fornece condições outras para o isolamento da base [...]" Uma dessas condições outras a que a pesquisadora alude pode ser a intercambialidade de prefixos, como no caso em tela: *retrair*, *atrair*, *extrair*, *abstrair*, *subtrair*, etc. Vemos, dessa forma, que a base *-trair* existe, mas que ela é dependente de um prefixo em todas as suas formações, configurando-se, portanto, como uma base presa.

6 Ressaltamos, nesse trecho, que as dificuldades de composicionalidade de que tratamos são da perspectiva do falante, já que, de um ponto de vista teórico, pode se tratar desses casos de formas variadas, inclusive em um enfoque composicional.

exame dos materiais didáticos nos mostrou que as reflexões sobre a não composicionalidade giram em torno da nomeação de afixos e radicais gregos e latinos, sem uma exploração a contento desses elementos em palavras do cotidiano e sem uma reflexão de como essas palavras foram reanalisadas. Retrataros a nossa breve consulta a esses materiais nas próximas subseções.

1.1 Análise de livros didáticos

1.1.1 Português trilhas e tramas, 6º ano

Iniciamos nossas considerações com o exame da coleção de livro didático *Português trilhas e tramas*, em sua segunda edição, publicada em 2016. Essa coleção é composta de livros para o Ensino Fundamental e possui um capítulo sobre a formação de palavras logo no seu primeiro volume, que passamos a examinar a seguir.

O capítulo 20 – “Processos de formação de palavras” - é breve, contando com 10 páginas. Ele se inicia com o texto “Palavras emprestadas”, do cronista Ivan Ângelo, sobre neologismos. Após uma discussão sobre neologismos, passa-se ao estudo do tema do capítulo. Todos os processos de formação de palavras ilustrados apresentam exemplos de raízes e afixos ativos sincronicamente. É também digno de nota que, após uma lista de processos, apareça a seção “Outros processos de formação de palavras” em que as autoras discorrem brevemente sobre onomatopeias, empréstimos, gírias e, novamente, sobre neologismos.

No entanto, onomatopeias, empréstimos, gírias e neologismos não são processos de formação de palavras. No caso de empréstimos e neologismos, tais nomenclaturas informam sobre a origem (recente ou não) de palavras. No caso de onomatopeias e gírias, a classificação informa sobre o uso social de algumas palavras. Nota-se, portanto, que o aluno não conseguirá enxergar um todo coerente no material a que é exposto, porque ora ele analisa morfemas para determinar o processo que deu origem à formação de palavras, ora ele analisa um aspecto social das palavras (se é usada como gíria, se é um empréstimo, etc). Não obstante, esses aspectos distintos são apresentados lado a lado como processos de

formação de palavras, o que pode fazer com que o aluno perca de vista a estrutura regular do sistema da língua e passe a assumir que as regras são aleatórias e devem ser memorizadas.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, a abordagem da não composicionalidade, é preciso dizer que ela aparece de forma implícita, algo que já anunciamos como uma tendência dos livros didáticos. Nesse livro, identificamos que tal tema só aparece no exercício 7 do capítulo 20, reproduzido a seguir.

Figura 1: Exercício abordando não composicionalidade no volume 1 do livro *Português trilhas e tramas* (p. 238)

7 Identifique a alternativa em que o significado atribuído pelos prefixos às palavras **não** foi corretamente interpretado. Registre-a no caderno e faça a correção.

a) engarrafar – incluir – introvertido → movimento para dentro
 b) opor – debater → oposição
 c) exclamar – exceder – superalimentação → excesso
 d) incapaz – desorientar – anêmico → negação
 e) decapitar – catástrofe – catarata → movimento para fora

Alternativa e. Em decapitar – catástrofe – catarata, os prefixos -de e -cat indicam “movimento de cima para baixo”.

Como o gabarito do professor demonstra, o aluno deveria saber que *de-* (em *decapitar*) e *cat-* (em *catástrofe* e *catarata*) são prefixos indicando *movimento de cima para baixo*, mesmo que não haja no capítulo instrução formal sobre o significado desses supostos prefixos.

Destaca-se, primeiramente, que esses elementos não estão mais ativos como prefixos nessas palavras de um ponto de vista sincrônico, uma vez que formas como *capitar*, *ástrofe* e *arata* não estão disponíveis como possíveis bases para que *de-* e *cat-* se juntem, gerando *decapitar*, *catástrofe* e *catarata*. Portanto, esse exercício aborda, precisamente, o que estamos chamando de não composicionalidade. Com base em sua competência linguística, o aluno não vai chegar nem a hipotetizar que *de-*, em *decapitar*, seja um prefixo. Somado a isso, a base para a formação dessa palavra, que seria *capitar*, é praticamente inativa atualmente, mas tem relação com as formas *caput* e *capitis*, que significam *cabeça* em latim. O exercício 7 demonstra que a questão da não composicionalidade de algumas palavras é abordada na escola, mas

quase sempre como se elas fossem composicionais, porque a escola ignora os processos de formação de palavras que levaram o prefixo *de-* em *decapitar*, por exemplo, a ser analisado como parte da raiz e não como um prefixo. Esse é um dos casos em que o descompasso entre a composicionalidade da palavra para o livro didático e para o falante só aparece porque a escola ignora a mudança linguística em tela. O aluno não teria nenhum problema em assumir que a raiz dessa palavra seja *decapit-*. Esse caso difere, portanto, de casos que exemplificamos em (2), em que o falante lida com não composicionalidade semântica em *reluzir*, em (2a), e com bases presas, em (2b), dois aspectos que podem influenciar na segmentação morfológica da palavra sincronicamente, inclusive.

Decapitar não é a única palavra que pode ser desafiante para o aluno no exercício representado na Figura 1. Com exceção de (7d), todas as alternativas apresentam palavras que não são mais decomponíveis do ponto de vista sincrônico. Em (7a), temos casos de prefixos ativos no português brasileiro, mas não necessariamente nas palavras listadas nessa alternativa. Assim, *en-* em *engarrafar* está ativo, e o aluno pode facilmente perceber que a raiz *garraf-* é usada em outras palavras da língua portuguesa, sem a necessidade de prefixação, inclusive. Se o aluno usar o mesmo raciocínio que usou para *engarrafar*, como ele concluirá que *in-* em *incluir* e *introvertido* é um prefixo? É evidente que formas como *cluir*, *clue*, *trovertido* e *trovertir* não existem no português atual. Assim, não é por meio da análise linguística sincrônica dessas palavras que o aluno chegará a essa resposta.

Levemos em conta, agora, o significado das formas em (7a), que é apresentado também como um critério para que classifiquemos os elementos em destaque. Enquanto *engarrafar um líquido* claramente envolve um movimento para dentro, já que se coloca o líquido dentro da garrafa, não se pode dizer o mesmo de *incluir*. Quando incluimos um nome em uma lista, há um movimento físico para dentro? Se houvesse, do ponto de vista sincrônico, qualquer leitura de direcionalidade nesse verbo, não seriam possíveis declarações como “*Me inclua fora dessa. Nós não integramos o centrão*”, que Antônio Carlos Magalhães Neto,

presidente de um partido político, deu a um jornal.⁷ Em suma, examinando somente as palavras presentes em (7a), fica claro que, nem do ponto de vista morfológico nem do ponto de vista semântico, há pistas estruturais para que o (a) estudante considere *in-* como um prefixo em *incluir*.

O exercício 7, reproduzido anteriormente, é um exemplo de uso **implícito** das tabelas de afixos e radicais gregos e latinos, já que se vale da tabela sem apresentá-la. Como a discussão anterior também mostra, assume-se que o aluno possa comparar, em pé de igualdade, palavras que são decomponíveis do ponto de vista sincrônico (en-garraf-ar)⁸ com as que não são (*in-clu-ir).

Para averiguar se essa era uma particularidade dessa coleção ou uma tendência geral dos livros didáticos de ensino fundamental, também foram examinadas as coleções *Português: Conexão e Uso* e *Se liga na língua*. Essas coleções seguiram a tendência que vimos no exemplar da coleção *Português trilhas e tramas*, examinado anteriormente. Toda a explanação sobre o processo de formação de palavras se faz pela análise de palavras ativas sincronicamente. Todavia, diferentemente do que se viu na coleção *Português trilhas e tramas*, palavras que apresentam confronto entre a segmentação intuitiva do falante e a segmentação apresentada em tabelas de radicais gregos e latinos não aparecem nos exercícios. Há, sim, a discussão sobre alguns radicais gregos e latinos, como *hiper*, mas este é um elemento ativo sincronicamente.

1.1.2 Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, 1^a ano do Ensino Médio

Agora, passamos à análise do volume 1 de *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Trata-se de um livro para o ensino médio, portanto o aprofundamento dos temas é maior. Seguindo a tendência das

7 <https://bahia.ba/politica/me-inclua-fora-dessa-nos-nao-integramos-o-centrao-diz-acm-neto-a-jornal/>. Acesso em: 23 nov. 2020, às 15h28min.

8 Por questões didáticas, estamos assumindo que a vogal temática do verbo faz parte da desinência de infinitivo, embora a vogal temática, por si só, seja responsável por alguns fenômenos, como a escolha da forma do particípio: *-ado* no caso de verbos de 1^a conjugação e *-ido* no caso de verbos de 2^a e 3^a conjugação.

coleções já examinadas, apresenta-se o tópico de formação de palavras com exemplos sincronicamente decomponíveis e de fácil reconhecimento para o falante. É também somente nos exercícios que aparece a decomposição de algumas palavras que, do ponto de vista sincrônico, ou são indecomponíveis ou teriam uma decomposição diferente da discutida no material. Um exemplo do último caso pode ser observado no item (4c) do exercício apresentado à página 313, reproduzido a seguir.

Figura 2: exercício abordando a não composicionalidade no volume 1 do livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (p. 313)

4. Como é próprio da linguagem publicitária, no anúncio em estudo há economia de meios, ou seja, o texto verbal é enxuto e, para ser compreendido, é preciso que o leitor faça inferências e o complemento, percebendo o que está implícito.

a. De que outra forma o enunciado “Novo Honda Civic. Espetacnológico” poderia ter sido redigido? Poderia ter sido redigido assim: “O novo Honda Civic é espetacnológico” ou “Este é o novo Honda Civic, espetacnológico”.

b. Compare a redação que você deu ao enunciado à redação original e conclua: Que justificativa pode ser dada para a opção feita pelo anunciante?

c. Em relação à palavra *tecnológico*, indique, entre as segmentações abaixo, a que corresponde ao processo pelo qual ela foi formada:

• tecno + lógico	• tec + nolo + gico
• técnico + ilógico	X • tecno + logo + ico

A segmentação apresentada para a palavra *tecnológico*, nesse item, envolve a base presa *logo*, que dificilmente um aluno identificará sem a construção de um paradigma. Imaginamos que a tendência será a comparação entre *tecnologia* e *tecnológico* para que a identificação de morfemas seja feita. Nesse caso, possivelmente o aluno identificaria a raiz como *technolog-* e *-ico* como o sufixo.

Assim, nesse material para o ensino médio, repetem-se as tendências de análises de palavras com morfemas inativos sincronicamente como se eles estivessem ativos. Espera-se que o aluno consulte uma lista de afixos memorizada para segmentar palavras que ou são indecomponíveis atualmente ou dependem de instrução formal para que sejam adequadamente decompostas. É curioso que a intuição do aluno seja sutilmente requerida somente para os casos sobre os quais ele não tem intuição.

Entre as páginas 331 e 335 do capítulo, aparecem tabelas com informações sobre radicais e afixos gregos e latinos e seu significado correspondente. Embora esse tenha sido o único livro didático, dentre os examinados, em que essa tabela está presente, as informações da tabela são também tomadas como pressupostas, tal como vimos no livro *Português trilhas e tramas*.

1.2 Análise de gramáticas

Sabemos que o ensino de norma padrão, na escola, tem, cada vez mais, sido feito por meio de análise de textos e com uso quase exclusivo de livros didáticos. Todavia, um número considerável de professores utiliza gramáticas normativas em suas aulas. Assim, o exame desse material também nos revelaria se há outra abordagem para a não composicionalidade de palavras nos materiais a que os alunos têm acesso. Ademais, os livros didáticos usam a gramática normativa como material de referência para abordar tópicos de gramática, então checar como a não composicionalidade é abordada nas gramáticas pode nos ajudar a entender, inclusive, a abordagem dos livros didáticos.

O exame dos materiais nos mostrou uma continuidade de tratamento da não composicionalidade em livros didáticos e gramáticas. As gramáticas também possuem uma predileção pela exploração de radicais e afixos gregos e latinos em desuso e os apresentam lado a lado de prefixos e sufixos gregos e latinos ativos sincronicamente.

Porém, a abordagem da não composicionalidade é **explícita** na gramática, em contraste com os livros didáticos. Isto é, esses elementos não são relegados a um apêndice ou tomados como pressupostos no capítulo. Nas próximas duas subseções, comentamos sobre a abordagem de formação de palavras não composicionais em *Gramática Normativa de Língua Portuguesa*, de Rocha Lima, e *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*, de Bechara.

1.2.1 *Gramática Normativa de Língua Portuguesa*, de Rocha Lima

Primeiramente, examinamos a *Gramática Normativa de Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique de Rocha Lima, em sua edição de 2011.

Ao discorrer sobre os mecanismos de formação de palavras, Rocha Lima comenta brevemente sobre a não composicionalidade de alguns prefixos. Veja o excerto seguinte, por exemplo:

Em *exceder*, *preceder*, *proceder* (para citar somente um exemplo), não entra, rigorosa e nítida, a ideia de *ceder*, nem se sente com clareza a significação dos prefixos *ex*, *pre* e *pro*. Por outro lado, nem sempre palavras derivadas se relacionam com palavras primitivas que tenham existência autônoma em português; muitas vezes, a um elemento vocabular herdado do latim ou do grego se apõe uma série de prefixos com os quais se formam numerosos derivados:

aduzir, *deduzir*, *induzir*, *produzir*, *reduzir* (do radical de *ducere*);

afonia, *ewfonia*, *apofonia*, *metafonia*, *proiofonia* (do radical de *phone*).

(ROCHA LIMA, 2011, p. 251)

Do trecho anterior, percebemos que a composicionalidade de algumas palavras só é apreendida pelos falantes quando são expostos a paradigmas (a exemplo de *aduzir*, *deduzir*, *induzir*, etc). Portanto, é importante que as atividades da aula de português propiciem as condições para que os alunos formem essas regras, em vez de abordar implícita e indiretamente a formação dessas palavras.

1.2.2 *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara

A *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, segue a tendência que vimos na gramática de Rocha Lima, apresentando uma abordagem explícita de casos de formação de palavras. Bechara traz listas exaustivas com exemplos de prefixos gregos e latinos, a equivalência de significado entre prefixos das duas línguas, além de uma extensa lista

com exemplificação de radicais dessas línguas ativos sincronicamente no português. Ao ler os exemplos da lista, que nos parece bem mais exaustiva do que a tabela que encontramos no livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, um falante pode perceber que há todo tipo de caso: prefixos latinos altamente frequentes e transparentes (*des-* e *in-*), prefixos gregos que parecem transparentes em algumas palavras, mas não em outras (*amoral* vs. *anemia*), etc.

O autor também dedica algumas páginas a casos de base presa, um dos tipos de não composicionalidade que discutimos neste capítulo. Sobre isso, o autor fala:

Chama-se família etimológica a uma série de palavras congnatas. Cabem aqui as judiciosas observações do Prof. Said Ali: ‘parece coisa extremamente fácil distinguir palavras derivadas de palavras primitivas quando se trata de exemplo como *pedreiro*, *pedraria*, *pedregulho* ou *fechamento*, *laranjal*, *bananeira* [itálico nosso], que não requerem especial cultivo de inteligência para alguém saber que se filiam respectivamente a *pedra*, *fechar*, *laranja*, *banana*. São, entretanto, numerosos os casos em que transparece menos lúcida a relação entre o termo derivado e o termo derivante, sendo necessário algum estudo para perceber a filiação. Outras vezes tem havido tal exclusão de forma e sentido, que surge um curioso conflito entre o sentimento geral do vulgo e o fato encarado à luz da pesquisa científica’. (BECHARA, 2004, p. 380)

Essa ponderação é seguida por alguns verbos como *receber*, *perceber* e *conceber*, em que *-ceber* se comporta como uma base presa, nunca ocorrendo sozinha. Esses são casos que exemplificam esse descompasso entre o sentimento geral do vulgo, para usar um termo do próprio autor, e a análise que se pode efetivamente dar a essas palavras. Essas considerações são seguidas por três páginas com farta exemplificação de bases presas no português brasileiro.

Dentre os materiais analisados, *Moderna Gramática Portuguesa* é o que mais se debruça sobre dados não composicionais. Assim como

Gramática Normativa de Língua Portuguesa, Moderna Gramática Portuguesa reconhece a não composicionalidade, mas excede o outro material analisado ao fornecer tantos exemplos.

No entanto, a lista apresentada entre as páginas 381 e 384 não delimita que combinações de raiz e afixo podem ser ainda reconhecidos como composicionais mediante a elicitacão de um paradigma, e aqueles que não podem, por terem sido completamente reanalisados. Figuram na lista, por exemplo, grupos de palavras como *acordar*, *discórdia*, *misericórdia* e *recordar*, todas relacionadas aos radicais *cor* e *cordis*, que significam *coraçãõ*. Nesse caso, mesmo com a elicitacão de um paradigma, seria mais difícil perceber as bases presas nesse caso do que em *perceber*, *receber* e *conceber*, por exemplo. Mais difícil ainda nos parece perceber uma base presa em *comer*, que veio da junçãõ de *cum* e *édere*, porque essa palavra foi completamente reanalisada. Nenhum falante, a não ser que munido de informações históricas, perceberia que uma preposiçãõ foi acrescida a essa raiz.

Dessa forma, na interessante lista fornecida pelo autor, aparecem tanto casos em que o falante consegue perceber a composicionalidade, mediante contraste com outros casos relevantes, quanto casos impossíveis de análise contrastiva, só sendo passíveis de análise histórica. Na próxima seçãõ, apresentamos alguns trabalhos sobre não composicionalidade no português brasileiro, com ênfase em propriedades das bases presas, com base em trabalhos lingüísticos recentes.⁹

9 Após o exame de livros didáticos e gramáticas normativas, perguntamo-nos como gramáticas escolares se comportariam em relaçaõ à não composicionalidade. Em uma consulta à *Gramática da Língua Portuguesa*, de Cipro Neto e Infante (2003), vimos que elas se comportam de forma intermediária, quando comparada às gramáticas e livros didáticos consultados. Na obra de Cipro Neto e Infante, a tabela é apresentada explicitamente, imediatamente antes dos exercícios, mas difere do tratamento de Rocha Lima e Bechara para esses dados em dois aspectos: (i) a tabela de radicais e afixos gregos inclui somente radicais e afixos pouco frequentes e palavras em sua maioria técnicas exemplificam esses elementos; (ii) não há considerações sobre não composicionalidade.

2. CLASSIFICAÇÃO DE VERBOS NÃO COMPOSICIONAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, ressaltamos algumas das propriedades de palavras composicionais e não composicionais, do ponto de vista do falante, de forma a subsidiar a reflexão sobre integração dessas propriedades ao ensino, na seção 4. Concentramo-nos especificamente em verbos não composicionais, que foram mais estudados na literatura. Sumarizamos a seguir as propostas de Bassani (2013) e Resende (2020).¹⁰

Bassani (2013) aborda o problema da composicionalidade ao estudar os verbos do português brasileiro. A autora propõe quatro classes, exemplificadas na Tabela 1.

Tabela 1. Sumário de transparência e composicionalidade (Adaptado de Bassani 2013, p. 68)

Classe	Transparente	Composicional	Classificação	Exemplos
1	-	-	Simples por derivação histórica	<i>afetar, esquecer, inundar</i>
2	-	+	Complexos analisáveis	<i>atrair, incluir, exibir</i>
3	+	+	Complexos produtivos	<i>acalmar, empilhar, esfaquear</i>
4	+	-	Simples por idiosincrasia	<i>afiar, encavalar, esborrachar</i>

Concentremo-nos, primeiramente, nas classes 1 e 2, que exemplificam um contínuo de não composicionalidade. Os verbos da classe 1 (simples por derivação histórica) são aqueles que eram originalmente prefixados, mas atualmente são analisados como verbos formados de uma raiz e um sufixo verbal. Dito de outro modo, *a-*, *es-* e *in-* não são analisados pelo falante como prefixos em *afetar*, *esquecer* e *inundar*. A classe 2 (complexos analisáveis) também se constitui de verbos que não são totalmente analisáveis, mas difere da classe 1 porque é possível

¹⁰ Para discussões adicionais, consultem-se Minussi e Bassani (2017) e Resende e Ilari (2020).

reconhecer o prefixo nesse caso por meio de testes de comutação (*atrair*, *retrair*, *extrair*). Fica evidente que *tra-* é um elemento preso, já que não pode ocorrer sozinho, embora seja reconhecível. Os comentários de Rocha Lima e de Bechara sobre palavras de difícil segmentação seriam sobre verbos pertencentes a essa classe.

Os dois grupos divergem da classe 3, os verbos complexos produtivos. Os membros desse grupo têm composicionalidade total. Em *acalmar*, por exemplo, não é difícil que um falante reconheça o prefixo *a-* e o sufixo *-ar* nessa palavra. Além disso, *calm-* é uma raiz que não precisa necessariamente estar acompanhada de um prefixo para ocorrer: *calma*, *calmaria*. Isso exemplifica mais uma vez as diferenças entre essa classe e a classe 2, que é constituída de bases presas.

Finalmente, a classe 4 (simples por idiosincrasia) ilustra combinações de afixos e raízes que não têm significado composicional. O verbo *encavalar*, por exemplo, significa fazer uma atividade seguida da outra. Note que o significado desse verbo nada tem a ver com uma paráfrase possível caso ele tivesse significado composicional, como *tornar cavalo* ou *colocar em cavalo*. Esse caso é um tipo de não composicionalidade semântica, porque embora o falante consiga segmentar *encavalar* em *encaval-ar*, o significado total da palavra não é um produto do significado individual de cada morfema. A não composicionalidade da classe 4 difere daquela das classes 1 e 2, nas quais é difícil ou impossível reconhecer alguns morfemas, seja porque eles já foram reanalisados do ponto de vista sincrônico, como na classe 1, seja porque a composicionalidade, para ser percebida, necessita de uma elicitación do paradigma, como na classe 2.

A tipologia proposta por Bassani apresenta dois aspectos interessantes para discussão. Primeiramente, ela demonstra que a não composicionalidade é pervasiva no nível morfológico, com palavras, em uma dada sincronia, completamente reanalisadas em comparação com as suas formações anteriores, como as palavras da classe 1, ou com palavras em um estágio intermediário de análise, como as da classe 2. Levando isso em conta, esses graus de transparência das palavras podem ser suficientemente explorados na escola com a ajuda de palavras que falamos

cotidianamente. Dessa forma, não é necessário que o(a) professor(a) recorra sempre a listas de palavras pouco usadas, com o significado de prefixos, radicais e sufixos no latim e no grego, para explorar esse tema. Ele(a) pode fazer isso, mas há tantos exemplos de verbos que os alunos conhecem que esse conteúdo não precisa ser relegado a essa forma de apresentação.

Além disso, a tipologia de Bassani mostra como esse é um fenômeno gradiente na língua. Há casos em que a não composicionalidade vem tão somente de um significado especial da palavra, como a classe 4 exemplifica.

Resende (2020) discute algumas formações de classe 2¹¹, aventando possibilidades para que seja difícil o reconhecimento de origem comum de palavras como *abduzir*, *deduzir*, *conduzir*, dentre outras. Todas essas palavras estariam relacionadas pela raiz $\sqrt{\text{duz}}$. O autor observa que, em vários casos, formas relacionadas à raiz $\sqrt{\text{duz}}$ entraram em séculos diferentes na língua. O verbo *induzir*, por exemplo, entrou no século XIV, e o verbo *abduzir*, no século XX. Uma vez que há bastante diferença temporal entre a entrada de vários verbos que fazem parte da classe 2 de Bassani, há a possibilidade de que os mais antigos tenham sofrido mais mudanças, como abstratização de seu significado, enquanto os mais novos mantenham um significado mais próximo ao que esses verbos tinham em latim.

Para exemplificação dessa tendência, podemos levar em conta que *induzir* significava em latim *introduzir*, *conduzir para*. O significado de *induzir* atualmente só está metaforicamente associado com *introduzir*, *conduzir para*, já que se pode induzir alguém a tomar alguma ação, mas não se pode usar *induzir* como sinônimo de *conduzir* em uma sentença como *A Maria conduziu o João pela estrada*. Por contraposição, o significado de *abduzir*, que entrou na língua no século XX, é ainda bastante próximo do seu significado em latim: *levar*, *afastar*.

11 Na terminologia do autor, *raízes cranberry*. Esse nome é usado para raízes de difícil composição na língua inglesa, já que não é claro o significado de *cran* no caso da palavra *cranberry*. A parte *berry*, por sua vez, refere-se a um tipo de fruto silvestre que é produzido pelo ovário de uma única flor. Vários, mas não todos, frutos que correspondem a essa descrição possuem a forma *berry* como parte de seu nome na língua inglesa. Alguns exemplares são: *strawberry* (morango), *raspberry* (framboesa), *blueberry* (mirtilo) e *blackberry* (amora).

Além da entrada espaçada de verbos aparentados contribuir para a dificuldade de segmentação desses verbos, Resende observa que os verbos já entram, muitas vezes, com prefixos. Isso aconteceu nos quatro casos estudados pelo autor. Não entraram, na língua portuguesa, formas sem prefixos das raízes $\sqrt{\text{duz}}$, $\sqrt{\text{fer}}$, $\sqrt{\text{gred}}$ e $\sqrt{\text{tra}}$. Além da impossibilidade de contraste das formas prefixadas e não prefixadas dos verbos pelos falantes, Resende comenta que várias dessas bases presas são acompanhadas por prefixos improdutivos, o que aumenta a opacidade dessas formas para os falantes. Um exemplo seria *seduzir*; *se-* é dificilmente reconhecido como um prefixo, por ser muito improdutivo no português. Embora esses fatores dificultem o reconhecimento de uma raiz em comum pelos falantes, Resende observa que há evidências formais, muitas vezes, da presença da mesma raiz. Isso pode ser exemplificado pelos dados em (3):

- 3) a. Atrair-se pelo perigo → atração pelo perigo
- b. abstrair as coisas ruins → abstração das coisas ruins
- c. contrair uma doença → contração de uma doença
- d. distrair-se dos problemas → distração dos problemas
- e. extrair o dente → extração do dente
- f. retrair o mercado consumidor → retração do mercado consumidor
- g. subtrair o saldo devedor → subtração do saldo devedor.

(RESENDE, 2020, p. 134)

Resende considera o fato de verbos com a raiz $\sqrt{\text{tra}}$, exemplificados em (3a)-(3g), se nominalizarem em *-ção* como evidência de que os falantes ainda veem esses dados como pertencentes a uma família de palavras. Por outro lado, dados com a raiz $\sqrt{\text{fer}}$, apresentados de (4a)-(4g), possuem padrões de nominalização diferentes, o que pode indicar que os falantes não veem esses dados como exemplares de uma família de palavras.

- 4) a. aferir a pressão arterial →? aferência da pressão arterial.
 b. auferir os rendimentos →*auferência dos rendimentos
 c. conferir os resultados → conferência dos resultados
 d. deferir o pedido →*deferência/deferimento do pedido
 e. diferir dos demais → *diferência/#diferença dos demais
 f. inferir uma informação → inferência de uma informação
 g. preferir dias chuvosos → preferência por dias chuvosos
 h. proferir um discurso → *proferência/ proferimento de um discurso
 i. referir-se a um texto → referência a um texto
 j. transferir os bens → transferência dos bens.

(RESENDE, 2020, p. 134)

De posse dessas propostas, que exemplificam e descrevem casos de não composicionalidade no português, passamos à seção 4, em que discutimos formas de integrar esse conhecimento ao ensino.

3. COMO INTEGRAR ESSE CONHECIMENTO AO ENSINO?

Como dito na Introdução, o exame de dados não composicionais, em especial os casos em que prefixos e sufixos foram completamente reanalisados como parte da raiz, sempre fez parte do currículo de morfologia. Todavia, a escola não aborda a mudança linguística na formação de palavras e, assim, trata como composicionais combinações já opacas sincronicamente. O que propomos neste capítulo é que elas sejam trabalhadas levando em conta suas propriedades reais, além de observações advindas de estudos descritivos que se debruçam sobre esse tema. Entendemos que a aproximação entre a abordagem científica da língua e a escola é imprescindível, pois, como demonstrado na seção 2, nem as gramáticas normativas nem os livros didáticos apresentam o tema de modo a estimular a investigação e a percepção de padrões por parte dos alunos. A apresentação implícita dos processos e a pressuposição de um conhecimento por parte do aluno de listas de afixos é um empecilho para que a intuição do falante seja ativada e que reflexões sobre o funcionamento da língua sejam feitas a partir dos dados.

Em nossa opinião, trabalhar as propriedades de composicionalidade limitada ou inexistente de palavras seria benéfico por duas razões. A primeira delas é o provável debate sobre processos de formação de palavras que seria gerado na sala de aula. Seria dada a oportunidade aos alunos de discutir se um dado prefixo sempre aparecerá junto a um verbo, se podemos ou não o retirar, ou substituir por outro prefixo, promovendo reflexão linguística e explorando a intuição dos falantes. Em segundo lugar, atividades como essa trarão, sem dúvidas, oportunidades para que outros conteúdos sejam trabalhados, como a relação entre sincronia e diacronia na formação de palavras, como veremos na seção 5.

Para sugerir atividades e demonstrar como as descrições linguísticas sobre como a (não) composicionalidade poderiam ser usadas na escola, partimos dos achados de Bassani (2013) e Resende (2020). A seguir, propomos três atividades: a primeira explora a (não) composicionalidade morfológica de alguns verbos, a segunda explora a (não) composicionalidade semântica e a última, a relação entre não composicionalidade e diacronia.

3.1 Sugestões para o professor de Educação Básica

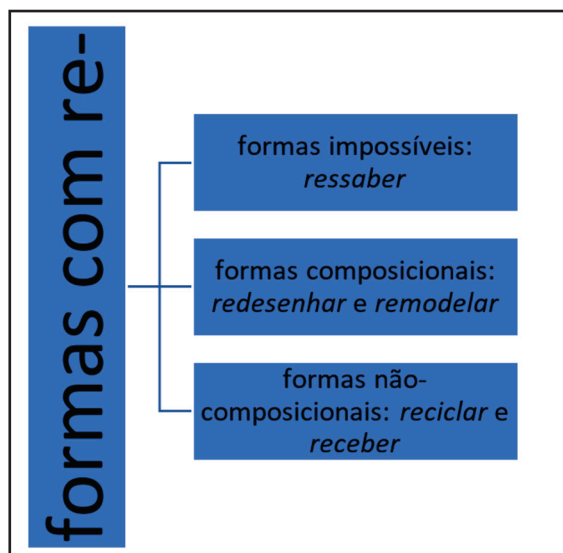
3.1.1 Atividade de classificação de verbos

Como vimos discutindo, não é uma tarefa fácil delimitar os morfemas de algumas palavras. A maioria dos casos apresentados neste capítulo mostra que o descompasso entre o que os manuais falam sobre a formação de palavras e a intuição do falante se deve a uma reanálise - em curso ou completa - feita pelos usuários da língua. Nada melhor, então, que explorar essa reanálise em uma atividade. As atividades não precisam ser complexas para serem instrutivas. Só é necessário levar em conta a intuição dos alunos e construir, com eles, um quadro contrastivo, mostrando como eles conseguem fazer operações em algumas palavras, mas não conseguem fazer em outras. Para exemplificação, tomemos um grupo de verbos como o exemplificado em (5):

- 5) a. redesenhar
b. reciclar
c. receber
d. remodelar
e. ressaber

Inicialmente, pode-se pedir aos alunos que façam quaisquer considerações sobre os verbos em (5). Sem instrução específica, muito provavelmente, eles só falarão que *ressaber* é estranho, errado ou inexistente. Acreditamos, contudo, que os comentários espontâneos deles pararão por aí. O professor deve trabalhar como um analista neste momento, começando a fazer perguntas que guiarão os alunos na tarefa de, a partir dos itens em (5), fazer três grupos de verbos com propriedades diferentes.

A provável intuição automática dos alunos sobre *ressaber* já nos diz que eles podem facilmente indicar um grupo: o grupo dos verbos inexistentes, porque não são gerados pela língua. A partir daí, isolando *ressaber* como o único membro do grupo dos verbos inexistentes, o(a) professor(a) pode se focar nos outros verbos: *redesenhar*, *reciclar*, *receber* e *remodelar*. Para que os alunos consigam estabelecer os outros dois grupos, a pergunta relevante é: quais desses verbos podem aparecer sem *re-*? A resposta será *redesenhar* e *remodelar*. *Reciclar* e *receber* farão parte, então, do grupo dos verbos em que a raiz não pode aparecer sem o prefixo, ou seja, os casos que chamamos de bases presas na seção passada. No final, o quadro obtido será parecido com o seguinte:

Quadro 1: categorização das formas com *re-*

3.1.2 Indo mais adiante: *re-* é um prefixo mesmo em *reciclar* e *receber*?

Pode-se ir adiante com a atividade, mostrando que os dois membros da classe não composicional possuem algumas diferenças entre si. De fato, não existem os verbos *ciclar* e *ceber*. Todavia, quando forma um nome, a raiz *cicl-* pode ocorrer sem prefixo, como em *ciclo*. Independentemente da classe de palavras em que apareça, a raiz *ce(p/b) -*, sempre será antecedido por material: *receber*, *conceber*, *perceber*, *concepção*, *recepção* e *percepção*.

Essa diferenciação é ainda vantajosa, porque alguns alunos podem levantar hipóteses de que *re-* não é um morfema no caso de *reciclar* e *receber*. O exercício de eliciar palavras como *ciclo* (que aparece sem *re-*) e formas como *conceber* e *concepção*, em que *ceb-* é antecedido por outro prefixo, mostram que *re-* é, sim, um prefixo em *reciclar* e *receber*. Ocorre somente que *re-* tem uma distribuição diferente daquela vista em casos inteiramente composicionais, como *redesenhar* e *remodelar*.

Uma atividade como essa propiciará ao aluno perceber que o mesmo prefixo pode se comportar de modos diferentes de acordo com a raiz a que

ele se junta. Tira-se, então, a impressão de que os verbos difíceis de decompor são aqueles com prefixos pouco produtivos, como *sus-*, *se-* e *per-*, que geralmente figuram nas tabelas de radicais e afixos gregos e latinos.

Os processos de formação de palavras são vistos, geralmente, no 7º ano do ensino fundamental. Acreditamos que atividades como essa sejam plenamente possíveis nessa série. O professor só precisará selecionar os verbos anteriormente, incluindo os dados negativos como *ressaber*, e fazer perguntas que induzam os estudantes à formação das três classes. Dessa forma, o ensino de morfologia ficará mais explícito, sem recorrer a longas e exaustivas listas, e muito mais instrutivo para os alunos.

3.2 Não composicionalidade semântica

3.2.1. Verbos composicionais e não composicionais

Um tipo de não composicionalidade semântica foi discutida, quando apresentamos a tipologia de Bassani (2013), e é exemplificada pela classe 4 da autora. Esse tipo de não composicionalidade não é geralmente notada – nem implícita nem explicitamente – nos materiais didáticos. Como vimos, ela se refere a casos em que o falante nativo consegue separar a palavra em morfemas, mas o significado total das palavras não é a soma dos morfemas que a constitui. Esse é um caso raramente explorado na escola, porque, novamente, o pressuposto implícito dos materiais didáticos é de que as palavras são imutavelmente composicionais, isto é, elementos que nunca sofrem reanálise. Mas alguma discussão sobre esse subtipo também pode ser interessante.

Para esse tópico, temos duas sugestões de atividade. A primeira é bastante parecida com a sugestão da subseção anterior. O professor pode fazer uma lista de palavras em que não há composicionalidade semântica, embora a segmentação morfológica da palavra não suscite dúvidas, e contrastar essa lista com dados em que há tanto composicionalidade semântica quanto morfológica.

Usando os exemplos dados na Tabela 1, os verbos *afiar*, *encavalgar* e *esborrachar* ilustram não composicionalidade semântica e podem ser

contrastados com *arruinar*, *encerar* e *esfriar*, que são composicionais semanticamente. Para fomentar o diálogo nessa atividade, achamos que seria mais proveitoso pedir aos alunos que construam frases com cada verbo, porque a não composicionalidade semântica ficará clara no emprego do verbo em uma sentença. Como exemplo, consideremos as seguintes frases, em que os elementos negritos são o alvo da discussão:

- 6) João está **afiado** para o debate.
- 7) Ele **encavalou** uma tarefa na outra porque estava com pressa.
- 8) O menino se **esborrachou** no chão.
- 9) Você **arruinou** minha pirâmide de cartas!
- 10) Eu **encerei** o chão todo da sala antes das visitas chegarem!
- 11) A sopa **esfriou** em cima da mesa.

Com base em dados como esses, o professor pode guiar a discussão para que os alunos vejam que, embora *afiar* venha de *fio*, quando falamos *João está afiado para o debate*, não passamos João por uma lâmina que o afie. Nesse contexto, *afiar* significa que ele está preparado. O debate também mostrará que *encavalar* significa fazer em seguida ou fazer rápido e sem pausa alguma ação. *Esborrachar*, por sua vez, significa se machucar, especialmente em quedas ou colisões.

Por contraposição, os verbos de (9) a (11) podem ser depreendidos pela análise de suas partes. *Arruinar* é tornar algo uma ruína. No caso, a pirâmide de cartas que foi tornada uma ruína. Em (11), *encerar* é passar cera; em (12), *esfriar* é tornar a sopa algo mais frio.

Ao explorar esses dados, os estudantes vão se deparar com idiossincrasias e irregularidades na formação de palavras. Mais do que mostrar que a morfologia é um caos e não pode ser ensinada, os exercícios mostram que até os casos de não composicionalidade podem ser discutidos e categorizados. Acreditamos que o confronto com dados inteiramente composicionais é uma excelente estratégia para abordar esses casos que estudamos no capítulo, tanto nos casos de não composicionalidade morfológica quanto semântica.

3.2.2. O sabonete antibactericida

Além das atividades de eliciação elencadas anteriormente, há algumas discussões atuais que podem ser incorporadas ao ensino de não composicionalidade. Uma delas é sobre a correção, na visão da gramática normativa, da expressão *o sabonete antibactericida*. Uma rápida busca no google mostra que esse debate já ocorreu em alguns *sites* com colunas dedicadas a comentar a estrutura do português (brasileiro). Considere, por exemplo, parte do texto *Sabonete antibacteriano ou antibactericida*, publicado em uma página do facebook chamada *Nomes científicos*.

[...] OK, mas aí a indústria farmacêutica resolveu incrementar o sabonete, dar um ‘upgrade’ no que já funcionava bem. Ela desenvolveu os sabonetes antibacterianos também chamados de bactericidas. O radical -cida, que aparece aí, em latim, significa ‘que mata’. É o mesmo que aparece em homicida (homem), regicida (rei), espermicida (espermatozoide), herbicida (erva), virucida (ué, vírus é vivo? 🤔).

Muita gente acabou mesclando as duas palavras gerando o bizarro antibactericida, o que não faz sentido quanto à sua construção. Das duas, uma: antibactericida é algo que mata seres antibacterianos ou algo contrário ao produtos (sic) que matam bactérias. Do mesmo jeito que existem os movimentos antipesticidas (contrários ao uso de agrotóxicos), até poderia haver um antibactericida, mas não acho que seja o caso. Então, acredito que o termo está incorreto, não se aplica.

Trecho de ‘Sabonete antibacteriano ou antibactericida?’, disponível em: <https://www.facebook.com/NomesCientificos/posts/162039462477710/>. Último acesso em: 12/02/2021, às 14h55min.

Como se pode ver pela leitura do trecho anterior, assume-se que *-cida* seja um radical, tal como nas gramáticas tradicionais. Esse radical tem significado paralelo à sentença *que mata*, e vários exemplos são fornecidos: *homicida*, *regicida*, *espermicida*, *etc*. Para o autor do texto, palavras como *antibactericida* são geradas por uma mesclagem entre

antibacteriano e bactericida. Desse ponto de vista, *antibactericida* significaria algo que mata seres antibacterianos (o que não parece fazer muito sentido, porque seres antibacterianos seriam quaisquer seres que não fossem bactérias) ou alguém pode ser contra (ou seja ser anti-) bactericidas.

Como nenhuma dessas interpretações parece possível quando o falante se refere a um sabonete antibactericida, uma explicação para o uso dessa palavra é que *-cida* não está sendo aí visto como um radical que significa *que mata*.¹² Isso só corrobora a abordagem geral que estamos seguindo neste capítulo: muitos dos elementos gregos e latinos analisados composicionalmente pela gramática tradicional são não composicionais para os falantes.

Tendo em vista o exposto anteriormente, uma discussão poderia ser feita na escola sobre a composicionalidade dessas formas, partindo de um texto como esse, em que se discutisse a existência de formas como *antibactericida*. Assim como outros casos vistos anteriormente, a composicionalidade de formas como *bacter-i-cida* pode somente ser reconhecida, por parte dos falantes, quando um paradigma de formas semelhantes (*homicida, regicida, espermicida*) é elicitado.

4. SINCRONIA E DIACRONIA NA ESCOLA

Nesta seção, gostaríamos de salientar que, ao trazer a discussão da não composicionalidade para a escola, o(a) professor(a) se deparará com questões diacrônicas na abordagem de formação de palavras o tempo inteiro. Como vimos na seção 3, muitos desses dados entraram há séculos no português, e seus morfemas foram paulatinamente reanalisados como partes de outros morfemas. Assim, além de a discussão sobre não composicionalidade e composicionalidade ser benéfica para o próprio estudo de morfologia, essa discussão é importante em termos de ensino de diacronia.

Na segunda versão da Base Nacional Curricular Comum, disponível no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, há um parágrafo sobre a

12 Agradecemos à Prof. Luana de Conto por nos chamar à atenção para esse caso, em uma postagem no Instagram sobre antibactericida sendo usado como um qualificativo de alguns sabonetes.

necessidade de incorporar reflexões sobre variação e mudança na escola. Reproduzimos o parágrafo como citação a seguir:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.
(BRASIL, 2018)

Embora esse trecho trate tanto da variação quanto da mudança, a habilidade descrita sob o código (EF69LP50) pela BNCC diz exclusivamente sobre variação sincrônica, com ênfase em variação dialetológica. O que é geralmente chamado de variação diacrônica nos livros didáticos explora exemplos que possuem características linguísticas muito diferentes da língua que o aluno efetivamente usa. No livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, por exemplo, são usados textos do português arcaico para tratar a variação diacrônica. Em um texto de João Garcia de Guilhade, sentenças como *Mais mentr' eu vos vir', mia senhor* indicam claramente que séculos separam o português atual do português do texto analisado.

Obviamente, acreditamos que é benéfico que o aluno seja exposto a esse tipo de texto, para que perceba que a língua muda consideravelmente durante os séculos. Mas acreditamos também que dados como o que discutimos neste capítulo sejam igualmente proveitosos para exemplificar mudanças linguísticas. A leitura do texto João Garcia Guilhade mostrará ao aluno que algumas palavras sumiram no curso de evolução do português (*mentre* e *vos*) e outras tiveram algumas mudanças fonéticas (*mia* ~ *minha*). Em contraposição, discutir dados como *esquecer* (em contraposição a *esfriar*) mostram que estruturas linguísticas podem continuar na língua sem mudanças superficiais muito drásticas, mas com mudanças estruturais profundas. Em *esquecer*, *es-* era um prefixo em sincronias anteriores, mas hoje é analisado como parte da raiz. Ao discutir

dados como esse quando o tópico de mudança linguística é abordado, o(a) estudante percebe que muitas sequências do idioma parecem ser as mesmas, porque não houve perda ou ganho de material fonético, mas elas são, na verdade, diferentes porque foram reanalisadas.

Entendendo que uma análise sincrônica de segmentação da palavra possa servir de evidência para a identificação de mudanças diacrônicas, argumentamos, então, que exercícios de livros didáticos, como o que foi reproduzido anteriormente na seção 2.1.1, que esperam que o aluno depreenda a semântica de alguns prefixos não ativos sincronicamente, deveriam servir como uma oportunidade para um debate sobre mudança linguística e mais especificamente sobre sincronia *x* diacronia na sala de aula. Dados como *decapitar* e os itens a ele relacionados etimologicamente como *capitar* - *caput* abrem a possibilidade para uma breve análise diacrônica do português, considerando também o fato de que, segundo Resende e Ilari (2020, p. 6), “às vezes a extensão ou estreitamento do significado é tão acentuado que os falantes não são mais capazes de relacionar palavras que um dia fizeram parte da mesma família etimológica”. Acreditamos que a análise diacrônica, apresentada como tal, pode auxiliar o aluno a empreender um processo investigativo sobre a formação das palavras durante as aulas de morfologia.

Em outras palavras, a análise diacrônica de palavras morfologicamente complexas sempre esteve presente nas aulas de língua portuguesa, mas ela é apresentada como sincrônica, levando a alguns casos de não composicionalidade discutidos anteriormente. Integrar dados como *decapitar* e *es-quecer* é desejável, mas o(a) professor(a) deve apresentar esses dados como o que eles efetivamente são: representativos de sincronias anteriores. Fazer isso possibilita o confronto com as possibilidades de segmentação dessas palavras atualmente, exemplificando a mudança linguística, de um ponto de vista morfológico, de uma forma bem interessante.

CONCLUSÃO

Este capítulo examinou o impacto no ensino do que chamamos de casos de não composicionalidade do ponto de vista morfológico. A não composicionalidade é exemplificada por palavras de difícil segmentação, em virtude de mudança em curso ou completa da palavra. Mostramos que alguns dos casos de não composicionalidade só apresentam dificuldades de segmentação para o aluno porque a abordagem de ensino de algumas palavras é diacrônica, embora apresentada como sincrônica. Obviamente, essa escolha (aparentemente, inconsciente) tem impactos no entendimento da morfologia para os alunos, que devem perceber a segmentação das palavras como um conteúdo em grande parte governado por regras que vão de encontro com a sua intuição sobre a formação de palavras.

Para solucionar esse impasse, propomos atividades que objetivam mostrar ao aluno que há, no domínio da morfologia, desde dados inteiramente composicionais sincronicamente até dados não composicionais, muitos, inclusive, envolvendo os mesmos elementos que ora são reconhecidos como afixos, ora como parte das palavras. Com relação aos dados que foram completamente reanalisados (*esquecer* e *decapitar*, por exemplo), o(a) professor(a) pode descrever a mudança ao invés de apresentar o dado somente de um ponto de vista diacrônico como se esses verbos fossem ainda prefixados. Para concluir, discorreremos brevemente como um tratamento sincrônico de formação de palavras pode impactar positivamente no ensino de outros conteúdos, como a relação entre sincronia e diacronia. Isso nos mostra que uma descrição suficientemente clara da (não)composicionalidade de palavras no português inevitavelmente levará o(a) professor(a) para questões mais globais sobre a língua, como a sua constituição e mudança, sem que ele precise lançar mão de muitos materiais adicionais, além da própria intuição do aluno e do contraste entre dados relevantes. Isso não nos parece somente necessário, mas inevitável quando exploramos a contento o potencial dos dados linguísticos.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Juanito. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BASSANI, Indaiá de Santana. *Uma abordagem localista para morfologia e estrutura argumental dos verbos complexos (parassintéticos) do português brasileiro*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, v. 1, 2016.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. *Português: conexão e uso*. 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2018.
- MINUSSI, Rafael Dias; BASSANI, Indaiá. Em favor do conteúdo semântico das raízes. *Revista Letras*, p. 152-173, 2017.
- NETO, Pasquale Cipro; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2003.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2016.
- PILATI, Eloísa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- RESENDE, Maurício. Mudança semântica diacrônica no domínio intravocabular: o caso das raízes ‘cranberry’ do português, *In: ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel (Org.). História semântica do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 120-145.
- RESENDE, Maurício; ILARI, Rodolfo. Mudança semântica e formação de palavras. *Letras*, n. 60, p. 247-254, 2020.
- RIBEIRO SILVA, I.; SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; STARLING DE BARROS, Maria do Rozário. *Português: Trilhas e Tramas*. V.1. São Paulo: Leya, 2016.

RIGOLON, Rafael. *Sabonete antibacteriano ou antibactericida?* Disponível em: <https://www.facebook.com/NomesCientificos/posts/162039462477710/>. Último acesso: 12 fev. 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2011.

VIXE! MAIS UM TEXTO SOBRE CLASSES DE PALAVRAS?! A VISÃO DAS INTERJEIÇÕES

Renato Miguel Basso

INTRODUÇÃO

O tema das classes de palavras é certamente um dos principais tópicos das aulas de português, e dele depende uma série de considerações mais elaboradas sobre a estrutura do português, como tipos de orações, padrões sintáticos, morfológicos etc. Contudo, por mais antigo e reconhecido que esse estudo possa ser, de um ponto de vista científico, ele é, via de regra, feito de uma maneira equivocada, pois as classes de palavras são tratadas de um modo naturalizado, têm sua existência hipostasiada, como se, de fato, coisas como *verbos* e *adjetivos* fossem entidades que existissem independentemente de alguma abordagem teórica que as possibilite. Com a hipostasiação, tomamos uma entidade postulada dentro de uma dada teoria e a consideramos como uma realidade natural, que existe independentemente de alguma consideração teórica – e isso é certamente um problema.

Neste capítulo, nosso objetivo é criticar essa visão sobre as classes de palavras, tomando como foco as interjeições e os desafios que elas colocam para praticamente qualquer descrição de classes de palavras tradicional. Além de desafiar essas convenções, as interjeições são também um ótimo exemplo para ilustrar o inevitável grau de arbitrariedade que rege qualquer divisão de palavras em classes, sua suposta imutabilidade ao longo da história bem como os limites entre morfologia, sintaxe e

semântica. Investigar as interjeições tem também a vantagem de trazer para o foco um conjunto de itens de certo modo desprezado pela tradição linguística, ao mesmo tempo em que é um universal (pois todas as línguas têm interjeições) e desempenha uma série de funções intuitivamente adquiridas e constitutivas do que vem a ser falar uma língua natural.

Desenvolveremos estratégias para abordar as interjeições que não necessitam de conhecimento técnico prévio em linguística, mas apenas das intuições de falantes nativos, e que têm o potencial de aguçar a curiosidade dos estudantes, ao demonstrar que o conhecimento científico sobre a língua e sua estrutura não está pronto, mas sim em construção e que todos podem colaborar com essa empreitada e aprender com ela. Ao fim e ao cabo, o intuito é mostrar que, analisando algo tão aparentemente banal quanto as interjeições, podemos desafiar as clássicas definições de palavras, alçar para o primeiro plano de nossa investigação: a intuição de falante; abordar a fala e a escrita e mostrar como é possível fazer ciência pensando sobre a língua que falamos.

Para tanto, o presente texto está organizado da seguinte forma: na primeira seção, discorreremos um pouco sobre a necessidade de termos classes de palavras, os critérios para estabelecê-las e sobre a história das interjeições; na segunda seção, falaremos sobre como classificar as interjeições e como identificar o que elas têm em comum e o que justifica falar em uma classe de interjeições; a terceira seção trata, brevemente, da interjeição na escrita; a conclusão do texto retoma o caminho percorrido. As sugestões de exercícios e práticas para sala de aula sobre os temas trabalhados estão distribuídas ao longo do texto, ao invés de organizadas em uma seção específica. Essa organização foi adotada neste capítulo por considerarmos que os exercícios, práticas e reflexões propostos se mostram mais pertinentes se inseridos no ponto em que o tema de que tratam está sendo abordado.

1. CLASSES DE PALAVRAS E INTERJEIÇÕES

É certamente uma tarefa importante no estudo de qualquer língua natural, incluindo o ensino de língua materna, pensar sobre o que chama-

remos de *palavra* nessa língua e pensar em como dividir essas palavras em *classes de palavras*. Afinal, não só faz sentido agrupar itens lexicais (e também construções) segundo algumas de suas propriedades, como tal agrupamento permite notar padrões de comportamento linguístico em diversos níveis, como a sintaxe, a morfologia e até o conteúdo semântico dos itens de uma dada classe. Se chamarmos um certo conjunto de palavras de *verbos*, esperamos que os itens desse conjunto se comportem de modo semelhante, tanto em relação ao seu significado (semântica) quanto à sua morfologia (forma) e sintaxe (lugares em que aparecem numa sentença).

Sugestão: E o que acontece em outras áreas do conhecimento? A biologia divide os seres vivos, a matemática tem números naturais e inteiros, a química tem seus elementos etc. Como isso se dá nos estudos do português? Quais são os argumentos para fazer classificações em áreas diferentes do conhecimento? Quais são as semelhanças e diferenças por trás das motivações para fazer agrupamentos em diferentes campos do conhecimento? Dividir o objeto de estudo em partes, segundo suas características e critérios específicos, é tarefa de todas as áreas de conhecimento – e é importante mostrar que estudar uma língua não é diferente nesse aspecto.

O que talvez seja menos evidente é que há diferentes possibilidades de estratégias para organizar os elementos que compõem uma língua natural, e elas não têm um único resultado natural – no sentido de ser da natureza ou de ser dado não como resultado de uma teoria, mas de ser naturalmente como é. Ou seja, as divisões de palavras em classes, com as quais estamos acostumados desde que somos expostos a um estudo sistemático de uma língua, é algo que se faz segundo princípios teóricos, ainda que nem sempre eles sejam completamente explícitos (ou eficazes). E reconhecer esse fato traz consigo algumas constatações um tanto surpreendentes, como, por exemplo, que as classes de palavras que aprendemos tradicionalmente na escola são o resultado de uma teoria sobre a língua natural e elas não são, portanto, necessariamente as únicas classes possíveis ou mesmo as mais interessantes. Dito de outro modo,

é plenamente concebível uma teoria que explique os fatos das línguas naturais sem recorrer a categorias como verbos, substantivos, artigos etc. – como, na verdade, acontece com algumas teorias da linguística contemporânea.

Sugestão: Uma classificação de palavras diferente da tradicional divide todos os itens de uma língua em duas grandes classes: (i) as palavras cheias, também chamadas de lexicais ou referenciais, e (ii) as palavras vazias, também chamadas de gramaticais. A ideia por trás dessa classificação é que palavras cheias são aquelas que remetem a realidades extralinguísticas (concretas ou abstratas), como *árvore*, *correr*, *terrível* etc., e as palavras vazias remetem a conteúdos gramaticais, a noções que não têm relação com uma realidade extralinguística, mas sim com informações gramaticais, como *ele*, *a*, *com*, *então*, e também os morfemas de gênero, número, as flexões verbais etc. Quais são as vantagens e desvantagens dessa divisão? Pensar sobre isso pode ser um bom exercício para vislumbrar outra organização da língua e enxergar semelhanças e distinções que podemos deixar de ver.

É provável que aqueles que já trilharam algum caminho nos estudos linguísticos não encontrem nisso nenhuma novidade ou motivo de espanto, mas para quem estuda sua língua materna na escola, pode ser, na verdade, uma oportunidade de testar hipóteses científicas sobre sua língua, encontrando regularidades e padrões através de critérios de análise. Uma vez que estejamos *livres* de pensar apenas com as categorias dadas pelas gramáticas que conhecemos, e possamos reconhecer tais categorias como uma de muitas possibilidades, a tarefa de avaliá-las criticamente e fazer novas propostas pode ser uma ótima oportunidade para pensarmos sobre o português e seu funcionamento, bem como sobre a pesquisa científica em outras áreas – formulando e testando hipóteses.

Um caminho possível para testar hipóteses, sejam elas sobre língua ou outros campos de conhecimento, é encontrar contraexemplos para as categorias dadas – por exemplo, o item lexical *família* é tradicionalmente tratado como um substantivo, mas numa frase como:

1) O João é um cara muito família.

temos que classificar *família* como um adjetivo, baseado não tanto em sua morfologia, mas sim em sua posição sintática e em seu significado – afinal, *família* aparece na mesma posição sintática que um adjetivo como *legal*, é modificado por *muito* e traz como significado uma característica do João.

Sugestão: Um outro caminho a seguir – mais provocativo, certamente – é pensar o seguinte: já que é difícil separar substantivos de adjetivos, e se não tivéssemos essas classes? Ou a dos verbos? Quais categorias gramaticais seriam úteis para descrever, ensinar e investigar o português brasileiro, por exemplo? Será que temos categorias demais? Ou de menos? Será que precisamos de outros critérios de *agrupamento*? Quais?

A proposta deste capítulo é que um olhar crítico e detalhado para as interjeições traz questionamentos sobre as classes de palavras tradicionais e como estabelecê-las, além de ser um excelente exercício de análise linguística e um bom exemplo de investigação científica. Poderíamos fazer esse tipo de exercício com outras classes de palavras, mas é interessante trazer para o centro da discussão uma classe um tanto negligenciada e, ao mesmo tempo, tão comum.

No que segue, apresentaremos um breve histórico sobre as interjeições e algumas das definições mais comuns encontradas em gramáticas do português. Mostraremos que essas definições não são interessantes para analisar os itens que formam essa suposta classe, e passaremos, na sequência, a exemplificar estratégias de classificação de interjeições.

1.1. O que são interjeições? Uma visão tradicional

A classe das interjeições talvez seja o caso mais emblemático para nos lembrar que as classes de palavras não são naturais, mas sim, como dissemos anteriormente, o resultado de alguma teoria sobre a linguagem. Se hoje a classe das interjeições parece ser óbvia e imprescindível, a his-

tória dos estudos linguísticos nos lembra que, na Antiguidade Clássica, as gramáticas gregas consideravam que as interjeições eram um tipo de advérbio, sem dar às interjeições uma classe especial (cf. AMEKA, 1992, 2006) – não havia a classe das interjeições, e os itens que hoje atribuíamos a essa classe pertenciam à classe dos advérbios. Foram os gramáticos latinos que inauguraram a tradição de considerar as interjeições como uma classe autônoma, e a razão para tanto é bem menos científica do que poderíamos supor. A gramática do grego reconhecia oito classes de palavras, incluindo a classe dos artigos, mas o latim, justamente por não possuir artigos, contava então com sete classes de palavras e seria, por essa diferença na quantidade de classe de palavras, *inferior* ao grego. Para contornar esse problema, as interjeições foram alçadas a uma classe própria, como em substituição à dos artigos, e, com isso, as duas línguas, o grego e o latim, passaram a ter o mesmo número de classes de palavras.

Sugestão: Um exercício interessante seria imaginar como a história das interjeições e das classes de palavras seria diferente, se os gramáticos latinos não se importassem com o número de classes de palavras que uma língua deveria ter. Será que a classe de interjeições seria uma classe independente ou será que os itens dessa classe seriam até hoje considerados advérbios pelas gramáticas tradicionais? E, mais importante, o que isso mostra sobre como se faz uma classificação das *partes do discurso*?

Apesar de essa ser, de fato, uma das razões para termos atualmente uma classe de palavras, os gramáticos latinos reconheciam também algumas características estruturais que as interjeições apresentavam, como: (i) serem *não palavras* (ou seja, alguns dos itens dessa classe são formados por sons que não aparecem normalmente no inventário dos fonemas das línguas e/ou não têm características morfológicas típicas; por exemplo: *psiu*, *tsk-tsk* e outros cliques); (ii) as interjeições são sintaticamente independentes (ou seja, não fazem parte de outras estruturas sintáticas, não podem ser complementos de verbos¹); e (iii) expressam sentidos ou estados mentais.

1 A exceção seriam verbos *dicendi* em discurso reportado direto: *João disse: psiu!*. Voltaremos a isso na seção 2.2.

De fato, na maioria das gramáticas do português, a discussão sobre as interjeições se limita a ser uma lista de itens, cuja função básica é, simplificando um pouco as coisas, *expressar sentimentos e emoções*. Ora, uma definição como essa não apenas diz muito pouco sobre essa classe, mas é também vazia, na melhor das hipóteses, ou equivocada, na pior delas, e a razão para tanto é simplesmente a seguinte: (i) há outras palavras e construções que também expressam sentimentos e emoções, e (ii) nem todas as interjeições têm como função expressar sentimentos e emoções².

1.2. Propriedades das interjeições

Para entender um pouco melhor o que é considerado atualmente uma interjeição no português brasileiro (PB), do ponto de vista tradicional, nada melhor do que buscar aquilo que é listado como interjeição pelas gramáticas. Feito isso, podemos analisar esses dados e tirar algumas conclusões sobre o que seria essa classe, com base justamente no comportamento dos itens que a compõem.

Basso e Teixeira (2019) fizeram um levantamento dos itens considerados como interjeições por quatro gramáticas tradicionais comumente usadas no Brasil: *Gramática da Língua Portuguesa* (CIPRO NETO, 1998), *Gramática contemporânea da língua portuguesa* (DE NICOLA; INFANTE, 1997), *Gramática em textos* (SARMENTO, 2005), *Gramática* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2007) e um site, o *Só Português* (<https://www.soportugues.com.br>) – são materiais claramente focados na perspectiva da gramática tradicional do português, abordando as dez classes gramaticais, tendo a das interjeições como a última delas³. Em sua análise, os autores selecionaram interjeições que aparecem em pelo menos 3 das obras citadas, resultando na seguinte lista de 30 itens (BASSO; TEIXEIRA, 2019, p. 21):

2 Para uma crítica mais elaborada sobre esses pontos, ver Basso e Teixeira (2017) e Teixeira (2019).

3 Obviamente, essas obras não são as únicas que abordam interjeições do PB, mas ainda assim podem servir como um referencial mínimo.

viva!, psiu!, avante!, ah!, oba!, fora!, puxa!, arre!, tomara!, ai!, ui!, credo!, cuidado!, atenção!, vamos!, oh!, ufa!, bravo!, pois sim/não!, silêncio!, toca!, calma!, putz!, vixe!, coragem!, força!, hã-hã!, opa!, raios! e caramba!

Sugestão: É provável que você sinta falta de alguma interjeição, ou discorde de algum dos itens dessa lista. Por quê? Não seriam as interjeições uma classe fechada, e assim bastaria listar os itens que a compõem? Teríamos o mesmo tipo de dúvida se fosse uma lista de verbos? E se fosse uma lista de preposições? Pense na lista de preposições do português e veja se você sente falta de algo e se essa lista tem as mesmas propriedades da lista de interjeições.

Diante dessa lista, uma série de questões interessantes vêm à mente. Vejamos algumas delas.

Como saber se um dado item é uma interjeição? Se tivermos dúvida se um item qualquer é um verbo, podemos simplesmente aplicar a esse item o que consideramos como a morfologia verbal, e assim estamos diante de um verbo caso o resultado seja aceitável:

- (i) *congelar* – *congelarei*; *congelaríamos*
- (ii) *hospitalar* – **hospitalarei*; **hospitalaríamos*

Mas note que não temos tal recurso quando se trata de interjeições – elas são invariáveis e, o que talvez seja ainda mais complicado, elas não têm todas uma mesma terminação ou estrutura morfológica, ou seja, apenas pela sua forma e por mudanças dessa forma não temos como identificar uma interjeição. Portanto, não é possível capturar as interjeições com um critério puramente morfológico – elas não têm, por assim dizer, uma estrutura morfológica superficial, ou processos morfológicos que as identifiquem. Um contra-argumento a isso é que também não podemos capturar todas as conjunções – *mas*, *porém*, *logo*, *no entanto* etc. – com um critério puramente morfológico, pois essas formas são invariáveis e não seguem um mesmo padrão. Contudo, ao invés de ver nessas características

um problema das interjeições ou das conjunções (que se estende às classes de pronomes, artigos, demonstrativos e preposições), é mais interessante ver esse critério como insuficiente e buscar outros além do morfológico.

Podemos pensar nas posições sintáticas que um verbo (ou um item de qualquer outra classe) ocupa, e isso nos dá pistas sobre se estamos diante de um verbo ou não, pois sabemos que, em geral, no português brasileiro o verbo aparece entre o sujeito e o objeto direto. Obviamente, esta é uma simplificação extremamente grosseira, mas é um bom lugar de partida; considere a frase a seguir:

2) João viu Maria.

Sabemos que *viu* é o verbo, entre outras coisas, pela posição que ele ocupa. Podemos aplicar um critério sintático também às interjeições? Ou seja, há uma posição sintática específica nas quais as interjeições aparecem?

Um fato interessante sobre as interjeições é que elas, em geral, aparecem sozinhas – um proferimento pode ser unicamente formado por uma interjeição, e isso, na maioria dos casos, não é verdade para uma preposição, um artigo, uma conjunção ou mesmo um verbo. Além disso, quando interjeições aparecem junto a outros elementos linguísticos, elas não se combinam com esses outros elementos, são independentes deles, pois não os tomam como argumentos ou são partes dele, servindo como um argumento de algum predicado⁴. Isso se dá porque, como veremos, interjeições têm um tipo particular de significado e fazem um tipo específico de contribuição semântica. Podemos ver sua distribuição sintática com alguns exemplos:

3) *Puts!* Esqueci a chave em casa!

4) *Psiu!*

5a) Acabou o suco de laranja. *Droga!*

5b) *Droga!* Acabou o suco de laranja.

4 A exceção são os verbos *dicendi* que podem reportar interjeições em discursos reportados diretos.

As interjeições destacadas anteriormente têm significados e funções bastante diferentes, mas, se olharmos unicamente para sua sintaxe, notaremos sua independência com relação aos outros elementos – não há ligação sintática entre eles, e interjeições não pedem complementos nem podem servir de complementos⁵, e se aparecem depois ou antes de enunciados fornecem a mesma contribuição de significado – ou seja, tanto em (5a) quanto em (5b), o falante está infeliz porque acabou o suco de laranja. Isso levou alguns pesquisadores a proporem que interjeições são, em si mesmas, unidades sintáticas completas, e isso as torna bastante diferentes de preposições, artigos e conjunções, que sempre se relacionam com outros elementos de uma frase, ou mesmo estabelecem relações entre frases. Apesar de esse ser um critério interessante, a *independência sintática* sozinha não basta para isolar as interjeições, pois há itens e estruturas que podem aparecer isoladamente e que não estaríamos dispostos, em princípio, a classificar como interjeições e que não aparecem nas listas tradicionais de interjeições, como *boa noite*, *obrigado*, *tchau*, etc.

Finalmente, podemos agora nos voltar a algum critério semântico razoável para lidar com interjeições. Critérios semânticos nocionais, que envolvem seleções baseadas no que os itens significam, são sempre complicados, mesmo quando aplicados a classes mais *bem-comportadas* como verbos ou substantivos. Dizer, por exemplo, que *verbos são palavras de ação, que denotam ações* deixa de fora um grande número de itens que estamos dispostos a classificar como verbos – pense em *dormir*, *ficar (parado)*, *sonhar*, *querer*, *temer* etc.; nada disso envolve uma ação propriamente dita, mas ainda assim são verbos. No entanto, no caso das interjeições, o problema parece ser exponencialmente pior. Qual é o significado de *ai*? E de *vixe*? Ou ainda de *meu deus*? Está longe de ser óbvio tanto (i) como descrever o significado de interjeições particulares quanto (ii) encontrar algum tipo de significado em comum que permita agrupar as interjeições.

5 Uma possível exceção pode ser o item *tomara*, que tem como argumento uma proposição. O item *oxalá*, para aqueles que ainda o usam, pode ser também uma exceção, como *tomara*.

Vamos voltar mais à frente para o significado das interjeições, pois ele se mostrará mais interessante do que pode ser à primeira vista. Por ora, ao olhar para as interjeições vimos um pouco sobre como se constroem classes de palavras, quais critérios são usados (morfológicos, sintáticos, semânticos), e que há várias possibilidades para agrupar palavras em classes. Na sequência, vamos propor classificações mais ricas para as interjeições.

2. COMO CLASSIFICAR INTERJEIÇÕES?

Em resumo, o que vimos anteriormente nos mostra que a história do que chamamos de *interjeições* é menos científica do que gostaríamos, e que a classificação tradicional das interjeições é um tanto desencontrada, pois carece de critérios que isolam adequadamente as interjeições. Por isso, é interessante investir em outros modos de entender os itens dessa classe – é o que faremos aqui.

Um primeiro passo importante ao lidar com interjeições (ou com qualquer outra classe de palavras, na verdade) é perguntar se um dado item pertence a essa classe ou se ele funciona ou é usado como um item dessa classe – isso revela que há algo importante em relação ao significado do que estamos dispostos a chamar de interjeição. Anteriormente, vimos que a palavra *familia* tradicionalmente é um substantivo, mas pode ser usada como um adjetivo. De modo semelhante, há itens de outras classes que funcionam como interjeições e há itens que são exclusivamente interjeições (ainda que não tenhamos uma definição clara delas; voltaremos a isso na seção 2.2). Considerando os itens tradicionalmente elencados como interjeições, são exemplos do primeiro caso, ou seja, de itens que podem ser usados como interjeição mas que pertencem a outras classes de palavras, os seguintes: *viva, meu deus, puxa vida, droga, e que coisa*; por sua vez, são exemplos do segundo caso *psiu, uau, vixe, ufa, oba*. Itens que só funcionam como interjeições são chamados de *interjeições primárias*, e itens que funcionam como interjeições, mas que são de outras classes, são *interjeições secundárias*⁶.

6 Essa distinção, hoje bastante aceita e usada, foi inicialmente proposta por Ameka (1992).

Além da distinção mínima entre interjeições primárias e secundárias, Basso e Teixeira (2019) propõem e exploram uma série de propriedades que podem ser usadas para classificar os itens considerados como interjeições na busca por uma definição mais precisa desses itens e dessa classe. Na seção a seguir, discutiremos essa proposta e seus resultados.

Sugestão: Um exercício interessante é levantar uma série de exemplos de itens ou construções que são consideradas interjeições, por exemplo, segundo alguma gramática tradicional facilmente acessível, e classificá-las segundo esse critério. Haverá exceções?

2.1. Tipologias para as interjeições do português brasileiro

Em seu trabalho, Basso e Teixeira (2019) lançaram mão de uma série de critérios com os quais investigaram os itens que selecionaram, repetidos a seguir – não se trata ainda de propor uma definição de interjeição, mas sim de exemplificar o emprego de critérios pouco usuais, como um exercício de análise linguística, aos itens tradicionalmente pertencem à classe das interjeições:

viva!, psiu!, avante!, ah!, oba!, fora!, puxa!, arre!, tomara!, ai!, ui!, credo!, cuidado!, atenção!, vamos!, oh!, ufa!, bravo!, pois sim/não!, silêncio!, toca!, calma!, putz!, vixe!, coragem!, força!, hã-hã!', opa!, raios! e caramba!

Entre os critérios usados, que mobilizam diversas áreas dos estudos linguísticos, estão perguntas como *a interjeição é dirigida a um ou mais ouvintes?*; *a interjeição tem um único significado?*; *a interjeição pode ser repetida?* – esses são apenas alguns dos critérios, transformados em perguntas aqui, mas que já ilustram esse tipo de abordagem. A seguir, vamos mostrar como cada um pode ser usado.

Por exemplo, interjeições como *psiu* ou *xiu* (ou *chiu*) são via de regra usadas quando dirigidas a um ou mais ouvinte(s), ou pelo menos a seres animados ou em solilóquios. Podemos imaginar alguém dizendo:

6) Xiu!

para outro humano, ou mesmo para um cachorro que está latindo incessantemente, mas seria muito estranho alguém usar *xiu* dirigido a um fogão... a única possibilidade para um uso desse tipo é se (i) o fogão estiver fazendo algum barulho e (ii) houver alguma antropomorfização/ animação do fogão.

Por sua vez, interjeições como *oba* ou *ufa* podem ser usadas sem necessariamente serem dirigidas a alguém. Podemos dizer *oba* ao lermos, sozinho, uma notícia boa, e podemos soltar um *ufa*, mesmo sem ninguém por perto para ouvir, ao sabermos que algo ruim passou sem causar dano.

Algumas interjeições significam sempre a mesma coisa, ainda que seu significado seja um tanto difuso, e outras podem significar coisas bastante diferentes. A interjeição *oba*, por exemplo, em suas diversas possibilidades de uso, expressará somente um estado de felicidade e/ou alegria do falante. Um argumento a favor disso é que, quando *oba* é usado em contextos negativos (algo ruim acontece ao falante), a interpretação que temos é sempre irônica. Considere o contexto a seguir:

Contexto: o falante é informado que teve seu carro roubado

7) Oba!

O exemplo (7) só pode ser interpretado ironicamente (a não ser em contextos muito especiais, como em casos em que o falante quer se livrar do carro; se for esse o caso, então *oba* passa a expressar alegria/felicidade do falante, como já prevíamos).

Se olharmos agora a interjeição *ai*, notaremos que ela têm significados diferentes, como os exemplos a seguir, adaptados de Basso e Teixeira (2019, p. 28), mostram:

8) Ai! Bati meu braço. (dor)

9) Ai! Pega a roupa do varal que começou a chover. (surpresa)

10) Ai! Que pena que perdi o dinheiro. (decepção)

11) Ai! Que susto. (medo)

Sugestão: Talvez cada um dos *ais* de (8)-(11) seja realizado com uma entoação ligeiramente diferente. Será? Para testar isso, é possível escolher um dos exemplos, realizá-lo da maneira mais natural possível, identificar a entoação associada ao *ai* e reproduzi-la nos outros casos. Será que funciona? Esse é o começo de uma pesquisa linguística baseada na intuição e pode ganhar contornos bastante precisos se aliada a técnicas experimentais de investigação linguística.

Mesmo sendo sempre negativo, Basso e Teixeira (2019) consideram que os usos de *ai* justificam afirmar que essa interjeição tem significados diferentes – certamente uma afirmação controversa e discuti-la pode ser um bom exercício. O quão diferente as interpretações que uma interjeição possibilita precisam ser para dizermos que a interjeição tem mais de um significado?

O último critério que apresentaremos é o da repetibilidade. Ele separa interjeições como *ai*, que podem ser repetidas, de interjeições como *ufa*, que não podem ser repetidas:

12) Ai! Ai! Ai! Que dor!

13) * Ufa! Ufa! Ufa! Deu tudo certo!

Sugestão: Há muitos outros critérios que podem ser usados aqui, como: será que a interjeição é acompanhada por um gesto, como um apontamento? Elaborar critérios e testá-los é um grande exercício científico que pode e deve ser aplicado à análise da língua natural.

Como dissemos, Basso e Teixeira (2019) utilizam vários outros critérios em seu trabalho, mas os exemplos trazidos aqui já servem para ilustrar como é possível, através de um olhar baseado em testes e critérios claros, propor organizações para os itens que tradicionalmente compõem a classe das interjeições – em geral, tratados simplesmente como nada mais do que uma lista de itens que servem para *expressar nossas emoções*⁷.

⁷ Ainda não temos uma definição de *interjeições*, mas apenas testes que permitem identificar algumas propriedades e padrões dos itens comumente chamados de interjeições. Chegaremos a um critério mais preciso na próxima seção, ao falar sobre o significado das interjeições.

Na verdade, como esperamos ter mostrado, há uma riqueza enorme de distinções e sutilezas que podem ser detectadas entre os itens da classe das interjeições. E, claro, o mesmo vale para as outras classes de palavra, quando falamos em *substantivos concretos* ou *verbos de ligação*, por exemplo – o exercício maior é pensar em quais critérios são usados, por que são usados, como são usados, quais resultados alcançam e em critérios alternativos, se necessário. Esse tipo de exercício é uma demonstração de como abordar cientificamente a língua e sua estrutura, e as interjeições, bem como a problemática mais ampla de classificar as palavras em classes, é nada mais do que um exemplo disso.

Vimos, até aqui, que os itens que compõem a classe das interjeições podem ser usados como um laboratório para uma série de práticas e técnicas científicas aplicadas à língua natural. Porém, especificamente sobre as interjeições, talvez a questão mais complexa tenha a ver com seu significado. Afinal, qual é o significado das interjeições? Falamos um pouco sobre esse tópico de modo um tanto difuso e, na seção a seguir, faremos uma discussão mais sistemática.

2.2. Sobre o significado das interjeições

Para falar sobre o significado das interjeições, precisamos, antes de mais nada, de alguma teoria sobre o significado linguístico, e adotaremos aqui algumas noções básicas da semântica formal das línguas naturais, que relaciona o significado linguístico a modelos de mundo ou de situações, confrontando de que modo expressões linguísticas podem ser relacionadas a estruturas extralinguísticas. Além disso, estudos linguísticos e filosóficos sobre o significado tiveram desde sempre como seu foco o que vamos chamar de *linguagem descritiva*, ou seja, a preocupação foi em entender estruturas linguísticas cuja função era descrever o mundo ou estados do mundo, uma linguagem factual e descritiva, que encontramos corriqueiramente, no nosso dia a dia, em exemplos como:

- 14) Berlim é a capital da Alemanha.
- 15) O Brasil é uma democracia.
- 16) As árvores voam na lua cheia.
- 17) O João chegou.

Uma parte importante do trabalho de quem estuda o significado veiculado pelas línguas naturais consiste em determinar quais são as condições de verdade das frases de uma língua, pois essas condições de verdade, entre outras coisas, evidenciam um componente importante da interpretação e da compreensão dessas sentenças. Por isso, mesmo sabendo que (16) é uma sentença falsa, podemos interpretá-la, pois sabemos sob quais condições ela é verdadeira – esse é o contraste relevante entre estruturas linguísticas e extralinguísticas que precisamos aqui: saber o que uma frase significa é saber sobre quais condições ela é verdadeira; dito de outra maneira, interpretar uma frase descritiva é saber quais são as situações ou condições do mundo que a torna verdadeira. Não precisamos saber *se* uma dada frase é verdadeira, mas a interpretamos quando sabemos *sob quais condições* ela é verdadeira. Do mesmo modo, mesmo sem saber quem é João, em (17), podemos interpretar a sentença, pois sabemos suas condições de verdade.

Sugestão: É importante enfatizar essa diferença: não buscamos saber *se* uma sentença qualquer é verdadeira, mas sim, **sob quais condições** ela seria verdadeira. Para exercitar a intuição sobre essa distinção, podemos pensar nas mais esdrúxulas frases que conseguirmos, e, se elas forem bem formadas, certamente saberemos suas condições de verdade (como os fatos devem ser para ela ser verdadeira), mas provavelmente não saberemos (e para a semântica nem importa saber) se elas são verdadeiras ou falsas. Você pode tentar coisas como: “A geladeira do João perdeu o rim esquerdo numa partida de futebol jogada com pimenta calabresa”; “O carro da Maria nadou batendo fortemente os braços na geleia derretida enquanto cantava *Noite Feliz* em grego com sotaque francês”. Use sua imaginação!

Porém, ao lado dessa *linguagem descritiva*, há também todo um ferramental linguístico, composto por itens lexicais, construções e estruturas, cuja função não é descrever o mundo ou um estado dele, mas sim veicular emoções e avaliações do falante sobre indivíduos ou eventos; podemos chamar esse aspecto de *linguagem expressiva*[8]. Há várias características que não apenas distinguem a linguagem descritiva da expressiva, mas que tornam a linguagem expressiva extremamente interessante do ponto de vista de sua investigação linguística. O advérbio *lamentavelmente*, em (18), é um exemplo dessa linguagem expressiva – esse item não descreve algo sobre o mundo, mas sim veicula um estado emocional e/ou uma avaliação do falante sobre algo; no caso de (18), o falante está infeliz com o fato de João ter chegado.

18) Lamentavelmente, o João chegou.

Ou seja, (18) é a frase (17), juntamente com uma avaliação do falante, um exemplo que combina a um só tempo linguagem descritiva e expressiva. Se a (17) tem condições de verdade, podemos dizer que a frase (18) tem também *condições de felicidade* – essa frase é usada adequadamente (ou seja, com felicidade) se o falante lamenta João ter chegado. Note que *lamentavelmente* não muda o fato de João ter chegado (ou não), mas sim expressa uma disposição do falante, que usa adequadamente esse item se não está feliz, se lamenta que o João chegou.

Para vermos algumas das peculiaridades da linguagem expressiva, considere os diálogos a seguir:

17a) Maria: O João chegou.

17b) Ana: Mentira!

18a) Maria: Lamentavelmente, o João chegou.

18b) Ana: Mentira!

Note que em ambos os casos a resposta de Ana só pode ter como alvo a linguagem descritiva, ou seja, não faz sentido dizer que Ana, em (18b), afirmou que é mentira o *lamentavelmente* de Maria. Ao dizer (18b),

Ana rebate o que está na linguagem descritiva, e a linguagem expressiva não pode ser seu alvo. Veja agora o contraste:

- 17c) Não é verdade que o João chegou.
- 18c) Não é verdade que, lamentavelmente, o João chegou.
- 18d) Lamentavelmente, não é verdade que o João chegou.
- 18e) Não é verdade que o João chegou, lamentavelmente.

Em todos esses casos, a expressão *não é verdade que* atua sobre o *João chegou*, negando que seja o caso que ele chegou, e deixando *lamentavelmente* de lado, ou seja, não há como negar *lamentavelmente* com o item *não* ou com a construção *não é verdade que*. A lição a ser tirada, simplificando um pouco as coisas, é que não podemos negar essa linguagem expressiva do mesmo modo que negamos a linguagem descritiva.

Sugestão: Pensar em outros exemplos sempre ajuda a fixar e entender a noção. Por exemplo, *felizmente* é um item da linguagem expressiva, e é então muito provável que *infelizmente* também seja, e podemos averiguar isso através dos testes acima. Por outro lado, um advérbio como *rapidamente* é parte da linguagem descritiva, e isso também pode ser detectado pelos mesmos testes. E o que dizer de *provavelmente*? E quais outros itens além de advérbios terminados em *-mente* caberiam aqui como parte da linguagem expressiva?

Uma outra característica importante da linguagem expressiva é seu comportamento em discurso reportado, ou seja, quando relatamos a fala de alguém, usando verbos como *dizer*, *falar*, etc. Vejamos os exemplos a seguir:

- 18a) Maria: Lamentavelmente, o João chegou.
- 19) Ana: A Maria falou que o João chegou.
- 20a) Ana: A Maria falou que, lamentavelmente, o João chegou.
- 20b) Ana: A Maria falou que o João chegou, lamentavelmente.
- 20c) Ana: Lamentavelmente, a Maria falou que o João chegou.

Em (19), temos, por assim, dizer uma sentença **bem-comportada**, na qual Ana simplesmente relata o que a Maria disse: que João chegou. Note agora (20a), que contém *lamentavelmente*, e pense na seguinte pergunta: segundo (20a), quem está lamentando a chegada do João, Ana ou Maria? É interessante notar que o *lamentavelmente* não está conectado à Maria, mas sim à Ana. O mesmo vale para (20b) – quem está lamentando a chegada do João é a Ana, não (necessariamente) a Maria. E em (20c), a interpretação que temos é que Ana lamenta o fato de Maria ter dito que o João chegou. A conclusão aqui é que os itens da linguagem expressiva estão, via de regra, ligados ao falante do proferimento em que aparecem e não se ligam ao falante do proferimento reportado. Assim, se Ana quisesse dizer exatamente o que Maria disse em (18a), ela teria duas opções: um discurso reportado direto, como em (21), ou usar duas construções, como em (22):

21) Ana: A Maria disse: “Lamentavelmente, o João chegou”.

22) Ana: A Maria disse que o João chegou, e ela lamenta isso.

Veja também que a parte descritiva – que o João chegou – é adequadamente reportado em todos os casos. Assim, a conclusão é que a linguagem descritiva pode ser reportada em discurso indireto, mas a linguagem expressiva não, e isso tem a ver com o que mencionamos anteriormente: a linguagem expressiva está ligada ao falante do proferimento em que aparece.

Sugestão: Um bom exercício seria pensar em outras maneiras de reportar o que está em (18a), ou seja, que João chegou e que Maria não está feliz com isso. Quais outras estratégias são possíveis para tanto?

Além do comportamento na negação e no discurso reportado, há outras características importantes da linguagem expressiva que não exploraremos aqui. Esperamos que esses dois casos sejam suficientes para defendermos a ideia de que as interjeições têm somente um conteúdo expressivo, ou seja, elas não descrevem o mundo, mas sim revelam dis-

posições e emoções do falante, e isso está por trás do seu comportamento e significado peculiar.

Baseado nos testes que acabamos de ver, podemos detectar que as interjeições são da linguagem expressiva ao combiná-las com negação e colocá-las em discurso reportado. Por exemplo, é possível negar uma interjeição? O que significa fazer isso?

Suponha o diálogo a seguir:

23) A: Milão é a capital da Itália.

B: Não, isso não é verdade. Milão não é capital da Itália, Roma é a capital da Itália.

Primeiro temos uma informação dada por A que é então negada e corrigida por B. Será que temos um análogo com as interjeições?

24) A: Oba!

B: # Não, isso não é verdade.

Como o sinal ‘#’ indica, o diálogo é estranho e não parece funcionar. De fato, como negar uma avaliação ou emoção subjetiva de alguém? O máximo que conseguimos é realizar aqui uma operação metalinguística, ou seja, indicamos que a interjeição não está sendo usada corretamente – pode ser que o falante imagine que *oba* caiba numa situação triste, por exemplo, e então ele é corrigido. Mas note que, se esse for o caso, ele não disse algo falso, como em (23), mas simplesmente não sabe usar a interjeição *oba*. Usando as noções de condições de verdade e de condições de felicidade que mencionamos anteriormente, uma interjeição pode ser usada de modo inadequado (não cumpre suas condições de felicidade), mas ela não será falsa.

No discurso reportado, temos também um comportamento interessante:

25) Maria: Oba!

26) Ana: * A Maria disse que oba!

27) Ana: A Maria disse “oba!”.

Como podemos ver, a única forma de reportar uma interjeição é por meio de discurso direto – uma importante característica da linguagem expressiva. Se as interjeições contiverem apenas elementos da linguagem expressiva, e discursos reportados indiretos reportam apenas a linguagem descritiva, temos uma explicação da razão de (26) ser ruim.

Sugestão: De quais outras formas Ana pode reportar que Maria falou “oba!”? Há algumas possibilidades, usando *assim* ou *tipo* – Ana: Maria falou tipo “oba!”. Mas ainda assim é discurso direto. É sempre uma boa ideia explorar outras possibilidades.

Essa análise mostra, entre outras coisas, que a intuição das gramáticas tradicionais de que as interjeições expressam sentimentos e emoções, apesar de ser imprecisa e de não ser baseada em testes linguísticos, como vimos, tem alguma razão de ser, pois as interjeições, assim como alguns advérbios (*felizmente*) pertencem à linguagem expressiva, que, de fato, apresenta características peculiares e veiculam estados emocionais e disposições dos falantes.

Fazem parte da linguagem expressiva os itens e construções que, como vimos, não descrevem o mundo ou situação, mas sim veiculam disposições e avaliações subjetivas do falante sobre uma situação ou evento. Quais seriam essas disposições e avaliações? Há muito o que ser discutido aqui e é ainda uma área que está em crescimento nos estudos linguísticos, mas podemos dizer que há elementos positivos (*oba*, *ufa*, *bacana* etc.), negativos (*vixi*, *xiii...*, *ai* etc.), e outros mais especializados (como *tomara*, que expressa desejo) e flexíveis (ou seja, que podem ser negativos ou positivos, como *caramba*). Uma descrição detalhada do conteúdo expressivo é uma tarefa que não podemos fazer aqui, mas esperamos que essas linhas gerais apontem caminhos possíveis.

Sugestão: Fica como um possível exercício descrever, para um dado conjunto de itens reconhecidos como interjeições, quais são as emoções e as disposições que eles expressam.

Diante dessas conclusões, podemos propor, tentativamente, que interjeições são unidades sintáticas autônomas – vimos anteriormente que elas não aceitam argumentos, não podem funcionar como argumentos e são independentes dos outros elementos da frase, podendo aparecer em mais de uma posição –, e que pertencem à linguagem expressiva e por conta desses dois critérios é possível garantir a elas o estatuto de classe de palavra. Por outro lado, podemos propor também que as interjeições são muito diferentes entre si e não são os únicos tipos de item pertencentes à linguagem expressiva (como é o caso de vários advérbios terminados em *-mente*), e por isso não precisam de uma classe que os separe de outros itens; poderiam ser, por exemplo, advérbios, como na gramática grega clássica.

Devido à sua história, é muito provável que os itens que atualmente compõem a classe das interjeições não obedeçam aos critérios que vimos, simplesmente porque eles não foram individualizados por meio desses critérios, mas ainda assim apresentem certa homogeneidade. Contudo, ao lado de itens como *oba*, temos também itens que funcionam de modo similar a imperativos, como *xiu* – será que *xiu* é um imperativo onomatopéico ou é uma interjeição? Nosso objetivo não é defender uma ou outra saída sobre itens específicos ou sobre a classe como um todo, mas apenas mostrar que ambas as saídas podem ser defendidas e que identificar uma classe de palavras é uma tarefa científica, empírica, que pode chegar a resultados surpreendentes. Mais do que responder a questões específicas como *o que é classe das interjeições?*, nosso intuito é fornecer critérios e estratégias de análise, e, no espírito de um empreendimento científico, avançar evidências e experimentos, e não conclusões imutáveis.

Ao fim, se decidirmos por ter uma classe de interjeições, a definição de interjeição que podemos avançar leva em conta que se trata de itens que têm autonomia sintática e contribuem no plano expressivo do signi-

ficado, sendo responsáveis não por descrever situações do mundo, mas sim por veicular disposições e avaliações dos falantes sobre situações que têm *condições de felicidade*. Obviamente, essa definição não é, em nenhum sentido, final, e pode ser tomada como um ponto de partida para uma investigação mais aprofundada dessa classe.

Na próxima seção, exploraremos brevemente algumas consequências do uso de interjeições na escrita.

3. INTERJEIÇÕES NA ESCRITA

Ao pensarmos nos usos da interjeição na língua escrita, um dos primeiros pontos interessantes que podemos levantar tem a ver com as convenções ortográficas a serem usadas – há muita variação na grafia das interjeições, e isso se deve, entre outros fatores, às interjeições não terem todas uma mesma forma ou traços morfológicos que as identifiquem, serem compostas por sons que não pertencem ao inventário de representações da ortografia (como os cliques), serem usadas mais frequentemente em situações informais de oralidade, e por serem alvo de grande variação na pronúncia.

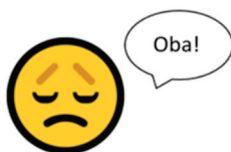
Sugestão: Devido ao caráter eminentemente oral, as interjeições estão sujeitas a uma grande variação de pronúncia regional, e essa variação pode ser também explorada em uma atividade que envolva discutir (i) quais são as possibilidades de interjeição para uma dada situação (por exemplo, espanto ou susto) e (ii) quais são as possibilidades de realização de uma dada interjeição (/viʃe/, /viʃi/, /viʃ/?). Obviamente, a variação regional na realização do português brasileiro não está restrita às interjeições, mas elas podem ser mais uma porta de entrada a essa questão.

Com relação à variação ortográfica, por exemplo, no título deste texto usamos <vixe>, mas poderia ser <vixi>; qual é a melhor forma de representar *xiii*... (com o /i/ prolongado); devemos usar uma forma semelhante para representar o *xiu* (ou *chiu*?) que usamos para pedir silêncio? E o que dizer de *tsk-tsk*, provavelmente uma representação onomatopeica

que envolve repetição e nenhuma vogal? Essas são certamente questões interessantes, que podem levar a boas discussões sobre a grafia de interjeições e sobre a arbitrariedade das convenções ortográficas.

Sugestão: Quais outras interjeições têm uma representação variável? Quais têm uma representação não convencional, como *tsk-tsk*? Será que é interessante propor novas formas de representação para algumas interjeições?

Porém, mais interessante ainda é como as interjeições podem ser interpretadas num texto escrito. A presença de interjeições em quadrinhos e tirinhas é algo sempre lembrado quando pensamos nesse tema, e uma das razões para tanto é que as interjeições são importantes elementos para compor, juntamente com os elementos gráficos, as disposições das personagens retratadas. Imagine, por exemplo, numa história em quadrinhos, uma personagem desenhada com uma expressão bastante triste associada a um balãozinho que contenha *oba!*:



O resultado é, no mínimo, estranho – nossa expectativa, como vimos com o exemplo (7) anterior, é que quem usa uma dada interjeição a use de maneira adequada ao contexto, e é muito estranho quando isso não acontece (salvo em casos em que queremos provocar ironias).

Sugestão: Como mencionado, as interjeições são eminentemente orais, e por isso elas podem ser também usadas para explorar a diversidade de gêneros textuais. Em quais tipos de texto esperamos encontrar interjeições? Por quê? É possível usar as interjeições para investigar a diversidade de gêneros, oralidade na escrita e outros fenômenos nessa interface.

Além disso, ao associarmos o uso das interjeições a estados, emoções e disposições emocionais, elas podem se valer da representação gráfica da personagem para ganhar uma interpretação mais precisa, e também

ajudar na determinação da interpretação que atribuiremos a uma dada representação da personagem. Nesse sentido, a interjeição acaba tendo também uma função na composição da imagem da personagem que quer ser veiculada, e pode, por isso mesmo, participar de exercícios de identificação de uso correto da interjeição combinada a uma certa imagem.

Sugestão: É o caso, por exemplo, de exercícios que pedem que se atribua uma certa interjeição a uma personagem – imagine um desenho completo, que retrate a expressão facial de uma personagem, com um balãozinho de fala vazio, que deve ser preenchido com uma interjeição. Ao contrário, podemos imaginar um balãozinho de fala com uma certa interjeição, mas sem um desenho que o acompanhe, e pedir para que uma representação seja feita.

Vimos anteriormente que as interjeições, por serem expressivas e, assim, subjetivas estão diretamente ligadas ao falante – é o que os testes em (25)-(27) mostram. Sendo subjetivas, quando escritas elas só podem ser devidamente interpretadas se soubermos quem as escreveu. Por exemplo, ao encontrarmos um bilhete no chão com a frase a seguir:

28) Eu estou com fome agora.

saberemos apenas que (28) é verdadeira se o falante (no caso, quem escreveu o bilhete) estava com fome quando escreveu o bilhete. Mas como não sabemos quem é o falante, não temos como determinar essas condições de verdade do mesmo modo que para uma frase como *João está com fome* – nesse caso, sabemos tudo o que precisamos para determinar se a sentença é verdadeira ou falsa, mas no caso de (28), falta a informação sobre quem é o falante, ou seja, sobre o referente de *eu*, e também sobre o momento relevante (*agora*). Se a frase em (28) for verdadeira, isso significa que a pessoa que escreveu o bilhete, no momento em que o escreveu, estava com fome, mas não conseguimos ir além disso. Essa, aliás, é uma característica distintiva dos itens conhecidos como dêiticos ou indexicais[9], cuja interpretação depende intrinsecamente de informações específicas presentes no contexto de fala, e não recebem uma interpretação final quando não temos os elementos necessários

desse contexto, que é o caso ilustrado por encontrar um bilhete com os dizeres como os de (28).

O que uma série de pesquisas em semântica mostrou é que as interjeições têm um comportamento semelhante em situações análogas. Por exemplo, considere o que acontece quando encontramos um bilhete com a seguinte escrita – por mais estranha que essa situação seja, o que importa aqui é o exercício de análise e a conclusão:

(29) Ufa!

De modo semelhante ao que vimos para (28), com (29) apenas sabemos que o falante, quando escreveu o bilhete, estava aliviado, mas não sabemos quem é o falante. Compare (29) com uma situação na qual vemos João falar “Ufa!” – nesse caso, sabemos a quem atribuir a sensação de alívio, e para (29) sabemos que alguém está aliviado, mas não quem. Nesse aspecto, dêiticos ou indexicais compartilham com as interjeições a característica de dependerem de informações específicas do contexto⁸.

Como a escrita permite uma separação entre o falante (o escritor) e o leitor (o ouvinte), elementos que levam em conta informações do contexto de proferimento (ou de escrita) podem não receber uma interpretação final, diferentemente de elementos que não levam em conta esse tipo de informação. Compare (28) e (29) com (28a) e (29a), respectivamente.

28a) A Maria está com fome às 13h30min.

29a) A Maria está aliviada.

Com essas últimas versões, obviamente sabendo de qual Maria se trata, podemos recuperar todas as informações relevantes para a interpretação das mensagens escritas, pois elas não se apoiam em elementos do contexto de proferimento – em (28a) preenchemos a informação de

8 Do mesmo modo que com eu, sabemos que devemos buscar a informação de quem é o falante; ufa nos informa que quem proferiu essa interjeição está aliviado(a), mas não informa quem proferiu. Nesse sentido, tanto eu quanto ufa carregam uma instrução para buscar o falante do proferimento.

eu com a Maria e de *agora com 13h30min*, e em (29a) preenchemos a informação sobre quem está aliviado para o caso de *ufa com a Maria*.

Essas são considerações iniciais que podem ser aprofundadas e cujos resultados podem ser surpreendentes, e há muito mais o que explorar ao pensarmos em interjeições na escrita. De fato, se nos voltarmos para diferentes gêneros textuais escritos e buscarmos pela ocorrência e uso das interjeições neles, poderemos imaginar uma série de perguntas, como as descritas a seguir, que podem motivar um grande número de investigações baseadas nos materiais encontrados/disponíveis e nas intuições dos participantes:

a) quais interjeições são mais frequentes nos diferentes gêneros textuais? Por serem subjetivas e expressarem posicionamentos do falante, não esperamos interjeições em textos jornalísticos ou científicos, mas esperamos que elas apareçam em relatos pessoais, e quanto mais pessoal o relato, mais provavelmente haverá interjeições. Do mesmo modo, não esperamos interjeições em boletins de ocorrência nem em receitas culinárias, mas as esperamos em diálogos. Há interjeições mais frequentes que outras por gêneros diferentes?;

b) há interjeições que aparecem apenas na escrita? Ou será que há interjeições que aparecem apenas na fala, mas nunca na escrita? Certamente, a resposta vai depender em grande medida do gênero textual considerado. Como o estudo das interjeições é ainda bastante reduzido, essas são perguntas legítimas que ainda não têm uma boa resposta, e seja qual for a resposta proposta (ou encontrada) sempre poderemos nos perguntar a razão para que seja essa e não aquela resposta. Por exemplo, por que a interjeição X aparece apenas na escrita? Ou: por que não há interjeições que aparecem apenas ou na fala ou na escrita?;

c) uma dada interjeição qualquer tem um sentido diferente quando aparece na escrita e quando aparece na fala? Mais uma vez, dadas as diferentes dinâmicas entre fala e escrita, não é improvável que uma certa interjeição tenha um significado diferente na fala do que tem na escrita, ou vice-versa.

Cada uma dessas perguntas esconde um universo de pesquisa que pode ser percorrido com diferentes níveis de profundidade, mas com resultados semelhantes: um maior entendimento sobre a língua, as classes de palavras e as interjeições, e também sobre o que é fazer ciência usando nossa intuição e a língua que falamos. É possível escolher uma dessas questões, montar um *corpus* formado por textos relevantes, descrever os critérios usados para investigá-los e depois os resultados da pesquisa. A própria tarefa de levantar textos nos quais se encontre interjeições já fala muito sobre gêneros textuais diferentes, assim como a discussão sobre o que exatamente buscar, bem como a descrição do que foi encontrado.

CONCLUSÃO: LIÇÕES A SEREM TIRADAS DAS INTERJEIÇÕES

Neste capítulo, fizemos um breve exemplo de investigação da classe das interjeições e dos itens que, tradicionalmente, a compõem. Essa classe nos serviu de exemplo para fazermos um exercício de pesquisa sobre como pode funcionar o estabelecimento de classes de palavras (critérios sintáticos, morfológicos e semânticos), as razões para tanto (agrupar grupos de palavras que apresentam um mesmo comportamento sob certos critérios), suas vantagens (sistematizar grande número de itens em potencial) e desvantagens (deixar itens de fora e a possibilidade de usar critérios que não cumprem bem seu papel). A classe das interjeições é um caso particularmente interessante devido a terem uma história peculiar, assim como os itens que a compõem terem propriedades linguísticas bastante interessantes: não têm uma estrutura previsível, apresentam autonomia sintática, e pertencem a um tipo específico de mecanismo da língua natural, a linguagem expressiva.

Pudemos também explorar alguns dos critérios mais comuns para estabelecermos classes de palavras, questioná-los e propor outros, como ilustração de modos de elaborar classes de palavras. Assim, foi possível propor alguns critérios pouco comuns, mas bastante úteis quando se trata de interjeições, para entender as propriedades dos itens dessa classe. Esse é um exercício que pesquisas em linguística descritiva fazem e que leva em conta conceitos básicos de qualquer pesquisa científica, em qualquer

área, o que torna essa tarefa bastante rica como exemplo de formação científica num sentido mais amplo.

Ao final, diferentemente do que podíamos prever ao lermos uma lista de itens chamados de interjeição, podemos pensar se faz sentido, ou seja, se é de fato interessante separar esses itens em uma classe, mas agora por meio de um critério semântico, que é pertencer à linguagem expressiva. Se for assim, podemos argumentar que tanto os gramáticos gregos tinham razão em classificar o que chamamos de interjeição como um tipo de advérbio – afinal, há advérbios que também pertencem à linguagem expressiva – quanto os gramáticos romanos, pois há uma peculiaridade ao que comumente chamamos de interjeições, que é pertencer à linguagem expressiva. O que mais importa, na verdade, é ter critérios disponíveis e saber usá-los, criticá-los e, quando for o caso, propor novos.

Por isso, o principal objetivo deste texto é questionar as classes de palavras que temos, ao mesmo tempo que argumentar a favor de sua necessidade. Contudo, não pensadas como coisas naturais, dadas a nós por como o mundo é, mas sim como resultados de elaborações teóricas, um tipo de construção na qual todos podemos participar e da qual participamos quando fazemos ciência.

REFERÊNCIAS

AMEKA, F. Interjections: The universal yet neglected part of speech. *Journal of Pragmatics*, v. 18, p. 101-118, 1992.

AMEKA, F. Interjections. *Encyclopedia of language & linguistics*. Oxford: Elsevier, 2006. p. 743-746.

BASSO, R.; TEIXEIRA, A. Interjeições indexicais expressivas: uma proposta de tratamento em semântica formal. *Revista Veredas Online*, v. 21, Issue 2, p. 78-94, 2017.

BASSO, R. M.; TEIXEIRA, A. Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro. *Revista do GEL*, v. 16, n. 3, p. 10-34, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

CIPRO NETO, P. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

- DE NICOLA, J.; INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR, J. H. *Gramática*. São Paulo: Ática, 2007.
- FORTIN, A. *The Morphology and Semantics of Expressive Affixes*. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Oxford, Oxford, 2011
- GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell, 1981.
- GUTZMANN, D. *Use-Conditional Meaning. Studies in Multidimensional Semantics*. (Oxford Studies in Semantics and Pragmatics 6). Oxford: Oxford University Press, 2015.
- GUTZMANN, D. *The Grammar of Expressivity*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- KAPLAN, D. Demonstratives. In: ALMOG, J.; PERRY, J.; WETTSTEIN, H. (ed.). *Themes from Kaplan*. New York: Oxford University Press, 1989/1977. p. 481-563.
- KAPLAN, D. The meaning of ouch and oops. Los Angeles: University of California. 2004/1999. *Palestra*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iaGRLlgPl6w&t=84s>. Acesso em: 25 abril de 2021.
- POTTS, C. *The Logic of Conventional Implicatures*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- POTTS, C. The expressive dimension. *Theoretical Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 165-197, 2007.
- SARMENTO, L. L. *Gramática em textos*. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.
- SCHLENKER, P. *Indexicality and De Se Reports*, 2010. Disponível em: https://files.nyu.edu/pds4/public/Schlenker-Indexicality_and_De_Se.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.
- TEIXEIRA, A. *As interjeições do português brasileiro e seus aspectos indexicais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- TEIXEIRA, L. R. *Indexicais e operadores-monstros no português brasileiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- WIERZBICKA, A. The semantics of interjection. *Journal of Pragmatics*, v. 18, p. 159-192, 1992.
- WILKINS, D. Interjections as deictics. *Journal of Pragmatics*, v. 18, p. 119-158, 1992.

ENSINO DE METÁFORA: VERTENTES TEÓRICAS, METODOLOGIA E PRÁTICA

Luiz Fernando Ferreira
Maria Eugênia Martins Barcellos
Rodrigo Souza

INTRODUÇÃO¹

Um dos fenômenos que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar em sala de aula é a metáfora, como está previsto na BNCC – Base Nacional Comum Curricular – do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental (ver habilidades EF35LP31, EF69LP17, EF69LP57, EF69LP57 e EF67LP38) (BRASIL, 2018). Mas o que é metáfora?

Se olharmos para a sentença “o homem é o lobo do homem”, popularizada por Thomas Hobbes (HOBBS, 2002, p. 3), veremos que seu sentido literal é incongruente com a nossa realidade, visto que homens (*Homo Sapiens*) e lobos (*Canis Lupus*) são grupos de animais diferentes, ou seja, o homem não é um lobo. Isso ocorre porque essa é uma sentença que possui uma interpretação metafórica, ou seja, para interpretá-la, devemos ir além do sentido literal das palavras. Aqui, *lobo* está sendo usado metaforicamente para se referir a inimigo, ou seja, a leitura a partir dessa metáfora é que o homem é inimigo de si mesmo.

1 Gostaríamos de agradecer, primeiramente, às organizadoras Simone Guesser e Núbia Rech pelo empenho e dedicação que tornaram esse volume possível. Também gostaríamos de agradecer a dois pareceristas anônimos cujas contribuições nos ajudaram a expor os conceitos e a proposta de forma mais clara. Claro que eventuais erros contidos neste capítulo são de responsabilidade dos autores.

Na literatura, esse fenômeno é exaustivamente estudado por se tratar de um importante recurso poético (MARCUSCHI, 2000, p. 77).² No entanto, seu estudo é pertinente também do ponto de vista da linguística, visto que a metáfora está presente na vida cotidiana e se manifesta nos mais variados registros e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2000; LAKOFF; JOHNSON, 2008).

Do ponto de vista linguístico, a metáfora recebe tratamento tanto da gramática tradicional (BECHARA, 2009) quanto de diferentes vertentes teóricas da linguística, como o cognitivismo (LAKOFF; JOHNSON, 2008), a semântica formal (ver van DIJK, 1975; DAVIDSON, 1978, VOGEL; GANABITH, 1999; VOGEL, 2001) e a pragmática (SEARLE, 1993).

Neste capítulo, discutimos o ensino de metáfora, explorando os tratamentos que esse fenômeno recebeu nessas diferentes vertentes teóricas da linguística. Aliamos a teoria às metodologias ativas (ver BACICH; MORAN, 2015, 2018; MORAN, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016) e à aprendizagem linguística ativa (ver PILATI, 2017) para sugerir atividades que o professor de Língua Portuguesa possa usar em sua prática docente.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, a seção 2 explora algumas definições de metáfora em diferentes paradigmas; a seção 3 apresenta a metodologia que temos no horizonte na elaboração das atividades – a metodologia ativa; a seção 4 apresenta diversas propostas de atividades para trabalhar a metáfora em sala de aula que seguem os pressupostos apresentados nas seções anteriores; e a seção 5 fecha com as considerações finais do capítulo.

1. A METÁFORA EM DIFERENTES PARADIGMAS

O objetivo desta seção é apresentar um breve resumo de como a metáfora foi tratada em diferentes paradigmas da Linguística e Filosofia.

2 Muitas atividades dos livros didáticos apresentam propostas de exercícios acerca do efeito da metáfora sob a perspectiva literária. Neste capítulo, as atividades foram pensadas sob a perspectiva da linguística. Dessa forma, o professor pode unir o que apresentamos ao que os livros didáticos trazem.

Como mencionado na introdução, discutiremos a metáfora pela perspectiva linguística, e não pela literária, ou seja, nosso interesse aqui é discutir a relação entre metáfora e a nossa gramática: se esse fenômeno é explicado por algum mecanismo gramatical que gera as nossas sentenças ou se ele é apenas um uso da linguagem que não está vinculado à gramática da língua.

Não existe uma perspectiva única sobre metáfora. Na gramática tradicional, ela é definida como uma “translação do significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados” (ver BECHARA, 2009, p. 397). Essa noção de metáfora como transposição do significado adotada pela visão tradicional tem a sua origem na *Poética* de Aristóteles (ARISTÓTELES, 2008, p. 83).

A visão tradicional assume que a metáfora ocorre quando uma expressão linguística é usada com um significado diferente de seu original. Essa maneira de identificar o fenômeno aparece também em Searle (1993) e van Dijk (1975). Para Searle (1993), uma sentença possui dois significados: o significado da sentença e o significado do falante. Por exemplo, pense na sentença *Roberto virou uma onça*. O significado da sentença é aquele transmitido quando ela é interpretada literalmente. Em nosso exemplo, a sentença significa que Roberto deixou de ser um homem e se transformou em outro animal, a saber, uma onça. Já o significado do falante é aquele que o falante tinha em mente quando disse a sentença. No exemplo anterior, podemos inferir, com base no nosso conhecimento de mundo, que o falante tinha em mente que Roberto ficou bravo. Sendo assim, Searle (1993) mostra que o significado do falante é uma interpretação metafórica do significado da sentença.³

Van Dijk (1975) mostra que há dois contextos que podem desencadear uma interpretação metafórica: quando a sentença for visivelmente falsa ou quando ela não fizer sentido. Por exemplo, imagine que o chefe de um escritório chegue e um funcionário diz *O rei chegou*. Nesse con-

3 Isso não é suficiente para definir metáfora, visto que a diferença entre significado da sentença e do falante também se observa em outros fenômenos como, por exemplo, na ironia. Para uma descrição mais aprofundada que distingue esses fenômenos, ver Searle (1993).


texto, a sentença tem sentido, mas seria falsa, pois não há nenhum rei que chegou. Então, para que o enunciado seja interpretado como verdadeiro, *o rei* recebe uma interpretação metafórica. Um caso diferente é quando dizemos algo como *O carro morreu*. Essa sentença não faz sentido, visto que carro não é um ser vivo e, por isso, não pode morrer. Aqui temos que buscar uma interpretação de *morrer* que seja metafórica. Essa propriedade das metáforas de não fazer sentido será muito relevante para a atividade que propomos na subseção 4.5.

O filósofo Davidson (1978) também assume uma distinção fundamental entre aquilo que as palavras significam e aquilo para o qual são usadas. Para o autor, a metáfora seria um fenômeno ligado apenas ao uso linguístico, e não haveria algo na gramática da sentença responsável por gerar esse sentido. Mas se a metáfora não é criada a partir de mecanismos gramaticais, qual seria a sua origem?

A resposta para essa pergunta vai depender da teoria linguística. Na visão da linguística cognitiva, a metáfora faz parte do sistema conceitual humano (LAKOFF; JOHNSON, 2008). Sua manifestação na linguagem é apenas um reflexo de como nosso pensamento está estruturado por meio de metáforas. Lakoff e Johnson (2008, p. 106) afirmam que “as metáforas surgem de nossas experiências concretas e claramente delimitadas e nos permitem construir conceitos altamente abstratos e elaborados [...]”.⁴ Podemos ilustrar essa proposta através da sentença *Tudo em cima?*, que possui uma interpretação metafórica. De acordo com a nossa experiência, as pessoas felizes tendem a ficar em uma postura ereta, enquanto as pessoas tristes tendem a ficar em uma postura curvada. Através dessa experiência concreta, associamos a felicidade com a orientação para cima; e a tristeza, com a orientação para baixo. E essa associação seria a base da expressão metafórica *Tudo em cima?* para perguntar se está tudo bem, se a pessoa está feliz. Em outras palavras, a expressão *em cima*, remetendo metaforicamente a um estado positivo das coisas, é criada a partir das nossas experiências concretas, como mostra o diagrama a seguir.

4 Tradução nossa.

Diagrama 1 - Esquema da base da metáfora

Experiência Concreta	Pensamento Abstrato	Uso Linguístico
	Para cima = Felicidade Para baixo = Tristeza	Tudo em cima?

Fonte: Diagrama elaborado pelos autores. Imagens de pessoas provenientes do abstrato vetor criado por pikisuperstar Freepik. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/pessoas>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Assim, para esses autores, a metáfora não é um fenômeno circunscrito à linguagem, mas é a base de como o nosso sistema cognitivo funciona. Marcuschi (2000) apresenta uma proposta fora da linguística cognitiva na qual também defende que a metáfora não é um fenômeno restrito às expressões linguísticas. Para ele, a metáfora é reflexo da criatividade humana e revela a nossa capacidade de criar novos mundos. Por esse motivo, o autor defende que a metáfora esteja fora da linguística e seja tratada dentro de uma teoria do conhecimento.

Como demonstramos anteriormente, alguns paradigmas assumem que a metáfora está associada apenas ao uso linguístico ou que ela precede a linguagem. Apesar disso, alguns teóricos apresentaram análises formais de como a metáfora é gerada pela nossa gramática. Van Dijk (1975), por exemplo, apresenta uma análise de metáforas com o aparato teórico da semântica formal. Para o autor, a metáfora também seria um fenômeno ligado ao uso. O significado poderia, no entanto, oferecer condições para que esse fenômeno fosse interpretável, pois a metáfora ocorreria quando há alguma irregularidade na interpretação real. Em sua análise, van Dijk (1975) argumenta que metáforas poderiam ser analisadas em termos de extensão do predicado que carrega o sentido literal.⁵ Para ilustrar essa

5 Na gramática tradicional, o predicado é a parte da sentença que se contrapõe ao sujeito. Já para a linguística formal, o predicado é aquilo que atribui uma propriedade a certos indivíduos. Por exemplo, o substantivo cobra é um predicado, pois qualifica certos indivíduos (p. ex. répteis sem pernas com escamas etc.). Consideramos que a metáfora estende o predicado, pois o substantivo passa a ser usado de forma mais abrangente, qualificando outros indivíduos.

perspectiva, imagine que os predicados sejam caracterizados por propriedades, como exemplificado pelo predicado *cobra* a seguir:

COBRA
Réptil Sem pernas Traíçoeiro

A interpretação de uma expressão metafórica seria possível por meio da eliminação de propriedades do predicado literal, como ilustrado a seguir.

COBRA
Réptil Sem pernas Traíçoeiro

A partir da eliminação dessas propriedades, *cobra* poderia, então, ser usado para predicar sobre um novo indivíduo ou objeto, como na sentença *Judas era uma cobra*. Ao analisarmos essa sentença como propõe van Dijk (1975), inicialmente, *cobra* seria um predicado que tem como extensão *cobras*, ou seja, répteis que rastejam, não possuem pernas, possuem veneno em alguns casos, possuem escamas e fazem emboscadas. No entanto, para interpretarmos a sentença, precisaríamos tirar propriedades desse predicado para, assim, modificar a sua extensão.⁶ Desse modo, conseguiríamos um conjunto no qual fosse possível incluir cobras e Judas, que possuem propriedades em comum, possivelmente ser traíçoeiro.⁷

Outra abordagem formal possível é a de Vogel (2001). O autor emprega a proposta de conjuntos para tratar expressões com sentido

6 Van Dijk (1975) usa a semântica de tipos para explicar como a metáfora funciona. Não entraremos em detalhes dessa análise neste capítulo para fins de praticidade e adequação do conteúdo aos alunos.

7 O uso metafórico pode ser ambíguo em relação a se a propriedade que Judas compartilha com as cobras é a de ser traíçoeiro, ou qualquer outra. Podemos entender que a desambiguação entre diferentes leituras metafóricas será dada pelo contexto de comunicação.

literal e não literal. Na proposta do autor, basicamente, as expressões metafóricas projetam dois conjuntos: um para o seu significado literal e outro que satisfaz o significado não literal.⁸ Ou seja, uma expressão com sentido metafórico denotaria um conjunto específico para seu sentido não literal.⁹ Consideremos novamente o exemplo *Judas era uma cobra*, desta vez representado pela figura a seguir, na qual podemos observar o conjunto literal e o conjunto não literal do predicado *cobra*, respectivamente, nas figuras 1 e 2:



COBRA^{Literal} =

Figura 1: Conjunto literal das cobras

Fonte: Elaborado pelos autores. Imagens de cobras são provenientes do abstrato vetor criado por macrovector Free-pik. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/abstrato>. Acesso em: 07 dez. 2020.



COBRA^{Metafórico} = **Figura 2: Conjunto metafórico das cobras**

Fonte: Elaborado pelos autores. Imagens de pessoas são provenientes do abstrato vetor criado por *studiogs-tock* e obtidas no *site* Freepik. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/negocio>. Acesso em: 07 dez. 2020.

Como ilustrado anteriormente, teríamos dois conjuntos projetados por um determinado predicado como *cobra* na análise de Vogel (2001). O primeiro, literal, seria especificado pelo conjunto ao qual pertencem as cobras. O segundo, não literal, predicaria sobre traidores como Brutus, Judas e Edmundo, reunindo aqueles que são traidores. O contexto, por sua vez, poderia evitar possíveis ambiguidades de interpretação da expressão.

8 Vogel (2001) usa a semântica de mundos possíveis e o conjunto metafórico estaria em mundos possíveis diferentes.' por 'Vogel (2001) usa a semântica de mundos possíveis. Em sua abordagem, o conjunto metafórico estaria em mundos possíveis diferentes.

9 Em trabalho posterior, Vogel e Genabith (1999) discutem a viabilidade desta e de outra proposta formal para o estudo do fenômeno.

Não pretendemos responder neste capítulo qual paradigma apresenta a abordagem mais correta e nem qual é a mais adequada para o ensino de metáfora. A seleção de um paradigma teórico para embasar as atividades em sala pode ser motivada por preferências pessoais do professor de Língua Portuguesa. O importante é que essa escolha seja motivada e que o professor esteja consciente da existência de outras formas de tratar o fenômeno. No entanto, a maioria das atividades propostas na seção 4 segue uma visão formal para o tratamento do fenômeno, a saber, a de van Dijk (1975).¹⁰

Essas atividades são embasadas pela metodologia ativa. Além de apresentar as propriedades de sentenças que desencadeiam uma interpretação metafórica, as sugestões de atividades apresentadas também ressaltam a importância desse fenômeno na língua, mostrando como ele está presente no nosso cotidiano. Mas antes de apresentarmos as propostas, discutiremos a metodologia ativa que seguimos para pensar as atividades deste capítulo.

2. A APRENDIZAGEM ATIVA

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou
a sua construção.*

Paulo Freire

A famosa citação do grandioso educador Paulo Freire (2003, p. 47) vai ao encontro do proposto pelas metodologias ativas de aprendizagem: o professor não deve ser o *transmissor* do saber, enquanto o aluno é mero receptáculo e passivo de sua aprendizagem, mas deve ser o mediador, curador e orientador (MORAN, 2015) desse processo. Nesse sentido, as metodologias ativas visam desverticalizar a relação professor/superior-

10 Uma abordagem linguística formal considera que é possível analisar a linguagem a partir de modelos matemáticos e ou algoritmos. Um exemplo desse tipo de abordagem é o gerativismo, que foi desenvolvido pelo linguista Noam Chomsky. As árvores sintáticas, populares nesse paradigma, são algoritmos responsáveis por formar sentenças. Outro exemplo de abordagem formal é a semântica formal, que adota modelos matemáticos, como a teoria de conjuntos na análise de Vogel (2001), para analisar o significado.

aluno/inferior, adotada pela educação tradicional e bancária, possibilitando que o aluno produza e construa seu próprio conhecimento ou, em outras palavras, seja agente do seu aprendizado.

Segundo Moran (2015, p. 19), nas metodologias ativas, o processo de ensino-aprendizagem deve partir de problemas e situações reais que fazem parte do cotidiano do aluno. Neste capítulo, como se verá mais adiante, a busca pelo entendimento do que é e como funciona a metáfora parte de análises, por exemplo, de figurinhas de *WhatsApp* e músicas, tão presentes no dia a dia das pessoas. Ainda segundo esse autor e Johnson e Johnson (2008), há várias maneiras de o professor promover o aprendizado ativo dos alunos: aprendizagem por pares (*peer instruction*), PBL (*project based learning* – aprendizagem guiada por projetos, podendo, inclusive, ser projetos interdisciplinares), TBL (*team based learning* – aprendizagem baseada em times), ensino híbrido (ou *blended*), sala de aula invertida, estudo de casos, resolução de problemas ou desafios relevantes, gamificação (i.e. atividades com jogos), atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos. Não iremos destrinchar cada uma por questões de espaço, mas o leitor deve estar ciente dessa multiplicidade de técnicas. As atividades propostas aqui aplicam algumas dessas técnicas, como mostra a seção seguinte.

Além de repensar a relação professor-aluno, as metodologias ativas promovem também um novo olhar sobre a sala de aula: ela deixa de ser entendida como espaço único e exclusivo de aprendizagem e passa a ser somente mais um desses espaços. Segundo Moran (2015), isso é possível por meio da tecnologia (entre outros). Quando disponível e bem usada, as novas tecnologias integram todos os espaços e tempos e, portanto, proporcionam uma simbiose entre mundo físico e mundo digital. Dessa forma, segundo o autor (2015, p. 16), esses mundos não são mais distintos um do outro, “mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”. Reconhecendo que, principalmente no contexto da educação pública brasileira, muitas escolas, alunos e professores não têm acesso às novas tecnologias, as atividades propostas neste capítulo tentaram reter-se naquele dispositivo tecnológico que, talvez, seja o mais acessível às pessoas em geral, o

smartphone. Como mencionado, muitas atividades analisam e promovem a criação de figurinhas de um dos aplicativos de mensagens mais comuns nesses celulares, o *WhatsApp*. Segundo Moran (2018, p.12) “a combinação das metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje uma estratégia para a inovação tecnológica”, pois ampliam-se as possibilidades de pesquisa, comunicação, compartilhamento, divulgação e publicação de informações diversas. Essa adição das novas tecnologias ao ensino-aprendizado em sala de aula (e fora dela) configura umas das técnicas já citadas usadas pelas metodologias ativas, o ensino híbrido (ou *blended*).

Até o momento, vimos metodologias ativas que podem ser utilizadas por professores de diversas disciplinas escolares. No entanto, para falar especificamente do ensino de gramática, temos Pilati (2017). A começar, a autora propõe, de modo mais amplo, uma **abordagem** ativa do aprendizado da língua, cunhada de *Aprendizagem Linguística Ativa*. Essa abordagem deve ser pautada nos avanços das neurociências e das ciências cognitivas e, então, adaptada ao ensino de língua materna (visto que os alunos não estudarão algo totalmente novo, pois chegam à escola já dominando o português brasileiro).¹¹

Uma das formas apresentadas por Pilati (2017) de pôr em prática essa abordagem ativa (ou seja, uma metodologia ativa proposta pela autora) é o uso de materiais manipuláveis. Segundo a linguista, transpor conceitos abstratos da gramática (p. ex. *substantivo, sujeito, tempo, advérbio, adjunto* etc.) em objetos concretos que podem ser manipulados ajuda na compreensão do conteúdo, pois as classificações e regras linguísticas são materializadas. Em outras palavras, por meio da interação manual com diversos materiais, o aluno pode melhor compreender as funções e os usos de determinado tópico gramatical (de qualquer nível linguístico), além de poder compreender e discutir melhor sobre seu conceito, pois, a fim de aprender gramática, nada melhor do que *concretizar e manipular* o conhecimento linguístico abstrato que temos em nossa cabeça. Vista desse modo, essa técnica é uma maneira eficaz do professor e do próprio aluno acessar e verificar o nível de compreensão do que está sendo es-

11 Ao menos uma variedade do português brasileiro, aquele falado em casa.

tudado. Pilati (2017) apresenta o acervo *Gramaticoteca*, com diferentes maneiras de se utilizar os materiais manipuláveis em sala de aula.¹² As atividades propostas nas subseções 4.3 e 4.4 empregam o uso desses materiais para explicar algumas características da metáfora aos alunos.

Ainda falando especificamente de metodologia da aula de português, Geraldi (2013, p. 20) mostra três níveis de reflexões para as atividades linguísticas: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. As atividades linguísticas são aquelas nas quais o aluno faz uso da linguagem se expressando oralmente ou por escrito. As atividades epilinguísticas são aquelas nas quais a linguagem é objeto de reflexão. Por fim, as atividades metalinguísticas constroem de forma consciente uma metalinguagem sistemática para os fenômenos linguísticos ensinados. Os exercícios sobre metáfora aqui propostos trabalham esses três níveis de reflexões de Geraldi (2013).

Como discute Moran (2018), há dois caminhos que o professor pode percorrer: um que privilegia o pensamento dedutivo e outro que privilegia o pensamento indutivo. O caminho dedutivo, no qual se dá uma definição/generalização seguida de exemplos e exercícios ilustrativos, é o mais consagrado nas escolas. O caminho indutivo consiste em dar vários exemplos de um fenômeno e tentar, junto com os alunos, chegar a generalizações e elaborar definições a partir desses exemplos. Na seção seguinte, sugerimos duas maneiras de o professor introduzir o estudo da metáfora em sala de aula: uma pelo caminho indutivo e a outra pelo dedutivo. Desse modo, o professor pode seguir, se quiser, aquele caminho que fizer mais sentido ao contexto de suas turmas.

É importante dizer que não sugerimos que aulas expositivas e dialogadas sejam descartadas; apenas unidas e balanceadas com as metodologias ativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da metáfora, neste caso.

Por fim, defendemos que propostas de ensino de gramática e linguística que empregam metodologias ativas podem ser mais eficazes

12 Algumas aulas sobre recursos estão disponíveis em vídeo no Canal do YouTube da *Gramaticoteca* disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCH8RmDMem2uX7RZZ_3OyC1A/ featured.

no processo de ensino-aprendizagem. Afirmamos isso com base na experiência pessoal em sala de aula de dois dos autores deste capítulo. Além disso, a eficácia das metodologias ativas é corroborada por estudos em diversos níveis de ensino, de diferentes áreas do conhecimento, de diferentes países e em diferentes plataformas (ver ARBELAITZ *et al.*, 2014; PAIVA *et al.*, 2016; JEONG *et al.*, 2019). Isso ocorre porque elas potencializam o protagonismo do aluno na busca do seu conhecimento.

A próxima seção apresentará as sugestões de exercícios para se trabalhar metáfora nas escolas, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados até o momento.

3. SUGESTÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo desta seção é apresentar uma série de propostas através das quais o professor de língua portuguesa pode trabalhar a metáfora com seus alunos. Essas propostas contemplam características da metáfora, principalmente aquelas descritas pela linguística formal (van DIJK, 1975), e obedecem aos princípios das metodologias ativas apresentadas na seção anterior.

Seria um erro assumir que o trabalho do professor é ensinar os alunos a usarem a metáfora. Como afirmamos na introdução, a metáfora não é apenas um recurso poético distante do uso que fazemos na língua no dia a dia, mas, como argumentam Marcuschi (2000) e Lakoff e Johnson (2008), ela é um fenômeno que está presente de maneira corriqueira na linguagem. Sendo assim, podemos assumir que os alunos já chegam na escola com o domínio de alguma variedade do português e também já sabem produzir e interpretar sentenças que desencadeiam uma interpretação metafórica. Dessa forma, o papel do professor consiste em ensinar o aluno a identificar o fenômeno, explicitar sua relevância, mostrando as funções que ele pode ter e a sua metalinguagem.

Apresentaremos cinco propostas de atividades. As duas primeiras são diferentes opções para se apresentar a metáfora, uma pelo método indutivo e outra pelo método dedutivo, como mencionado na seção

anterior. Depois, mostraremos, na terceira e quarta propostas, como o professor pode trabalhar a metáfora a partir de materiais manipuláveis, a fim de deixar os conceitos mais palpáveis para os alunos. Então, na quinta proposta, mostraremos como as figurinhas de *WhatsApp* são um recurso no qual metáforas são constantemente empregadas. Por esse motivo, o trabalho com as figurinhas constitui uma importante atividade epilinguística. Por fim, a sexta atividade foca na função social que a metáfora pode ter, mostrando como esse recurso foi empregado para burlar a censura no período ditatorial.

3.1 Proposta 1: Apresentando metáforas (método indutivo)

Uma das maneiras pela qual o professor pode introduzir o tema é a partir do método indutivo. Como descrevemos na seção 3, esse método consiste em apresentar exemplos do fenômeno e deixar que os alunos cheguem a generalizações.

O professor começa escrevendo na lousa sentenças que desencadeiam interpretações metafóricas como *Roberto virou uma onça*, *O homem é o lobo do homem* e *Judas era uma cobra*.¹³ Então, o professor pode passar o seguinte questionário aos alunos.

1. O que os usos de *onça*, *lobo* e *cobra* nessas sentenças têm em comum?
2. Na sua opinião, qual o novo sentido que as palavras *onça*, *lobo* e *cobra* estão veiculando?
3. As sentenças anteriores possuem o que a gramática chama de metáforas. De acordo com os exemplos, o que você acha que são metáforas? Tente apresentar uma descrição.

13 Estamos usando as sentenças já trabalhadas no capítulo para ilustrar esta atividade, mas incentivamos que o professor procure usar sentenças com metáforas mais próximas da realidade dos alunos, usando exemplos regionais ou de gírias usadas por eles. O professor pode, inclusive, solicitar que os alunos contribuam com exemplos. Isso deixa em evidência a relevância do fenômeno, mostrando que ele está presente na linguagem cotidiana.

Com a primeira questão, espera-se que o aluno identifique que as expressões *onça*, *lobo* e *cobra* parecem estar sendo usadas com outro significado, visto que não se referem aos animais de fato. Com a segunda questão, espera-se que o aluno identifique quais significados alternativos essas palavras estão vinculando. Possíveis respostas são *virar onça = ficar bravo*, *lobo = inimigo* e *cobra = traiçoeiro*. O esperado é que os alunos, a partir da discussão promovida pela questão 2, cheguem a uma definição informal do fenômeno como *Metáfora ocorre quando algo é usado com outro sentido* ou *Metáfora é quando usamos uma palavra com um significado diferente do original*. Apesar de não serem definições precisas, elas estariam alinhadas às definições da gramática tradicional de que a metáfora é uma *translação do significado* e também alinhadas aos métodos de identificar metáforas, vistos em Searle (1993) e em Vogel (2001), de que a metáfora envolve dois significados.¹⁴

Essas três questões são atividades linguísticas, visto que textos (orais e escritos) são apresentados e usados pelos alunos. Além disso, as questões 1 e 2 desta atividade promovem uma reflexão epilinguística, visto que estimulam os alunos a refletirem sobre um fenômeno linguístico. A terceira questão é de natureza metalinguística, visto que já trabalha a terminologia e seu conceito.

A partir dessa primeira aproximação com o fenômeno, o professor pode introduzir uma definição linguística da metáfora com a qual se identifica. No entanto, as próximas sugestões de exercícios desta seção estão pautadas por uma visão mais formal, a saber: a de van Dijk (1975).

3.2 Proposta 2: Apresentando metáforas (método dedutivo)

A seção anterior apresentou o método indutivo de apresentação, no qual os exemplos são a base para formar uma generalização/definição. Nesta seção, apresentaremos um método dedutivo, no qual a generalização/definição precede os exemplos.

14 Não é uma definição precisa, pois, como argumentamos na seção 2, outros fenômenos também possuem essa característica, como a ironia.

O professor pode aliar esse método ao da sala de aula invertida (ou *Flipped Learning*), no qual os alunos fazem a pesquisa sobre o fenômeno antes da aula e já chegam na sala com algum conhecimento prévio do assunto.¹⁵ A sala de aula invertida ganhou popularidade porque, quando os alunos pesquisam em casa com antecedência, o professor não precisa apresentar o fenômeno do zero e, desse modo, possui um tempo extra para consolidar ou questionar as definições e exemplos trazidos e trabalhar com mais atividades.

Então, sugerimos que o professor peça, na aula anterior, que os alunos pesquisem em algum lugar (gramáticas, blogs, vídeos no *YouTube* etc.) a definição de metáfora e exemplos de sentenças que desencadeiam uma interpretação metafórica. No começo da aula, o professor pode, a partir de um sorteio, solicitar que os alunos digam em qual meio pesquisaram, qual definição encontraram e quais exemplos trouxeram. O professor anota as definições na lousa e os exemplos.¹⁶ O esperado é que essas pesquisas tragam a definição de metáfora como *transposição do significado* da gramática tradicional que segue a visão aristotélica de metáfora.¹⁷

Assim como na seção 4.1, o professor pode introduzir uma definição linguística da metáfora com a qual se identifica, claro, se essa definição já não tiver sido apresentada por algum dos alunos. O objetivo aqui não é fazer com que a definição da linguística compita com a da gramática, mas mostrar que elas podem se complementar.

Os exemplos de sentenças que desencadeiam uma interpretação metafórica, sejam eles apresentados antes ou depois da definição, vão deixar em evidência um sentimento de que a metáfora desvirtua o sentido original de uma palavra/sintagma/sentença e é nisso que a sua definição como *transposição do significado* está embasada. Mas como ocorre essa transposição? Estaria o sentido original associado a experiências concretas, e a metáfora é uma abstração, como assumem Lakoff e Johnson

15 Na sala de aula invertida, os alunos podem fazer pesquisas em diferentes fontes. Já no *Flipped Learning*, os alunos assistem a um vídeo gravado geralmente pelo próprio professor antes da aula (ver BERGMANN; SAMS, 2016). Ou seja, essas metodologias pregam que a introdução ao tema seja feita em casa enquanto que o ambiente escolar é utilizado para a prática.

16 O professor não precisa pedir que todos os alunos falem para não tornar a atividade demasiadamente longa e monótona. Entre 5 e 10 alunos já são suficientes para essa atividade inicial.

17 Caso as definições sejam muito parecidas, o professor pode, em vez de sortear, perguntar se algum aluno trouxe uma definição diferente daquelas que já estão na lousa.

(2008)? Ou esses dois sentidos estariam associados a propriedades em comum, como assume van Dijk (1975)? Ou ainda, esses sentidos remeteriam a conjuntos distintos de coisas, como diz Vogel (2001)? Cabe ao professor escolher o paradigma com o qual se sente mais confortável e que acredita que será mais produtivo em sala de aula.

3.3 Proposta 3: Jogo “Identificando metáforas”

Agora que os alunos aprenderam a identificar o fenômeno, o professor pode testar as habilidades deles e conhecimento de mundo através de um jogo que chamaremos de **Identificando as metáforas**. O uso de jogos é uma metodologia ativa conhecida como Gamificação. Complementamos o jogo com o uso de materiais manipuláveis, seguindo a proposta de Pilati (2017). Esses materiais permitirão tornar as propriedades de um fenômeno que são de natureza abstrata mais concretas para os discentes.

Para isso, o professor deverá montar um quadro que chamamos de **Quadro de Metáforas**. O professor deve, antes da aula, preparar um quadro (de cartolina, papelão etc.) no qual há três ou mais espaços com recortes laterais paralelos. Os recortes laterais servem para que tiras de papel possam ser inseridas. Junto com o quadro, o professor pode trazer várias tiras de papel de um tamanho que se encaixe nos recortes laterais. Esse material está ilustrado na Figura 3 a seguir.

Figura 3: Quadro de metáforas e tiras de papel

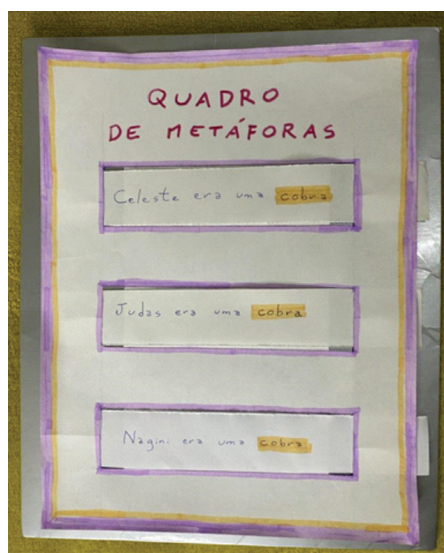


Fonte: Material produzido pelos autores

Uma vez que os alunos já tenham sido apresentados à metáfora (pelo método dedutivo ou indutivo), o professor divide a turma em grupos e distribui as tiras de papel para cada grupo na quantidade dos espaços laterais. Então, o professor pede para que cada grupo selecione uma expressão que possua um sentido metafórico, podendo ser um dos exemplos que eles trouxeram de casa. Nas tiras, eles escrevem exemplos de sentenças com essa expressão. Ela pode estar tanto em seu sentido metafórico quanto em seu sentido literal.¹⁸

Quando os grupos terminarem, um grupo de cada vez deve ir no quadro de metáforas disposto na frente da turma e colocar as sentenças produzidas pelo grupo no quadro de metáforas como ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Quadro de metáforas com sentenças que desencadeiam uma interpretação metafórica e literais



Fonte: Material produzido pelos autores

Depois que as sentenças foram colocadas, um representante de outro grupo deve ir na frente, identificar a(s) sentença(s) com sentidos literais

18 Recomendamos que o professor jogue com os alunos uma rodada com sentenças exemplos trazidas pelo próprio professor antes de pedir que os alunos escrevam suas sentenças. Desse modo, os alunos saberão mais claramente como suas sentenças serão usadas e terão a oportunidade de usar a criatividade para criar sentenças menos óbvias.

e removê-las do quadro de metáfora, deixando apenas aquelas com sentido metafórico. Se ele acertar, seu grupo ganha ponto. Por exemplo, na Figura 4, estão dispostas as sentenças *Celeste era uma cobra*, *Judas era uma cobra* e *Nagini era uma cobra*. A sentença *Celeste é uma cobra* é literal, pois o sujeito Celeste era uma cobra que morava em uma árvore na série Castelo Rá Tim Bum, ou seja, aqui *cobra* está sendo usado em seu sentido literal. Já a sentença *Judas era uma cobra* desencadeia uma interpretação metafórica, pois o sujeito Judas é o personagem bíblico conhecido por trair Jesus, ou seja, nessa sentença, *cobra* está sendo usada no sentido metafórico, visto que Judas era uma pessoa. Por fim, a sentença *Nagini era uma cobra* é literal, pois o sujeito Nagini era a cobra de estimação de Voldemort nos livros e filmes da saga Harry Potter, ou seja, aqui *cobra* está sendo usada no sentido literal. Nesse contexto, o aluno deveria remover a primeira e a última sentenças e deixar a intermediária.

Assim, um grupo por vez vai apresentando as sentenças que elaborou no **Quadro de Metáforas**, enquanto os outros grupos usam seus conhecimentos de mundo para tentar adivinhar quais sentenças são falsas ou não fazem sentido quando interpretadas literalmente e, por isso, precisam ser interpretadas metaforicamente e quais sentenças estão sendo usadas no sentido literal. É importante que, além de retirar as sentenças, o grupo justifique suas escolhas, baseado nas definições apresentadas anteriormente (p. ex. “Estamos retirando/mantendo *Judas era uma cobra*, porque Judas era um ser humano e *cobra* aqui não possui seu sentido original”).

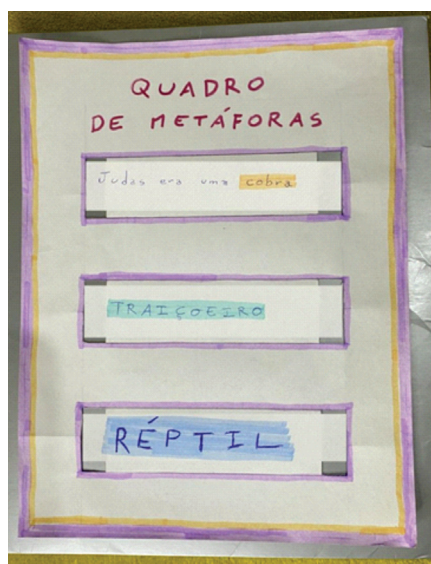
3.4 Proposta 4: O Jogo das Propriedades

O Quadro de Metáforas elaborado na atividade anterior pode ser reutilizado em um segundo jogo chamado **Jogo das Propriedades**. Novamente, temos, nesta proposta, a aplicação da metodologia da gamificação e a de materiais manipuláveis sendo empregadas. O objetivo desse jogo é trabalhar o fenômeno a partir da proposta de van Dijk (1975), apresentada na seção 2. Lembrando que, para esse autor, o sentido literal e o sentido metafórico compartilham alguma propriedade. Com os mesmos grupos de alunos da proposta anterior, o professor distribui mais tiras de papéis

em branco. O professor pede que os alunos escolham uma sentença com sentido metafórico (pode ser uma sentença que eles já escreveram na atividade anterior). Nas tiras de papel em branco, o professor pede para que eles escrevam propriedades da expressão. Deve-se instruir os alunos que pelo menos uma dessas propriedades deve estar associada com ambos os sentidos: literal e metafórico.¹⁹

Quando os grupos terminarem, um grupo de cada vez deve ir no Quadro de Metáforas disposto na frente da turma e colocar primeiramente a sentença que desencadeia uma interpretação metafórica escolhida, seguida das propriedades, como ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Quadro de Metáforas com sentença que desencadeia uma interpretação metafórica e propriedades



Fonte: Material produzido pelos autores

19 Antes do jogo, é relevante que o professor tenha trabalhado a visão de que há propriedades em comum entre o sentido metafórico e o sentido literal e forneça exemplos. Então, antes de pedir para que os alunos escrevam as propriedades, recomendamos que o professor já traga tiras com uma sentença e propriedades para servirem de exemplo e faça uma rodada com os alunos para que o objetivo da atividade fique claro. Só então pede-se para que eles escolham uma sentença que desencadeia uma interpretação metafórica e escrevam as propriedades.

Depois que a sentença e as propriedades foram colocadas, um representante de outro grupo deve ir na frente, identificar a(s) propriedade(s) que apenas o sentido metafórico manteve e remover as outras do Quadro de Metáforas. Se ele acertar, seu grupo ganha um ponto. Por exemplo, na Figura 5, estão dispostas a sentença que desencadeia uma interpretação metafórica *Judas era uma cobra* e as propriedades *traíçoeiro* e *réptil*. O sentido literal de *cobra* possui ambas as propriedades, mas o sentido metafórico só manteve a primeira. Ou seja, nesse contexto, o aluno deveria deixar a primeira propriedade e retirar a última para marcar o ponto.

3.5 Proposta 5: As metáforas em Figurinhas de *WhatsApp*

Na atividade anterior, apresentamos um jogo para trabalhar, em sala de aula, expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica. Nesta atividade, apresentaremos figurinhas de *WhatsApp* como recurso para que o professor trabalhe a metáfora com os alunos. O objetivo da atividade é entender que expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica têm sentido e contexto de uso específicos. Além disso, a atividade mostra que esse fenômeno está presente no cotidiano do aluno e não é apenas um recurso poético. Por fim, a atividade evidencia que, quando interpretadas literalmente, essas expressões não condizem com a realidade (i.e. são falsas) ou perdem seu sentido (van DIJK, 1975). Em ambos os casos, geram-se efeitos de humor.

Figurinhas de *WhatsApp* são materiais nos quais é abundante o uso de metáforas. Por exemplo, de um *corpus* de 100 *stickers* que compusemos, 39 são de interpretações literais de expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica.²⁰ Isso mostra que o professor pode trabalhar o ensino de metáfora com materiais mais próximos do cotidiano dos alunos, o que possibilita que eles partam de situações simples para mais complexas no entendimento do fenômeno.

20 Algumas figurinhas do *corpus* estão disponíveis para download nos seguintes links: <https://www.instagram.com/p/CK7Kd4UAKXF/> <https://www.facebook.com/Handoutsdelinguistica/photos/pcb.244879353881005/244833787218895/>

A atividade com as figurinhas também possibilita que o professor trabalhe o ensino da metáfora com pelo menos duas perspectivas linguísticas: a cognitiva, tal como entendida por Lakoff e Johnson (2008), e a da semântica formal, apresentada por van Dijk (1975). Como apresentamos na seção 2, para Lakoff e Johnson (2008), as metáforas surgem de experiências concretas e nos permitem construir conceitos abstratos. A nossa análise das figurinhas de *WhatsApp* revelou que quem cria as figurinhas geralmente faz uso do processo contrário, isto é, as figurinhas concretizam expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica, gerando efeitos de humor. Van Dijk (1975), por sua vez, demonstra que expressões podem desencadear a interpretação metafórica quando são visivelmente falsas ou quando não fazem sentido. Essas características também são perceptíveis em algumas figurinhas de *WhatsApp*.

Nesta atividade, o professor deve separar a sala em pequenos grupos. Em seguida, deve apresentar figurinhas de *WhatsApp* que empreguem interpretações literais de expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica, como na Figura 6, e perguntar aos grupos o que gera o efeito de humor dessas figurinhas. Como possíveis respostas, espera-se que os alunos indiquem que tal efeito é gerado porque as figurinhas são interpretações literais de expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica, o que faz com que percam seu sentido ou não condizam com a realidade (são falsas). O professor deve, então, perguntar aos alunos em quais contextos as figurinhas apresentadas poderiam ser utilizadas. Como recurso expositivo, pode criar diálogos como os da Figura 7 e solicitar aos alunos que indiquem os possíveis contextos de uso de cada figurinha.²¹

21 Por limite de espaço, utilizamos apenas duas conversas que servem como possíveis contextos para as figurinhas da Figura 6. O professor pode, evidentemente, criar diálogos maiores ou apresentar mais diálogos aos alunos.

Figura 6: Expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica traduzidas para figurinhas de *WhatsApp*



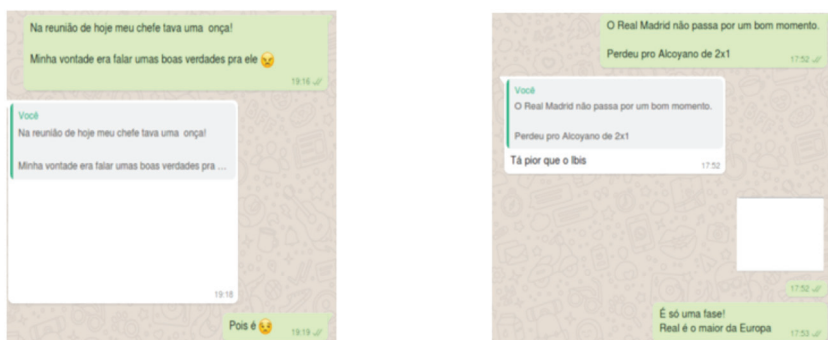
Fonte: *Corpus* de figurinhas de *WhatsApp* dos autores.

Na Figura 6, por exemplo, a figurinha da esquerda, literalmente *tem que filtrar as palavras*, pode ser utilizada em um contexto no qual os interlocutores precisem tomar cuidado com o que dizem, ou seja, selecionar melhor as palavras que utilizam durante a conversa em questão. É esperado, portanto, que os alunos indiquem o diálogo da figurinha da esquerda da Figura 7 como possível contexto de uso da figurinha com a expressão de interpretação metafórica. Nesse diálogo, vemos uma troca de mensagens na qual um dos interlocutores utiliza a expressão *(es)tava uma onça* para se referir ao chefe, manifestando a vontade de apresentar críticas. Ao utilizar a figurinha com a expressão *tem que filtrar as palavras* no diálogo, o efeito de humor seria gerado por vermos um filtro de água pelo qual as palavras deveriam passar. O professor pode ressaltar aos alunos que a expressão em questão não tem sentido e, por isso, precisamos buscar uma interpretação metafórica para ela, tal como na análise de van Dijk (1975).

Na figurinha da direita na Figura 6, por sua vez, temos a tradução literal da expressão *forçou a barra*, utilizada em contextos nos quais ao menos um dos interlocutores insiste em algo, ou mesmo exagera nas informações sobre determinado assunto. Dessa vez, é esperado que os alunos indiquem o diálogo da figurinha da direita na Figura 7 como possível contexto de uso. Nesse diálogo, vemos que um dos interlocutores

se refere ao Real Madrid, clube de futebol da Espanha, como um time que está jogando pior que o Íbis Sport Club, clube de futebol da cidade de Paulista, em Pernambuco.²² O uso da figurinha com a expressão de interpretação metafórica *forçou a barra* geraria o efeito de humor por apresentar barras literalmente entortadas. Com o uso dessa figurinha, o professor poderia reforçar que a expressão metafórica é gerada não pela falta de sentido, mas por não condizer com a realidade, como analisado por van Dijk (1975).

Figura 7: Possíveis diálogos nos quais as figurinhas poderiam ser utilizadas



Fonte: Criado pelos autores.

Uma vez que os professores tenham discutido com os alunos as figurinhas e identificado os possíveis contextos de uso, deve-se solicitar que cada grupo crie figurinhas de *WhatsApp* que interpretem literalmente expressões que desencadeiam uma interpretação metafórica, como nos exemplos da Figura 6. Além disso, os grupos também devem criar possíveis contextos de uso das figurinhas, como na Figura 7. Os alunos podem utilizar *smartphones* para criar as figurinhas. Não é necessário que cada membro de um determinado grupo crie suas próprias figurinhas. Um dos objetivos da atividade é estimular a discussão e trabalho em grupo como

22 O Íbis Sport Club ganhou o epíteto de *pior time do mundo*, sendo constantemente comparado com outras equipes mais tradicionais no futebol, quando estas não estão em boa fase, ou seja, não ganham jogos. O próprio clube se autointitula *pior time do mundo*, após ter ficado 3 anos e 11 meses sem vencer uma partida e ter entrado no Livro dos Recordes. Ver: <https://www.instagram.com/instaibis/?hl=pt-br>

propõe a TBL. Por fim, na aula seguinte, os grupos devem apresentar as figurinhas e os contextos criados para que o professor proponha atividades de discussão com a turma.

Ao solicitar o uso de *smartphones* para a criação das figurinhas, o exercício proposto se configura como uma atividade baseada na metodologia ativa e na aprendizagem híbrida. A aprendizagem híbrida privilegia o uso de materiais, técnicas e tecnologias que compõem um processo de aprendizado ativo, dando a oportunidade de que os estudantes tenham participação efetiva na aprendizagem. Além disso, o uso de *smartphones* como ferramenta tecnológica para o processo de aprendizado traz inovação pedagógica, permitindo a colaboração entre os alunos e a ampliação do ambiente escolar, como visto na seção 3.

A interpretação literal de metáforas por meio de figurinhas de *WhatsApp* permitirá que os alunos experimentem, manipulem materiais e partam de situações mais simples para entender o que é uma metáfora. Dessa forma, os alunos aprenderão por um processo de reflexão, estimulando sua criatividade e capacidade cognitiva.

Por meio da atividade, é possível elaborar jogos com os alunos²³. Uma sugestão seria criar uma gincana na qual cada grupo deve compartilhar suas figurinhas com os demais. Os outros grupos devem, então, discutir as metáforas interpretadas literalmente e criar diálogos nos quais as figurinhas poderiam ser contextualizadas. O professor pode determinar um tempo de duração para o jogo. Ao fim do tempo, o grupo que tiver criado mais contextos para uso das metáforas com diálogos ganhará o jogo.

3.5.1 Como criar figurinhas de *WhatsApp*

Existem vários aplicativos para criar figurinhas de *WhatsApp*, de modo que cada estudante pode utilizar aquele que achar melhor. De nossa parte, sugerimos dois: *Sticker Studio* e *Stickers for WhatsApp*. Ambos são disponibilizados gratuitamente na *Play Store* do *Google Play*.

23 Professores familiarizados com o Kahoot também podem elaborar gincanas. O Kahoot pode ser acessado na *Play Store* do Google e também por meio do link: <https://kahoot.it/>

Os procedimentos para criar figurinhas personalizadas no *WhatsApp* são os seguintes: (i) Entre na *Play Store* do *Google Play*; (ii) Faça o download do aplicativo *Background Eraser*. Esse aplicativo serve para apagar o fundo de figuras ou fotografias que serão utilizadas nas figurinhas²⁴; (iii) Abra o aplicativo *Background Eraser*; (iv) Carregue uma foto ou figura que fará parte da figurinha de *WhatsApp*; (v) Remova o fundo do arquivo selecionado; (vi) Faça o download do aplicativo para criar as figurinhas (*Sticker Studio*, *Stickers for WhatsApp* ou outro de sua preferência); (vii) Abra o aplicativo; (viii) Abra a imagem com o fundo removido; (ix) adicione como figurinha (*sticker*) no *WhatsApp*.²⁵ As figurinhas podem ser personalizadas com frases, como nos exemplos. Cabe aos alunos pesquisar formas de criar figurinhas com personalizações específicas em tutoriais do *YouTube*.

3.6 Proposta 6: As metáforas como luta social em músicas

A proposta anterior trabalhou com o *humor* gerado ao interpretar literalmente figurinhas de *WhatsApp* com expressões metafóricas. Esta sexta atividade foca no uso de metáforas como meios para *criticar algo de maneira velada*. Para isso, o professor pode trazer músicas compostas durante a ditadura militar brasileira nas quais a metáfora era um dos mecanismos mais empregados para criticar o governo de maneira indireta, de modo que as músicas não fossem barradas (ver BERNARDO, 2007). Dessa forma, pode-se fazer os alunos refletirem sobre os diferentes usos e funções da metáfora e sua importância para o desenvolvimento criativo e crítico de quem a emprega.²⁶

24 A remoção do fundo das imagens não é obrigatória. Caberá ao aluno decidir como proceder. Alguns aplicativos para criar figurinhas também permitem a remoção do fundo das imagens, dispensando a instalação de aplicativos exclusivamente para essa finalidade, como o *Background Eraser*.

25 Normalmente, aplicativos para a criação de figurinhas de *WhatsApp* exigem que o usuário crie ao menos três figurinhas para que possa adicionar a sua conta.

26 Por serem ricas em metáforas, as músicas escritas no período são um importante recurso para tratar esse fenômeno nas aulas de Língua Portuguesa. Silva e Ramos (2013) mostram como elas também podem ser um recurso importante para apresentar esse período na aula de História. Por conta disso, esta atividade pode ser feita em conjunto com a disciplina de História, ou seja, pode ser interdisciplinar. Os professores podem propor atividades de pesquisa em grupo que abordem a relação entre as metáforas na música como recurso subliminar, a postura política do

Como as metáforas contidas nessas músicas são mais complexas, sugerimos que esta atividade seja feita com alunos mais velhos, preferencialmente dos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Como o primeiro passo desta atividade, o professor pode previamente dividir a sala em grupos e pedir para que eles façam uma pesquisa em casa sobre o que foi o período ditatorial militar no Brasil (e os artistas que eram contra esse regime) e tragam informações para serem discutidas conjuntamente em sala de aula. Está-se aplicando aqui a *sala de aula invertida* que, como visto na subseção 4.2, é uma metodologia ativa.

Para restringir a pesquisa apenas às informações que serão relevantes para a atividade, o professor pode distribuir um questionário, como o apresentado a seguir, para os grupos e pedir para que eles o tragam respondido na próxima aula.

1. O que foi a ditadura militar? Qual o período em que ela ocorreu?
2. Quem foram os principais artistas que se posicionaram contra esse regime?
3. O que eram os Atos Institucionais?
4. O que foi o AI-5? Quanto tempo ele durou?

No início da aula, o professor pode verificar oralmente as respostas que todos os grupos trouxeram, se estiver com tempo, ou sortear uma ou duas questões para que cada grupo responda, a depender da quantidade de perguntas que o professor quiser colocar e a quantidade de grupos.

Esse primeiro passo é importante, pois contextualiza a discussão acerca da relevância da metáfora nas músicas desse período. Aqui, espera-se que os alunos digam que a ditadura foi um período entre 1964 e 1985 no qual os militares tomaram o poder no Brasil e que citem Elis Regina, Chico Buarque, entre outros, como grandes artistas que se posicionaram contra a ditadura; também espera-se que os alunos mencionem a falta de liberdade de expressão na época e que esses artistas não podiam livremente expor suas opiniões sobre o governo; que o AI-5 (o Ato Institucional nº 5) foi um mecanismo de censura aos meios de comunicação etc.

compositor e o período histórico. Tais atividades podem valer ponto para ambas as disciplinas e virar um acervo na escola sobre o período ditatorial no Brasil.

O professor, então, dá aos grupos folhas contendo a letra das músicas *Cálice* (composição de Chico Buarque e Gilberto Gil, e interpretação de Chico Buarque), *Apesar de você* (de Chico Buarque), *Como nossos pais* (composição de Belchior, e interpretação de Elis Regina), *Mosca na sopa* (de Raul Seixas) e *Para não dizer que não falei das flores* (de Geraldo Vandré).²⁷

Após uma primeira leitura (e escuta) das músicas, o professor pode perguntar se os alunos percebem alguma crítica ao governo militar nessas letras ou não. Caso percebam, pode-se pedir para que eles citem quais trechos expressam essa crítica e que justifiquem suas respostas. É esperado que as respostas sejam divergentes e que alguns grupos encontrem uma crítica ao governo e outros não. Isso porque algumas músicas têm trechos com críticas feitas de modo mais explícito, como ilustrado no trecho de *Para não dizer que não falei das flores* a seguir:

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhe ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

No trecho anterior, há uma crítica explícita ao regime militar, sugerindo que os soldados estão quase todos perdidos e são ensinados a morrer sem motivo. Já em outros trechos, a crítica aparece de forma mais velada, como ilustrado neste outro trecho da mesma música:

Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Este trecho pode ser interpretado como a violência da ditadura sendo vencida pela arte. As flores são uma metáfora para a arte, uma vez que compartilha com ela traços como beleza e delicadeza. Já o canhão é a metáfora para a força bruta da ditadura, pois o regime era brutal e violento,

27 Uma aula não seria suficiente para tocar todas as músicas. Se possível, peça que cada grupo escute a música usando celulares e fones de ouvido antes da análise das letras.

traços que são atribuídos ao objeto canhão. Desse modo, a crítica neste trecho é mais velada, pois é feita por meio de uma metáfora.

Caso os alunos tenham dificuldades em apontar trechos de críticas em alguma das músicas, o professor pode ressaltar que essa dificuldade é normal, visto que nem sempre a crítica é feita de maneira explícita. Para exemplificar isso, o professor pode escolher um trecho e mostrar como a crítica foi colocada de forma mais velada através de uma metáfora. Por exemplo, o professor passa o seguinte trecho:²⁸

“Eu sou a mosca/Que pousou na sua sopa”
(Mosca na Sopa, Raul Seixas, lançamento 1973)

Essa frase obviamente apresenta uma interpretação metafórica, visto que o cantor não é uma mosca. Neste exercício, o primeiro passo é identificar o paralelo sendo feito e depois tentar identificar quais propriedades permitem esse paralelo. Por exemplo, no trecho anterior, o paralelo é Raul Seixas = Mosca.²⁹ Em seguida, deve-se buscar as propriedades que permitem que ele ocorra. No trecho anterior, Raul afirma ser uma mosca, pois uma mosca é geralmente incômoda, desagradável e importuna.³⁰ Dessa forma, o cantor se coloca como uma pessoa que incomoda. Pelo período, podemos identificar o interlocutor como o regime militar, ou seja, a mensagem que o autor quer passar é que ele incomoda o governo.

Com este exemplo, espera-se que os alunos se tornem mais conscientes desse processo metafórico usado pelos artistas para fazer as críticas à ditadura de forma indireta e possam voltar às músicas com um olhar

28 É importante que as músicas sejam dadas sempre com o ano de composição/lançamento. Desse modo, os alunos podem localizar se essa música foi composta no início ou no final do regime, identificar se o AI-5 estava em vigor e poder situar a crítica temporalmente.

29 Até agora, vimos sentenças como *Judas é uma cobra* e *Roberto virou uma onça*, nas quais os paralelos estão explícitos. As músicas são mais difíceis de analisar, uma vez que o paralelo não está sempre explícito.

30 Faremos uma análise das metáforas nas músicas seguindo a proposta de van Dijk (1975) de que o uso metafórico é possibilitado por propriedades que já estavam no sentido literal. O professor pode seguir outras propostas se assim preferir. Por exemplo, para aqueles que se interessam pelo paradigma cognitivista, Bernardo (2007) analisa as metáforas em músicas da ditadura usando Lakoff e Johnson (2008).

mais atento, procurando pelos paralelos que a música tenta estabelecer e as propriedades que permitem esses paralelos.

O professor, então, pode destacar trechos que desencadeiam uma interpretação metafórica nas músicas e pedir para que os alunos os analisem, seguindo o exemplo da análise feita inicialmente. Alguns trechos que sugerimos para seleção são:³¹

- a. “E acreditam nas flores vencendo o canhão” (Para não dizer que não...)
- b. “Somos todos soldados, armados ou não” (Para não dizer que não...)
- c. “E não adianta vir me detetizar” (Mosca na sopa)
- d. “Porque você mata uma e vem outra em meu lugar” (Mosca na sopa)
- e. “Você que inventou a tristeza” (Apesar de você)
- f. “E o sinal está fechado prá nós” (Como nossos pais)
- g. “Como beber dessa bebida amarga” (Cálice)
- h. “Tragar a dor, engolir a labuta” (Cálice)

Fornecemos, a seguir, algumas análises para esses trechos com base em van Dijk (1975) no tocante às propriedades que estabelecem a ponte entre os usos literal e metafórico de termos.

O trecho (a) já foi comentado e foi fornecida uma análise para ele. O trecho (b) afirma que todos somos soldados. Tomando o sentido estrito da palavra, essa afirmação é falsa. Desse modo, devemos buscar outra interpretação para essa sentença. O que o compositor parece querer indicar é que eles também estavam lutando, assim como os soldados. Enquanto

31 Esses trechos foram selecionados por serem mais facilmente analisados, usando a proposta de propriedades de van Dijk (1975). O professor pode deixar que os alunos escolham livremente trechos para analisar, mas ciente de que nem sempre estão claros nas músicas os paralelos estabelecidos com o regime ditatorial.

os soldados lutavam a favor do regime, outros lutavam contra. Ou seja, a metáfora de que somos soldados é usada para ressaltar essa propriedade em comum que temos com os soldados, a de lutar pelo que acreditamos.

No trecho (c), Raul Seixas afirma que não adianta dedetizá-lo. Novamente, temos um uso metafórico, visto que humanos não podem ser dedetizados. Neste contexto, dedetizar é uma metáfora para se referir à morte, e o traço em comum é que, da mesma forma que podemos usar a dedetização para eliminar insetos indesejados, a ditadura usava a morte para eliminar pessoas indesejadas. Ou seja, esse traço de eliminação de um ser serve como ponte para essa metáfora.

No trecho (d), Raul Seixas afirma que, quando mata uma mosca, vem outra no lugar. Aqui, a comparação estabelecida é entre moscas e artistas. As moscas são insetos que existem em abundância de modo que não adianta matar uma, pois sempre acaba aparecendo outra. Essa propriedade de persistência é usada para fazer um paralelo com os artistas, pois quando a ditadura se livrava de um, aparecia outro para incomodar.

No trecho (e), novamente temos um uso metafórico, uma vez que a tristeza não é algo que pode ser inventado. Quando inventamos algo, causamos a existência de algo. Então, essa é uma propriedade que pode estar em foco no uso metafórico de *inventar*, pois foi a partir da ditadura que a tristeza passou a existir (pelo menos para o autor).

No trecho (f), a relação metafórica estabelecida é uma comparação entre as pessoas e carros parados no trânsito quando se afirma “o sinal está fechado prá nós”. Aqui, a propriedade em comum para o estabelecimento dessa metáfora é de não avanço/impedimento. Da mesma forma que carros não podem avançar quando o sinal está fechado, as pessoas são impedidas de prosseguir enquanto há ditadura.

No trecho (g), a ação “beber dessa bebida amarga” é uma alusão à *viver nessa ditadura militar*. Beber uma bebida amarga é algo ruim, desagradável e difícil. Quando o autor compara viver na ditadura com beber de uma bebida amarga, já assumimos que viver na ditadura era algo com todas essas propriedades, ou seja, algo ruim, desagradável e difícil.

Por fim, no trecho (h), a dor não é algo que pode ser tragada, e a labuta não é algo que pode ser engolida. Aqui, ambos os processos de tragar e de engolir são geralmente processos voluntários, ou seja, o indivíduo aceita tragar ou engolir algo. Então, *tragar* e *engolir* são usados aqui para questionar sobre como é possível aceitar a dor e esse trabalho árduo e penoso.

Após fazer a análise inicial com os alunos, que exemplifica como eles devem buscar um paralelo e propriedades que justifiquem esse paralelo, o professor destaca os trechos e pede que os grupos tentem fazer uma análise semelhante com os trechos recebidos.³² Recomendamos que o professor passe nos grupos para verificar o andamento do trabalho.

Então, o professor pode pedir para que cada aluno apresente a análise de seu trecho para o restante da sala. Como atividade de encerramento da análise dessas músicas, o professor pode questionar os alunos se eles acham que essas metáforas realmente escondiam as mensagens que os artistas estavam querendo transmitir. Após ouvir algumas respostas, o professor pode apresentar o seguinte documento da Figura 8, que mostra como a parte do governo responsável pela censura falhou em interpretar *Mosca na Sopa*, de Raul Seixas.


Esse passo mostra aos alunos a importância das metáforas na hora de interpretar um texto, conhecimento que faltou para quem analisou *Mosca na sopa*. Além disso, a apresentação desse documento histórico pode deixar mais palpável como a censura operava.

Como atividade final, o professor pode pedir que os grupos imaginem que eles estão vivendo sob a ditadura. Então, eles devem escrever um texto (p. ex. um poema, uma música, uma carta para a população) que passe uma mensagem que vá contra o governo. No entanto, a fim de evitar

32 O fato de os paralelos não estarem explícitos (p. ex. beber bebida amarga = viver na ditadura) pode causar dificuldades. O professor pode ajudar os alunos, explicitando o paralelo ao passar nos grupos. Outra dificuldade que os alunos podem ter é a de identificar quais propriedades permitem interpretar essa metáfora. Caso isso ocorra, o professor pode fornecer uma lista de propriedades para ajudar. Por exemplo, as propriedades de uma ação como *beber de uma bebida amarga* são o uso do sistema digestório, o uso de um recipiente que leve o líquido à boca, ser algo ruim e ser algo difícil. O professor pode dar essa lista de propriedades e pedir para que os alunos reflitam sobre quais delas o autor tinha em mente quando pensou na ditadura como beber de uma bebida amarga.

a censura, eles devem disfarçar a mensagem, usando alguma metáfora para passar essa mensagem de forma velada. Em uma aula subsequente, os grupos são convidados a apresentarem os textos que elaboraram. O objetivo desta atividade é que os alunos saiam da posição de meros analistas para que eles mesmos possam usar a linguagem de forma criativa.

Figura 8: Interpretação de “Mosca na Sopa” pela censura

 MINISTÉRIO DA JUSTIÇA DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL DIVISÃO DE CENSURA DE DIVERSÕES PÚBLICAS Parecer Nº <u>165/73</u>	
Título: <u>MOSCA NA SOPA - Letra musical</u>	
Classificação Etnia: _____	
Espécie: <u>letra musical</u>	Com cortes: <u>não</u>
Boa Qualidade: <u>não</u>	Libre P/Exportação: <u>não</u>
Dublado: <u>-X-</u>	Legendado: <u>-X-</u>
Verdade e Exploração Comercial: <u>não</u>	
Cens: <u>Das inconveniências de uma mosca.</u>	
Época: atual	
Gênero: <u>letra musical</u>	
Linguagem: <u>simples</u>	
Tema: <u>Indefinido</u>	
Personagem: <u>o autor e a mosca</u>	
Mensagem: <u>inexistente.</u>	
Enredo: <u>vide cenas.</u>	
1 - Cortes: <u>não os há.</u>	
2 - Conclusão: <u>Eu que pense a estúpido e o meu gosto, somos pela liberação, já que não atinamos a comprometermos outros.</u>	
Brasília, 9 de abril de 1973 Jeal Ferraz - Rec. Cens. Jacinta Trujillo - Rec. Deth. DPF-507	

Fonte: COELHO, I. Da ignorância da Censura ou da genialidade de Raul Seixas: “Das inconveniências de uma mosca”.. Disponível em: <http://inamar-escritosdepoesia.blogspot.com/2017/04/da-ignorancia-da-censura-ou-da.html> Acesso em: 02 fev. 2021

CONCLUSÃO

Para a BNCC, a metáfora deve ser trabalhada em sala de aula. No entanto, por ser recorrente na fala, os alunos já chegam na escola usando esse fenômeno, mesmo que não saibam que o usem. O papel do professor, então, consiste em ensinar os alunos a refletirem sobre tal fenômeno e, a partir dessa reflexão, ensinar a analisá-lo, usando a terminologia adequada.

Neste capítulo, apresentamos uma série de propostas de atividades para se trabalhar a metáfora. Essas propostas estão embasadas teoricamente em descrições presentes na linguística, mas principalmente na proposta formal de van Dijk (1975). Já a parte metodológica, pautou-se pela metodologia ativa, visto que as atividades buscaram deixar os alunos no centro do processo de aprendizado por meio de discussões em grupos, jogos e atividades que estimulam a criatividade dos alunos e seu senso crítico.

Esperamos que essas atividades complementem aquelas já propostas pelo livro didático e que elas enriqueçam o processo de aprendizado. Claro que elas não são uma camisa de força e o professor é livre para adaptá-las de acordo com as necessidades de sua turma.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- ARBELAITZ, Olatz *et al.* Analysis of introducing active learning methodologies in a basic computer architecture course. *IEEE Transactions on Education*, v. 58, n. 2, p. 110-116, 2014.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Revista e Ampliada, Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flipped learning for elementary instruction*. International Society for Technology in Education, 2016.
- BERNARDO, Claudio José. *A MPB como recipiente de protestos contra a ditadura militar: as metáforas, carregadas de vozes contra o regime autoritário*. 2007. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica*. Noções Básicas e Exercícios. São Paulo: Contexto, 2015.
- DAVIDSON, Donald. What metaphors mean. *Critical inquiry*, v. 5, n. 1, p. 31-47, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GOMES, Ana Quadros; SANCHEZ-MENDES, Luciana. *Para conhecer semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.
- HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. Tradução Renato Janine Ribeiro. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- JEONG, Jin Su *et al.* Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, v. 9, n. 2, p. 217-227, 2019.
- JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of education psychology in Japan*, v. 47, p. 29-30, 2008. Disponível em: https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/47/0/47_29/_pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago press, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A propósito da metáfora. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 9, n. 1, p. 31-70, 2000.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Em: BACICH, Lilian. MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

DE OLIVEIRA, Roberta Pires. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2017.

SEARLE, John R. Metaphor. *In: ORTONY, Andrew (Ed.). Metaphor and Thought*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 83-101.

SILVA, Liliane de Oliveira; RAMOS Odinei Fabiano. Sem censura na sala de aula: Canções de protesto e a ditadura militar. *Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, p. 1-14, 2013.

VAN DIJK, Teun A. Formal semantics of metaphorical discourse. *Poetics*, v. 4, n. 2-3, p. 173-198, 1975.

VOGEL, Carl. Dynamic semantics for metaphor. *Metaphor and Symbol*, v. 16, n. 1-2, p. 59-74, 2001. DOI: 10.1080/10926488.2001.9678886

VOGEL, Carl; van GANABITH, Josef. *Comparing two views of metaphor semantics*. Manuscript, 1999.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Núbia Ferreira Rech

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Mestre em Teoria e Análise Linguística pela mesma instituição (2005). Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – 2009. É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC. Atua na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, investigando principalmente os seguintes temas: núcleos funcionais indicadores de modo, modalidade, tempo e aspecto no português brasileiro e africano e em línguas crioulas de base portuguesa: Lung’le e crioulo de Guiné-Bissau.

Simone Guesser

Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Mestre em Linguística pela Universidade de Siena, Itália (2007), instituição em que também se pós-graduou em Ciências Cognitivas (2008) e obteve doutoramento em Informática, Lógica Matemática e Ciências Cognitivas (2011). Seus interesses de pesquisa incluem teoria e análise gramatical, aquisição da linguagem e relação entre teoria gramatical e ensino. É professora da graduação e do mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima, atua (de 2020 a 2022) como professora visitante do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul e como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o LEGAL/PPGL-UFRR (Laboratório de Estudos sobre Gramática e Aquisição da Linguagem) e co-coordena a Comissão de Sintaxe da Associação Brasileira de Linguística.

SOBRE OS AUTORES

Aline Peixoto Gravina

Doutora (2014) e Mestra (2008) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Licenciatura em Língua portuguesa e Bacharel em Estudos Linguísticos (2005) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Realizou estágio pós-doutoral (2016) no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) em Portugal. É professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, vinculada ao curso de Letras Português-Espanhol, *campus* Chapecó, atuando na graduação e na pós-graduação. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL- gestão 2019 a 2021), membro do GT de Teoria da Gramática da ANPOLL e coordenadora do Grupo de Estudos SINTAXES, criado em 2018. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, especificamente, em Linguística Histórica, Sintaxe, no quadro teórico da Gramática Gerativa, e Ensino de Gramática.

Andrea Knöpfle

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), área de concentração em Estudos Linguísticos, Teoria e Análise Gramatical. Participa de projetos de pesquisa nessa área, juntamente com educação e ensino. Atualmente, é revisora e consultora linguística e pedagógica na Fundação da UFPR para o Desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Cultura (Funpar), no projeto Núcleo de Concursos. Atuou como professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, professora colaboradora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora substituta do Departamento de Linguística da UFPR.

Cintya Cardoso de Oliveira Brito Gomes

Doutoranda do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e licenciada em Letras Português/Inglês com as respectivas Literaturas pelo Centro Universitário de Brasília. Tem experiência como revisora e professora de língua portuguesa no Sistema Colégio Militar, no ensino superior, nas redes escolares do Distrito Federal e do Município e nas instituições de ensino profissional. Foi responsável pela Pesquisa de Capacidade de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa no Sistema Colégio Militar e pela supervisão de Estágio Supervisionado da Língua Portuguesa no ensino superior. Seus projetos de pesquisa mais recentes estabelecem-se com a Sintaxe Gerativa, com o foco na pesquisa acerca das características linguístico-socio-emocionais das políticas públicas educacionais e das avaliações externas nacionais.

Helena Guerra Vicente

Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB). É licenciada em Letras-Inglês e Respectiva Literatura e mestre e doutora em Linguística pela mesma instituição. Como bolsista da CAPES, realizou estágio de doutorando no Departamento de Linguística da Universidade da Califórnia, San Diego (Doutorado Sanduíche), e pós-doutorado no Departamento de Linguística da Universidade Harvard (PVEX – Professor Visitante no Exterior, 2018- 2019). Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB e uma das editoras do Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem. É líder do Grupo de Estudos em Linguística Formal do Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPq. Sua pesquisa se concentra na linguística de vertente formal, bem como na aplicação desse conhecimento ao ensino de gramática.

Janayna Carvalho

É graduada em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais e tem mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. É Doutora em Letras pelo Programa de Linguística e Semiótica da Universidade de São Paulo, onde também fez um estágio pós-doutoral de 2016 a 2018. Desde 2018, é professora adjunta da área de Estudos Gramaticais de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na área de morfossintaxe, investigando fenômenos gramaticais do português e de outras línguas, com destaque

para sujeitos nulos e, com apoio do CNPq, a mudança na expressão da reflexividade e sua relação com a mudança paramétrica.

Karina Zendron da Cunha

Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestra em Letras - com ênfase em Estudos Linguísticos - pela Universidade Federal do Paraná e licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Compõe a equipe do Laboratório Linguística na Escola (LALESC/UFSC) e do Laboratório de Fonética Aplicada (FONAPLI/UFSC). Seus temas de interesse em pesquisa são: gramáticas e ensino, interfaces da gramática e sentenças exclamativas.

Luiz Fernando Ferreira

Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como professor de Língua Inglesa para crianças e adolescentes de 2011 a 2015. Mestre em linguística pela USP e doutorando em linguística pela mesma universidade, tendo realizado um período sanduíche no Massachusetts Institute of Technology (MIT) entre 2019 e 2020. Atualmente, é professor substituto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalhou com a interface entre linguística e educação desde 2016, ministrando aulas em cursos dos cursos de extensão “A gramática e a linguística em sala de aula” e “Ensino de gramática: reflexões semânticas” ofertados pela USP. O objetivo desses cursos é instrumentalizar professores de Língua Portuguesa com novos métodos de ensino embasados em propostas provenientes da linguística. Nesses cursos, já ministrou aulas fazendo a ponte da educação com várias subáreas da linguística (historiografia linguística, linguística histórica, semântica e pragmática).

Marcello Marcelino

Doutor em Linguística (Universidade Estadual de Campinas), com estágio pós-doutoral na New York University (NYU). É professor do Departamento de Letras e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atua na área de linguística do inglês, estudos comparativos português-inglês, abordagens gerativas para a aquisição de segunda língua e bilinguismo, e coordena o Grupo de Pesquisa Investigações (in)Formais em Linguagem e Cognição, do CNPq.

Marcos Carreira

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Teoria e análise gramatical, é licenciado em Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência na área de sintaxe gerativa, principalmente em sintaxe da predicação, predicação secundária e small-clauses. Também se interessa por ensino de gramática na escola, linguística na escola e iniciação científica na educação básica.

Marcus Vinicius Lunguinho

Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília e Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo. Sua pesquisa toma como bases teóricas o Programa Minimalista e a Semântica Formal e sua investigação se volta à análise de fenômenos dos domínios verbal e nominal e de fenômenos na interface sintaxe-pragmática. Recentemente, tem se interessado por investigar a articulação entre a linguística formal e o ensino de língua. É líder do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Gramática Teórica” (GEGT) do CNPq e um dos editores do “Caderno de Squibs: Temas em Estudos Formais da Linguagem”.

Maria Eugênia Martins Barcellos

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) por três anos no Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL). Foi, por dois anos e meio, monitora de inglês no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) da Faculdade de Letras da UFRJ. Mestre em Letras pelo programa de Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo (USP). Foi, por um ano e meio, ministrante do curso de extensão “A gramática e a linguística em sala de aula”, ofertado pela FFLCH-USP, trabalhando com a interface entre linguística e educação, ministrando aulas de sociolinguística, linguística formal, linguística textual e a relação entre fonética e ortografia. Foi professora de Língua Portuguesa e Inglês para Ensino Médio Integrado ao Técnico e Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Maria José Foltran

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1975). Tem mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1988), doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999), pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e pós-doutorado no Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid/Espanha (2012). Atualmente é Professora Titular e Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na interface sintaxe-semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: predicação (small-clauses e predicados secundários), estrutura argumental, semântica de eventos e ensino de gramática. De 2009 a 2011 foi Presidente da Associação Brasileira de Linguística.

Marina Rosa Ana Augusto

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e na pós-graduação. É integrante do Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL/PUC-Rio); membro do corpo editorial da D.E.L.T.A. e do Caderno de Squibs. É pesquisadora bolsista do Prociência da FAPERJ/UERJ. Atua principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, estruturas complexas, movimento sintático.

Mayara Nicolau de Paula

É graduada (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem mestrado (2012) e doutorado (2016) pelo programa de Letras Vernáculas da mesma Universidade. É professora adjunta da área de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua, principalmente, nas áreas de Sintaxe; Ensino de Gramática; Variação e Mudança e Sociolinguística. Atualmente é coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) – núcleo de língua portuguesa e coordena o projeto “Reflexões sobre o ensino de gramática: transposição didática e a aproximação da teoria com a escola”.

Renato Miguel Basso

Professor da Universidade Federal de São Carlos, doutor e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Suas pesquisas são, principalmente, nas

áreas de semântica e pragmática, sobre temas em semântica do verbo, indexicalidade, semântica do espaço, entre outros temas. Também trabalha nas áreas de linguística histórica e epistemologia da linguística, e educação linguística.

Rodrigo Souza

Bacharel em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Desde 2020, é monitor nas oficinas de Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica (PLEA) da USP. Mestre em linguística pela USP e doutorando em linguística pela mesma universidade, tem trabalho com linguística computacional em sua interface com a semântica e a pragmática. Em 2020, foi ministrante do curso de extensão “A gramática e a linguística em sala de aula”, ofertado pela FFLCH-USP. No curso, ministrou aulas de semântica, pragmática e linguística histórica.

Telma Magalhães

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006), tendo realizado doutorado sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 2004. Atualmente é professora, nível associado III, da Universidade Federal de Alagoas. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL e como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Descrição e Análise do Português. Realiza pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: aquisição de L1 e de L2 e sintaxe comparada do português. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Programa de Estudos Linguísticos - PRELIN (UFAL) desde 2014 e membro do Grupo de Pesquisa A Sintaxe-phi das línguas naturais - PHINA (UFBA) e do Grupo de Pesquisa Investigações (In)Formais em Linguagem e Cognição - InFoLinC (UNIFESP).

Os autores



Núbia Ferreira Rech

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), mestre em Linguística pela mesma instituição (2005) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). É professora da graduação em Letras e da pós-graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina.

Aline Peixoto Gravina
Andrea Knöpfler
Cintya Cardoso de Oliveira Brito Gomes
Helena Guerra Vicente
Janayna Carvalho
Karina Zendron da Cunha
Luiz Fernando Ferreira
Marcello Marcelino
Marcos Carreira
Marcus Vinicius Lunguinho
Maria Eugênia Martins Barcellos
Maria José Foltran
Marina Rosa Ana Augusto
Mayara Nicolau de Paula
Renato Miguel Basso
Rodrigo Souza
Telma Magalhães

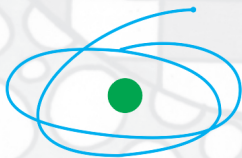


Simone Guesser

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), mestre em Linguística (2007) e doutora em Informática, Lógica Matemática e Ciências Cognitivas (2011) pela Universidade de Siena – Itália. É professora da graduação e do mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima.



Este é o segundo volume da coletânea “Linguística para o Ensino de Língua Portuguesa”. À semelhança do primeiro volume, o propósito deste livro é reunir estudos de linguística formal. Em nove capítulos, linguistas de diferentes instituições de ensino superior do Brasil abordam temas relevantes para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, utilizando uma linguagem adequada ao público-alvo desta publicação, que são, prioritariamente, estudantes de graduação e pós-graduação em Letras ou Pedagogia e professores que atuam na Educação Básica.



C A P E S

