

SIMPÓSIO 44

DIVERSIDADE DIALETAL, MULTILINGUISMO
E CONTATO DE LÍNGUAS:
IMPLICAÇÕES PARA A GRAMÁTICA DAS LÍNGUAS
NATURAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS
LINGUÍSTICOS FORMALISTAS

COORDENADORES

Heloisa Maria Moreira Lima-Salles
(Universidade de Brasília)

Eloisa Nascimento Silva Pilati
(Universidade de Brasília)

PASSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURA EM UMA LÍNGUA DE TÓPICO E O ENSINO

Marina Rosa Ana AUGUSTO¹
Rafaella Faria Alves de SOUZA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos investigar a relação entre linguagem e outros domínios da cognição, além de alimentar a reflexão acerca da relevância de se repensar o ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, busca-se verificar como o uso de orações passivas pode interferir na compreensão de enunciados de problemas matemáticos e impactar o raciocínio para a sua resolução. São apresentados problemas matemáticos adequados a diferentes séries escolares, com formulações em que se apresentam sentenças ativas, passivas perifrásticas ou passivas pronominais, seguidos de perguntas de compreensão. São avaliadas tanto a capacidade em prover o resultado ao problema quanto a habilidade de compreensão dos enunciados apresentados. Os resultados indicam que o tipo de sentença utilizado no enunciado pode interferir na sua resolução, sendo os melhores resultados alcançados quando a ativa está presente. A questão da competência linguística do aluno e a formação de uma periferia marcada da sua gramática nuclear, no sentido de Kato (2005), para a apreensão de habilidades necessárias no âmbito escolar são debatidas.

PALAVRAS-CHAVE: passivas; raciocínio matemático; ensino; diglossia.

Introdução

O papel da língua para o desenvolvimento cognitivo humano tem sido foco de atenção em diversos campos (Corrêa, 2006; Spelke, 2000, 2003; Carruthers, 2011). Em termos básicos, a mera capacidade de representação fornecida pela língua constitui recurso

¹ Marina R.A. Augusto (UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem) R. São Francisco Xavier, 524 – 11 andar – CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro-RJ-Brasil – marinaaug@uerj.br.
Rafaella Faria Alves de Souza (Bolsista FAPERJ 26/200.830/2015 - UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem) R. São Francisco Xavier, 524 – 11 andar – CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro-RJ-Brasil – rafaellafarial@gmail.com.

relevante para a integração de informações conceituais. Ao lado dos sistemas nucleares básicos da cognição, tomados por Spelke e colaboradores como sistemas cognitivos modulares inatos especializados para a representação de objetos, ações, numerosidade, geometria espacial e parceiros sociais, a língua teria papel crucial ao permitir a integração de informações entre esses sistemas independentes (Spelke & Tsivkin, 2001; Spelke & Kinzler, 2007). Sendo assim, o papel da língua seria crucial não apenas para a organização da experiência no mundo pela criança, mas também para a garantia de uma flexibilidade cognitiva, caracteristicamente humana, vinculada à integração de diferentes domínios cognitivos.

Nesse sentido, tomam-se certos raciocínios como dependentes da linguagem, na medida em que a percepção de um estado de coisas se dá a conhecer por meio desta e as ações decorrentes da apreensão desse estado de coisas também se estruturam por meio de sequências de proposições verbalizáveis. Desse modo, no desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças, pode-se prever uma tensão entre as estruturas linguísticas a serem acessadas na codificação de certos estados de coisas e a complexidade do raciocínio a ser desenvolvido para a execução de uma tarefa solicitada verbalmente.

Este trabalho tem como objetivo a investigação da relação entre linguagem e outros domínios da cognição, além de alimentar a reflexão acerca da relevância de se repensar o ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, busca-se verificar como o uso de orações passivas pode interferir na compreensão de enunciados de problemas matemáticos e impactar o raciocínio para a sua resolução.

O português brasileiro (PB) mostra-se particularmente relevante aqui, pois tem-se defendido que o falante dessa variedade é diglótico: ao lado da gramática internalizada, adquirida natural e espontaneamente na infância, a escola privilegia o uso de uma norma culta, que abriga várias distinções em relação à norma naturalmente adquirida. Kato (2005) tem se referido às construções que são tipicamente adquiridas após contato escolar como perfazendo o que ela denomina uma periferia marcada, que se soma à gramática internalizada.

Nesse sentido, tomar-se-á aqui uma estrutura, pertencente ao grupo de estruturas passivas, que está praticamente ausente da língua oral. Trata-se da passiva pronominal. Na verdade, as estruturas passivas não se mostram muito frequentes na língua oral e constituem

uma estrutura complexa, adquirida mais tardiamente em várias línguas (Maratsos et al. 1985; para o português, Estrela, 2013 (português europeu - PE); Lima Júnior, 2012 (PB)).

Essa relação entre estruturas passivas em enunciados matemáticos e o impacto daquelas para a resolução destes foi investigada por Correia (2003) para o PE. Este estudo, focalizando o PB, toma como base aquele, fazendo uso do mesmo tipo de metodologia para a coleta dos dados.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção 1, a seguir, apresenta-se a estrutura passiva. A seção seguinte traz o experimento utilizado, apresentando-se os resultados obtidos, seguidos de uma breve discussão. A seção 3 apresenta nossas considerações finais, trazendo-se uma reflexão acerca da relevância dos dados apresentados para se repensar o papel do ensino de língua portuguesa no âmbito escolar, no Brasil.

1. A estrutura passiva

Considera-se que a construção passiva seja uma construção marginal, em línguas de proeminência de tópico, como o PB tem sido classificado mais recentemente (Pontes, 1987). A estrutura passiva do tipo perifrástica é composta por um auxiliar ser + a forma do particípio do verbo. Assim o equivalente para a construção ativa em (1) é (2):

1. João viu Joana no parque.
2. Joana foi vista no parque por João

As principais características das passivas seriam então (i) ter a morfologia verbal afetada; (ii) apresentar um argumento externo cujo papel temático e caso são absorvidos pelo verbo; (iii) permitir o movimento do argumento interno para uma posição de caso nominativo (vazia pois o argumento externo não a ocupa); e (iv) poder apresentar o argumento externo como agente da passiva, em um sintagma nucleado pela preposição “por”. É fato que grande parte das análises para a passiva no quadro gerativista considera que há um movimento do objeto lógico, complemento do verbo, de sua posição canônica para a posição de sujeito sintático.

Em relação à passiva pronominal, tem-se uma construção em que o verbo aparece seguido da partícula “se”, com concordância disparada pelo elemento nominal presente,

como em (3):

3. Atenderam-se os alunos do Ensino Médio

Assume-se que, na passiva pronominal, (i) o argumento interno recebe caso nominativo, embora sua posição tenda a ser a pós-verbal; (ii) o elemento “se” desempenharia o papel de argumento externo implícito; e (iii) constituintes como agentes da passiva não seriam permitidos. Veja-se (4) a seguir:

4. *Encontraram-se as crianças pelos bombeiros.

Algumas propostas, como a de Duarte (2003), defendem que a passiva pronominal é efetivamente uma construção passiva, com o “se” como argumento externo (o que explica a impossibilidade da presença do agente da passiva no sintagma nucleado por “por”). Raposo & Uriagereka (1996) e Martins (2005), por outro lado, não consideram essas construções passivas, no PE. Para esses autores, os SNs pós-verbais não são sujeitos sintáticos, mas complementos que podem desencadear a concordância com o verbo enquanto o clítico –se ocupa a posição de sujeito sintático. Em relação ao PB, já Nunes (1991) chamava a atenção para a perda da concordância nesse tipo de sentenças, dando origem a uma construção de sujeito indeterminado.

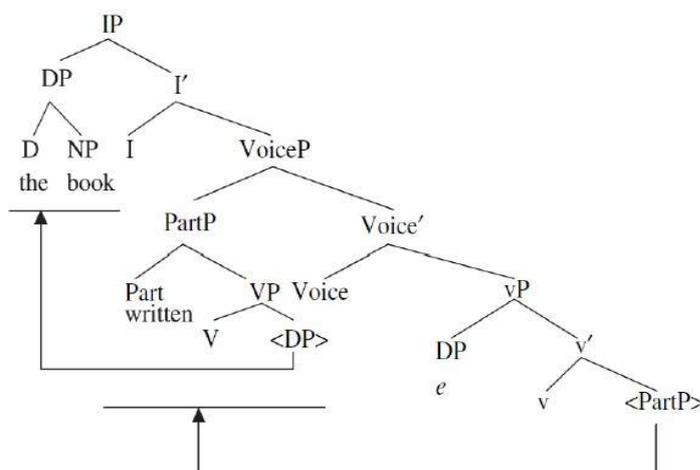
5. Vende-se casas.

Outro ponto a considerar é a presença de construções médias nessa língua. Veja-se a esse respeito Silva & Naves (2010) e Salles & Naves (2009):

6. Vende casa fácil nessa rua.

Uma das principais análises que tem sido adotada para a construção passiva perifrástica é a de Collins (2005), em que se propõe uma projeção específica para a passiva - Voice, e também um movimento particular, denominado *smuggling*:

7.



Trata-se do movimento de toda a projeção PartP, onde se encontra o argumento interno, para a posição de especificador da projeção Voice. O argumento interno teria sido então contrabandeado (a tradução de *smuggling*) para essa posição, de onde, então, se moveria para a posição de sujeito sintático. Há, no entanto, controvérsias em relação à estrutura proposta por Collins (Lima & Rubin (2008); Dias (2012); Lima & Augusto (2012)).

De qualquer maneira, é importante ressaltar que o domínio de passivas na aquisição é relativamente tardio, o que tem sido atestado em diferentes línguas (Maratsos et al., 1979; 1985 (inglês); Pierce, 1992 (espanhol); Terzi & Wexler, 2002 (grego); Bencini & Valian, 2008 (italiano); Chocarro, 2009 (catalão); Rubin, 2006; Lima Junior & Augusto, 2012 (português brasileiro); Estrela, 2013 (português europeu)). Na verdade, tem-se apontado que a compreensão de passivas eventivas longas (com o agente da passiva explícito) não está completa até por volta dos 5 anos de idade.

Em relação à produção, as passivas estativas são as primeiras a aparecer:

8. Tá sentada (a boneca – 1;10,21) (Minello & Lopes, 2013).

Atesta-se, também, uma preferência pelo uso alternativo de estruturas, no PB, no lugar do uso da passiva perifrástica (Gabriel, 2001), como a estrutura de tópico:

9. O menino, a menina abraçou ele. (em vez de: O menino foi abraçado pela menina.)

Resta, ainda, reiterar que a passiva pronominal está praticamente ausente da norma coloquial no PB e não tem sido atestada nas produções espontâneas de crianças jovens.

A relação entre a apreensão de um sujeito sintático que é, na verdade, um objeto lógico parece ser uma característica da passiva que a torna mais complexa para a aquisição. Lima & Augusto (2014) defendem que a criança sempre busca a derivação mais simples para acomodar o *input* recebido, o que pode levar a interpretações equivocadas quando frente a uma estrutura passiva. Em termos da derivação de uma estrutura passiva, a dificuldade, na aquisição, pode estar tanto na apreensão de um núcleo funcional específico, como proposto por Collins, em termos da projeção VoiceP ou em outras características que, eventualmente, possibilitem o movimento do objeto lógico para a posição de sujeito sintático.

Em síntese, construções passivas são efetivamente mais complexas e de aquisição

mais tardia, sendo que a passiva pronominal está em franco desuso no PB e sua construção pode se confundir com outros tipos de estruturas mais frequentes na língua. Logo, é possível prever uma dificuldade de processamento dessas construções que possa interferir na sua interpretação, impactando a compreensão e raciocínios dependentes desta. Tendo isso em conta, nossa investigação busca verificar, tomando como base um estudo desenvolvido por Correia (2003), para o PE, o impacto do uso de estruturas ativas ou passivas na compreensão de enunciados de problemas matemáticos, adotando uma metodologia experimental, de natureza psicolinguística.

2. Experimento: uso de ativas ou passivas em enunciados de problemas matemáticos

O experimento a ser reportado considerou que o uso de ativas ou passivas em enunciados de problemas matemáticos poderia impactar o raciocínio para sua resolução. Assim, foram planejados três conjuntos de exercícios a serem aplicados a uma mesma série, compostos de problemas matemáticos de mesma natureza, distintos, no entanto, em relação ao tipo de sentença utilizado em seu enunciado. Cada conjunto de exercícios foi aplicado às mesmas turmas, com intervalo de uma semana entre cada conjunto. Os primeiros exercícios continham enunciados que contemplavam orações ativas, o segundo, passivas perifrásticas, e o terceiro e último, passivas pronominais. Foram realizados três encontros com o quarto, sexto e nono anos do ensino fundamental I e II, totalizando três semanas de aplicação.

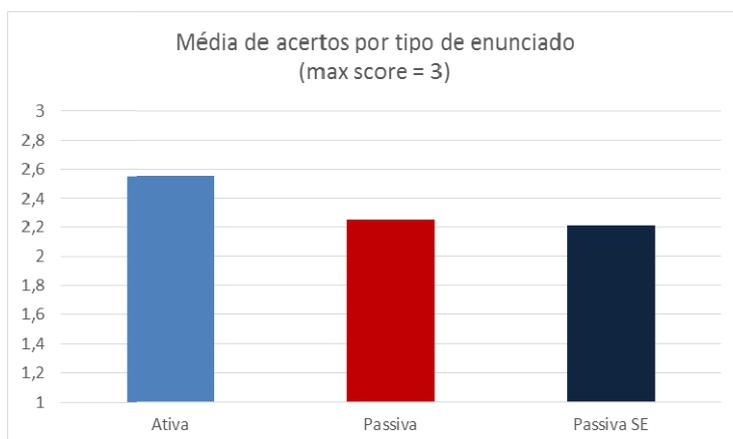
Neste estudo reportam-se os resultados dos exercícios propostos para o quarto ano. Cada conjunto de exercícios apresentava quatro problemas matemáticos, contemplando subtração (primeiro e quarto exercícios), divisão (segundo exercício) e multiplicação (terceiro exercício). Os mesmos verbos foram utilizados em cada conjunto: *quebrar*, *repartir*, *apanhar*, *colher*, ora em sentenças ativas, ora em passivas perifrásticas, ora em passivas pronominais. Cada problema era seguido de perguntas de compreensão do tipo:

10. Quem quebrou?
11. O que se quebrou?
12. Onde se quebraram?

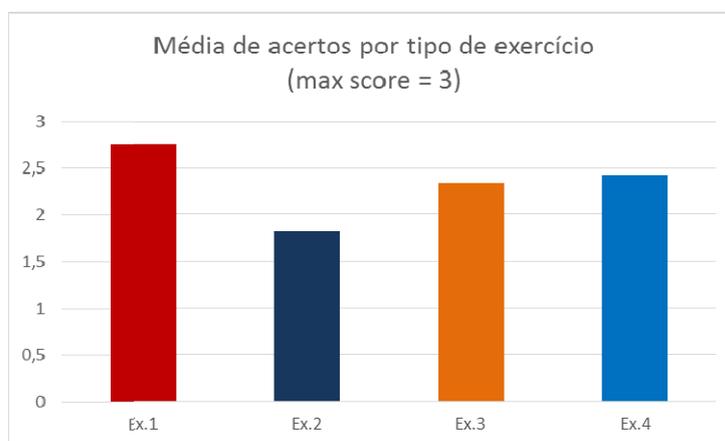
A aplicação dos exercícios contemplou o tempo utilizado por cada aluno para a sua resolução. As seguintes previsões foram feitas: (i) se a passiva é uma estrutura mais complexa que a ativa, cuja compreensão pode ser dificultada no PB, o que impactaria o raciocínio dependente da sua compreensão, então mais resoluções adequadas dos problemas matemáticos são esperadas para aqueles cujos enunciados contemplem orações ativas; (ii) se essa dificuldade de compreensão da passiva é apenas imediata, sendo superada diante do tempo disponível para a leitura e releitura do enunciado do problema, pode-se esperar que isso se reflita em tempo maior consumido na resolução dos problemas cujos enunciados apresentem a voz passiva; (iii) se há uma distinção entre a passiva perifrástica, mais comum, e a passiva pronominal, em desuso, pode-se esperar também distinção de comportamento entre os problemas cujos enunciados contemplem cada tipo de passiva, com mais resoluções equivocadas para a passiva pronominal; (iv) se essa dificuldade com a estrutura passiva pode ser superada, sendo minimizada via exposição à estrutura na escola, espera-se menor impacto da estrutura linguística utilizada nas séries mais adiantadas.

Os dados obtidos foram codificados, considerando-se três aspectos: raciocínio, cálculo e resultado. Essa codificação dos dados permitiu a submissão ao pacote estatístico ez-ANOVA, tomando-se *tipo de sentença* utilizada no enunciado (com três níveis: ativa, passiva perifrástica ou passiva pronominal) e *tipo de exercício* (com quatro níveis: ex. 1 – subtração, ex. 2 – divisão, ex. 3 – multiplicação, ex. 4 – subtração com centenas) como variáveis independentes. Tomou-se como variável dependente o número de acertos para a resolução dos problemas matemáticos, refletido no total de pontos para os três aspectos considerados para cada problema.

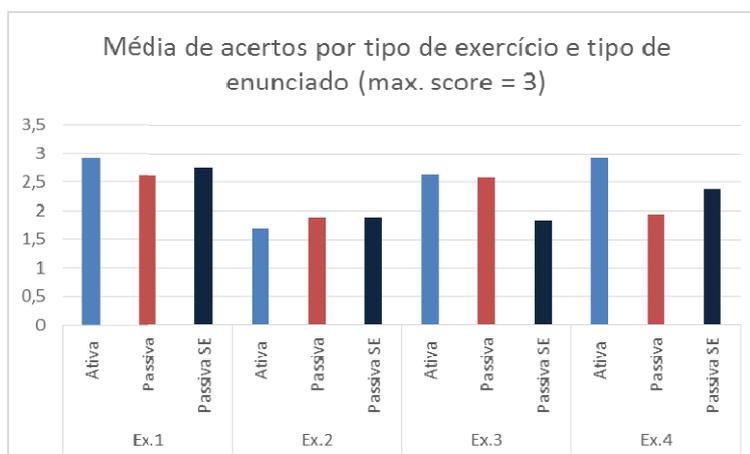
Apresentam-se os resultados para o quarto ano, que contou com 33 alunos respondendo às atividades. A análise estatística indica um comportamento diferenciado com efeitos significativos para *Tipo de sentença* utilizada no enunciado ($F(2,64) = 8,36$ $p < 0,000594$), com mais acertos nas ativas e *Tipo de exercício* ($F(3,96) = 18,70$ $p < 0,000001$), com mais erros para o exercício de divisão, independentemente do tipo de sentença presente no enunciado. O gráfico abaixo apresenta as médias de acerto em função de tipo de sentença utilizada no enunciado do problema matemático.



A seguir, o gráfico relativo às médias obtidas em função de tipo de exercício.



Houve uma interação entre as variáveis. O gráfico a seguir apresenta as médias em função de tipo de sentença e tipo de exercício.



Excluindo-se o exercício 2, de divisão, que se mostrou de maior dificuldade para as crianças do quarto ano, independentemente do *tipo de sentença* utilizado no enunciado do problema matemático, a resolução dos demais exercícios foi diferentemente afetada em função do *tipo de sentença*. Uma comparação *pairwise* entre as condições revela que o exercício 1, de subtração, mostrou-se o mais fácil para as crianças, com um bom escore de acertos. Mesmo assim, houve uma diferença, apenas estatisticamente marginal, entre os problemas com uso de ativas e passivas perifrásticas em seus enunciados ($t(32)=1,90$ $p < 0,0670$), com vantagem para a ativa. Para o exercício 3, de multiplicação, obteve-se uma distinção entre a ativa e a passiva pronominal ($t(32)=4,06$, $p < 0,0003$) e entre a passiva perifrástica e a pronominal ($t(32)=3,63$ $p < 0,0010$), esta última a que mais impactou a resolução dos problemas. Em relação ao exercício 4, de subtração, houve uma diferença significativa entre a ativa e as passivas, tanto perifrástica ($t(32)=5,42$ $p < 0,0001$), quanto pronominal ($t(32)=2,80$ $p < 0,0087$), com melhores resultados para a ativa. Houve, ainda, uma diferença marginal entre as duas passivas ($t(32)=1,97$ $p < 0,0575$), desta vez com melhores resultados para a passiva pronominal.

A análise do tempo de resolução para cada conjunto de problemas revelou que os exercícios que contemplavam enunciados na voz ativa foram, na média, respondidos mais rapidamente. A análise estatística indica um efeito principal para *tipo de sentença* ($F(2,64) = 6,24$ $p < 0,003344$). Na comparação *pairwise*, verifica-se que há uma distinção entre exercícios na voz ativa e aqueles com uso de passivas perifrásticas ($t(32)=2,96$ $p < 0,0057$), e entre essas e as passivas pronominais ($t(32)=3,68$ $p < 0,0008$), mas não houve diferença significativa estatisticamente entre a ativa e a passiva pronominal ($t(32)=0,38$ $p < 0,7066$). Os tempos médios gastos para a resolução dos primeiro e terceiro conjuntos de exercícios foi bastante próxima.

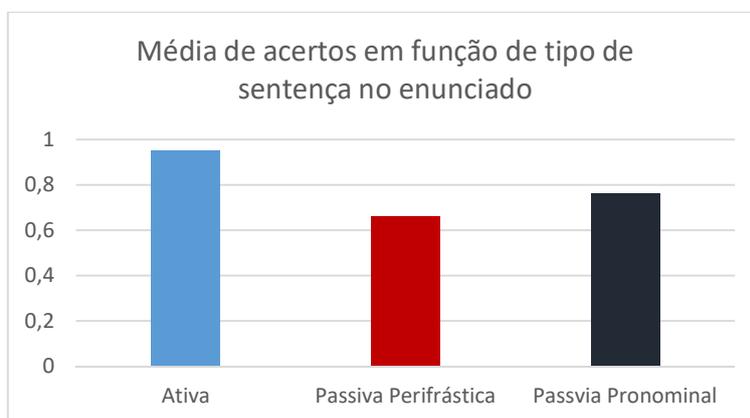
Em geral, os resultados indicam que a estrutura passiva impacta a resolução de problemas matemáticos, uma vez que os melhores resultados foram obtidos nos problemas que contemplaram a ativa em seus enunciados, confirmando a previsão (i). Não é possível afirmar que a passiva pronominal traga mais dificuldades do que a passiva perifrástica, dados os resultados das comparações *pairwise* obtidas para os exercícios 3 e 4, em sentidos opostos e os resultados em relação ao tempo gasto para a resolução dos conjuntos de

exercícios (previsão (iii)). Ainda em relação ao tempo, verificou-se que não é possível afirmar que as passivas demandem, em geral, mais tempo para a resolução dos exercícios (previsão (ii)). Isso apenas se confirmou em relação à passiva perifrástica. Os resultados das demais séries do ensino fundamental, ainda em análise, poderão apontar se esses problemas serão superados com a progressão escolar, de modo a se verificar a relevância da previsão (iv).

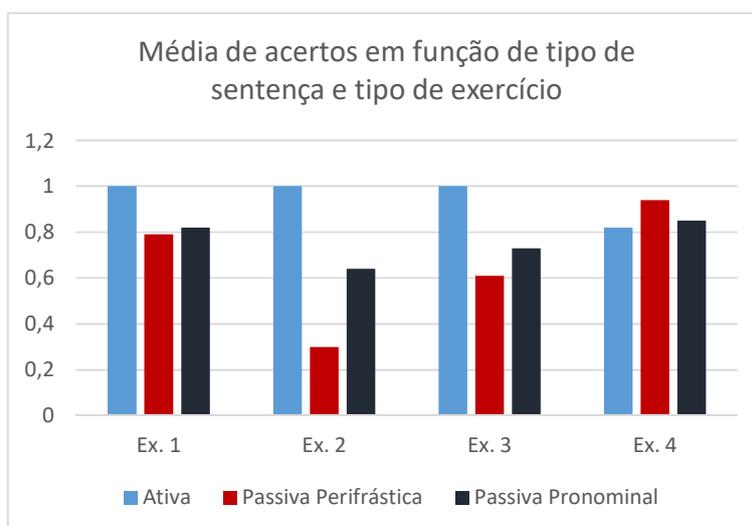
A observação das respostas dos alunos às perguntas de compreensão dos enunciados matemáticos, repetidas a seguir,

13. Quem quebrou?
14. O que se quebrou?
15. Onde se quebraram?

revelou que a primeira pergunta, que solicitava informações sobre o agente da ação e, portanto, nos enunciados com passivas perifrásticas e pronominais implicava a identificação de um agente indeterminado, obteve maior média de respostas corretas nos problemas que apresentavam enunciados na voz ativa. A análise estatística ez-ANOVA indica um efeito principal para *tipo de sentença* ($F(2,64) = 17,6$ $p < 0,000001$), conforme o gráfico a seguir demonstra.



Houve também uma indicação de efeito principal para *tipo de exercício*, observando-se que, mais uma vez, o exercício de divisão traz grande dificuldade ($F(3,96) = 11,5$ $p < 0,000002$). As médias de respostas corretas para as condições testadas são apresentadas a seguir:



Em relação às segunda e terceira questões, os dados não foram submetidos à análise estatística, pois não se obtiveram respostas completas. A seguir, exemplifica-se o tipo de resposta obtida e o tipo de resposta esperada, considerando-se a análise realizada em Correia (2003), base para esta investigação:

16. a. O que se repartiu?
b. “Ingressos” (em vez de: 56 ingressos)
17. a. Por quem se repartiram?
b. “Pela escola no baile de Carnaval” (em vez de: Pelos alunos da 4 série da escola).

3. Considerações finais

A dificuldade de processamento de estruturas passivas pode interferir para a compreensão do que foi codificado linguisticamente e dificultar a execução de uma tarefa, impactando o desempenho do aluno em diferentes disciplinas escolares. Na investigação aqui empreendida, verificou-se que a presença de estruturas passivas em contraste com estruturas ativas em enunciados de problemas matemáticos levou a um aumento significativo de raciocínios equivocados. Salienta-se, ainda, a dificuldade que perguntas

com passivas pronominais gerou para se obter uma resposta precisa e detalhada do que estava sendo perguntado. A continuação da pesquisa, com a análise dos resultados das demais séries do ensino fundamental, poderá indicar se esses problemas são superados com a progressão escolar.

Conforme mencionado, a noção de gramática nuclear e de periferia marcada de Kato (2005) é pertinente para a discussão dos resultados aqui obtidos. A construção passiva se mostra mais complexa, de aquisição mais tardia, sendo que a passiva pronominal está em desuso no PB coloquial, embora seu uso em enunciados matemáticos seja bastante característico. Habilidades necessárias no âmbito escolar incluem certos usos de normas linguísticas que precisam ser apresentadas e trabalhadas com os alunos. Uma maior familiaridade com essa estrutura é obtida apenas com o letramento, notadamente no contexto escolar. Os professores devem estar cientes dessas particularidades a fim de adequadamente controlar a relação forma *versus* função na construção do conhecimento: forma nova com função conhecida, forma conhecida para uma função nova, ou seja, uma nova forma (inclusive linguística) deve ser apresentada com funções já conhecidas, ao passo que uma nova função (incluindo-se, aí, a prática na resolução de problemas matemáticos) pode ser facilitada com o uso de formas já dominadas (linguisticamente falando).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bencini, G. & Valian, V. 2008. Abstract sentence representations in 3-year-olds: Evidence from language production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 59, 97–113.
- Carruthers, P. 2011. Language in cognition. In: E.Margolis, R.Samuels, and S.Stich (eds.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science*. OUP.
- Chocarro, X.P. 2009. *The acquisition of actional passives in Catalan*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collins, Chris. 2005. *A smuggling approach to the passive in English*. *Syntax* 8, 81-120.
- Corrêa, Leticia Sicuro. 2006. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: Pfeifer, C. & J.H. Nunes (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Pontes Editores, Campinas, SP.

Correia, Deolinda. 2003. *Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu* - Produção Provocada e Compreensão. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Dias, Bruno. 2012. *Aspectos das construções passivas com verbos psicológicos*. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

Duarte, Inês. 2003. A família das construções inacusativas. In: M.H. M. Mateus; A.M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*. (6ª. Ed.) Lisboa, Editorial Caminho.

Estrela, A. 2013. *A Aquisição da Estrutura Passiva em Português Europeu*. Tese de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

Gabriel, R. 2001. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. Tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul.

Kato, M. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M.A.; Koller, E.; Teixeira, J.; Lemos, A.S. (orgs.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, p. 131-145.

Lima Júnior, J. C. 2012. *Revisitando a Aquisição de Sentenças Passivas em Português Brasileiro: Uma Investigação Experimental com Foco na Compreensão*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____; Augusto, Marina. (2012) Aspectos estruturais de sentenças passivas relevantes para questões em aquisição da linguagem: uma análise do português. Anais do VIII ENAL/II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da Linguagem em 2011. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação. 186-199

_____; Augusto, M. R. A. (2014) The Relevance of Aspectual and Semantic Features for the Comprehension of Short Passive Sentences Involving Agentive and Non-agentive Verbs. In: Costa, J; Fiéis, A.; Freitas, M.J.; Lobo, M.; Santos, A.L. (org.). *New Directions in the Acquisition of Romance Languages: Selected Proceedings of the Romance Turn V*. 1ed. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 158-180.

Lima, Ricardo; Rubin, Maraci. 2008. Efeitos de intervenção no sistema de Agree: o caso das passivas. *ReVEL*, Vol. 6, n.10.

Maratsos, M.; Fox, D.; Becker, J.; Chakley, M. A. 1985. Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, 56, p. 271-279.

Martins, Ana Maria. 2005. Passive and impersonal se in the history of Portuguese. In: J. Kebatek; C.Puch; W. Raible (eds.) *Corpora and Historical Linguistics: investigating language change through corpora and database*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 411-430.

- Minello, Carla; Lopes, Ruth. 2013. Aquisição da voz passiva no português brasileiro. Poster Iniciação Cinética. Universidade Estadual de Campinas.
- Nunes, Jairo. 1991. Se apassivador e Se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 20, Campinas: Unicamp, 33-58.
- Pierce, A. 1992. The acquisition of passive in Spanish and the question of A-chain maturation. *Language Acquisition*, 2, 1992. p. 55-82.
- Pontes, Eunice. 1987. *O tópico do português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes.
- Raposo, Eduardo; Uriagereka, Juan. 1996. Indefinite SE. *Linguistic Inquiry*, 14, 749-810.
- Rubin, Maraci. 2006. Compreensão da passiva das crianças típicas. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.
- Salles, Heloísa; Naves, Rozana. 2009. O estatuto da preposição *com* em construções com alternância sintática. *Revista Polifonia*. Cuiabá, 17, 9-27.
- Silva, Cristiany & Naves, Rozana. 2010. A estrutura argumental de sentenças medias e ergativas no português brasileiro(PB): um caminho de análise. Anais do IX Encontro do CELSUL, Santa Catarina,
- Spelke, Elizabeth. 2000. Core knowledge. *Am. Psychol.*, 55: 1233–1243.
- _____. 2003. Core knowledge. In: Kanwisher, N. & Duncan, J. (Eds.), *Attention and Performance*, Vol. 20: Functional Neuroimaging of Visual Cognition. MIT Press, Cambridge, MA.
- _____. & Kinzler, K. D. 2007. Core knowledge. *Developmental Science*, v. 10, p. 89-96.
- _____. & Tsivkin, S. 2001. Initial knowledge and conceptual change: space and number. In Bowerman, M. & Levinson, S. (Eds.) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Terzi, A. & Wexler, K. 2002. A-Chains and S-Homophones in Children's Grammar: Evidence from Greek Passives. Paper presented at NELS 32, 2002.

SOBRE AS ORAÇÕES GERUNDIVAS COM SUJEITO ORACIONAL NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Camila Parca GUARITÁ²

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar as características sintáticas e semânticas de orações reduzidas de gerúndio. A peculiaridade dessas construções consiste principalmente no fato de essas orações gerundivas não terem como referente apenas o sujeito ou o objeto da oração principal e sim todo o conteúdo veiculado pela oração principal. Dentro da literatura gerativista, vários trabalhos como o de Moutella (1995) e o de Lopes (2008) já investigaram as propriedades das orações reduzidas de gerúndio com sujeito oracional. No entanto não há uniformidade entre os trabalhos realizados sobre as propriedades sintáticas e semânticas de tais orações, nem mesmo há a formulação de uma proposta teórica que dê conta de explicitar suas propriedades. Vale ressaltar que esse tipo de oração reduzida não recebeu nem mesmo descrição nas gramáticas tradicionais brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Orações gerundivas reduzidas de gerúndio; sintaxe e semântica

1. Introdução

O presente estudo investiga as propriedades sintáticas de orações gerundivas nas quais a referência do sujeito da oração encaixada depende do conceito expresso por toda a oração principal, como ocorre em (1):

- (1) a. [O índice foi reduzido para zero]_i, [_i] **tornando** a lei mais eficaz
b. [O país tomou medidas sérias em relação à corrupção]_i, [_i] **fazendo** a nação crescer.

² UnB, Instituto de Letras, Programa de pós graduação em Linguística, SQS 306 bloco E apt.303, 70353050, Brasília, DF, Brasil, camilaparca@gmail.com.

- c. [A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações]_i, [_i] **reduzindo** as vítimas de álcool.
- d. [A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito]_i, [_i] **mostrando** os efeitos positivos dessa lei.
- e. [Mostraremos a importância do café solúvel]_i, [_i] **apresentando** o porquê da compra desse tipo de café.

A hipótese, iniciada em Guaritá (2015) é a de que tais orações são comparáveis a orações relativas livres, pois neste tipo de sentença a oração encaixada não possui uma referência na oração principal.

Um primeiro fato interessante sobre as orações reduzidas de gerúndio com sujeito oracional é a ausência de descrição dessa estrutura em gramáticas tradicionais. Em Cunha & Cintra (2008), por exemplo, a definição de orações reduzidas consiste na afirmação de que tais orações subordinadas não são iniciadas por pronome relativo nem por conjunção subordinativa e têm o verbo em uma das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou participípio).

Para os autores, as orações reduzidas de gerúndio podem ser adjetivas ou adverbiais. Encontramos, em Cunha & Cintra (2008), o seguinte exemplo para oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio:

- (2) a. Virou-se e viu a mulher / **dando com a mão** / **fazendo sinal** / para que ele voltasse
- b. Viu um grupo de homens / **conversando**.

Em (2a), o verbo da oração gerundiva tem como sujeito a referência ao objeto da oração principal (*a mulher*) e em (2b) o verbo da oração gerundiva também tem como referente o objeto da oração principal (*um grupo de homens*).

Em relação às orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio, os autores afirmam que estas têm significado principalmente temporal, mas há a possibilidade de orações reduzidas de gerúndio temporais (3a), causais (3b), concessivas (3c) e condicionais (3d):

- (3) a. **Passando hoje pela porta do meu compadre José Amaro**, / ele me convidou para tomar conta de sua causa.
- b. **Pressentindo** / que as suas intenções haviam sido adivinhadas, Macedo tentou minorar a situação.
- c. Aqui mesmo, / **ainda não sendo padre**, / se quiser florear com outros rapazes, e não souber, há de queixar-se de você, Mana Glória.
- d. **Pensando bem**, / tudo aquilo era muito estranho.

Em (3a) o verbo da oração gerundiva refere-se ao complemento *eu*, ou seja: *eu passei, ele me convidou*; em (3b) a oração gerundiva refere-se ao sujeito da oração principal (*Macedo*), ou seja *Macedo pressentiu*, o mesmo ocorre em (3c), o referente do verbo da oração gerundiva é o sujeito da oração principal (sujeito desinencial). E, em (3d), a oração gerundiva não parece ter referência clara, é de fato uma condição.

Neste artigo mostraremos primeiramente como as orações gerundivas com sujeito oracional são tratadas na literatura, depois apresentaremos uma análise preliminar que mostra o comportamento das orações gerundivas com sujeito oracional. Também apresentaremos uma revisão teórica preliminar das orações relativas livres, para realização de alguns testes para defesa da hipótese aqui apresentada e por fim serão apontadas as considerações finais com questões ainda em aberto e uma revisão daquilo que temos até o presente momento.

2. As orações gerundivas com sujeito oracional:

Guarita (2015) mostra que há poucos estudos relacionados às orações gerundivas com sujeito oracional e não há um consenso nas classificações.

Em Moutella (1995), em relação às orações gerundivas com sujeito oracional, a autora apresenta estruturas em que o sujeito do gerúndio não está coindexado ao sujeito da matriz, mas se refere à situação descrita nessa oração como um todo. A autora apresenta, em seguida, os seguintes exemplos (p.69, ex.63):

- (2) a. O avião caiu, matando 150 pessoas. ^[L]_[SEP]
b. O clima está seco, causando desidratação.

Para esta autora, essas construções aproximam-se das orações coordenadas e podem ser interpretadas como em *Avião cai e mata 150 pessoas*.

Em Lopes (2008) usa-se a terminologia de “orações gerundivas apositivas de foco” para se referir as orações gerundivas com sujeito oracional, estrutura que possuem a característica de ter o sujeito da oração reduzida referente à situação descrita na matriz e não um elemento nominal dela, o sujeito do gerúndio seria um PRO de controle coindexado com a oração inteira. Para demonstrar sua hipótese faz o teste com a **nominalização** (p. 69, ex. (94a-c) e (95a-c)):

- (3) O avião caiu, deixando vários feridos. ^[L]_[SEP]
(4) [A queda do avião] deixou vários feridos. ^[L]_[SEP]
(5) O clima está seco, causando desidratação. ^[L]_[SEP]
(6) [A secura do clima] causa desidratação. ^[L]_[SEP]
(7) A qualidade de vida vem crescendo a cada dia, criando oportunidades para o povo brasileiro. ^[L]_[SEP]
(8) [O crescimento da qualidade de vida] cria oportunidades para o povo brasileiro. ^[L]_[SEP]

A autora considera essencial o fato de essas estruturas terem de expressar uma leitura de causa/consequência, o que reflete na impossibilidade de mudança da **posição** e reafirmando a impossibilidade de aproximar essas estruturas às coordenadas (p.69, ex. 96):

- (9) a. *Deixando vários feridos, o avião caiu
b. *Causando desidratação, o clima está seco
c. *Criando oportunidades para o povo brasileiro, a qualidade de vida vem crescendo a cada dia

Esse tipo de oração gerundiva é **equivalente a orações relativas** apositivas de foco segundo Lopes, pois a oração subordinada constitui um comentário acerca da proposição

anterior, essa equivalência é demonstrada pelos exemplos a seguir (p.70, ex.98):

- (10) a. A justiça social já faz parte da vida dos brasileiros, **o que proporciona/proporcionando melhor qualidade de vida, o que preserva/preservando os seus direitos de cidadãos.**
- b. Vivemos num mundo de terrorismos, drogas, medos, injustiças e corrupções, **o que mostra/mostrando a insensatez e desorganização social e mundial.**

Em Mateus et al (2003:671) as autoras afirmam que há, dentro das orações relativas explicativas (ou apositivas), as orações relativas apositivas de F, tais orações constituem um comentário acerca da proposição anterior. Porém, as autoras afirmam, na descrição das orações relativas explicativas, que os antecedentes possíveis para as orações relativas apositivas são: um nome próprio (*Lisboa, que é a capital de Portugal, é uma cidade com uma luz especial*), um pronome pessoal (*Eu, que tanto me esforcei, cheguei em último lugar*) e um SN com demonstrativos ou possessivos (*Os teus primos, que vivem na califórnia, chegam hoje*). Portanto, encontra-se um problema, afinal as orações gerundivas com sujeito oracional possuem como antecedente toda a proposição contida na oração principal.

4. Análise preliminar: comportamento das orações gerundivas com sujeito oracional

As orações gerundivas aqui analisadas possuem as seguintes características sintáticas:

- (i) o sujeito da oração gerundivas é toda a informação contida na oração principal, como já havia sido observado por Moutella (1995) e Lopes (2008);
- (ii) há necessidade de ocorrerem na segunda posição dentro da sentença, ou seja, a mudança de posição não é possível;

- (11) a. O índice foi reduzido para zero, **tornando** a lei mais eficaz.
- a'. ***Tornando** a lei mais eficaz, o índice foi reduzido para zero.

- b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **fazendo** a nação crescer
- b'. ***Fazendo** a nação crescer, o país tomou medidas sérias em relação à corrupção.
- c. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, **reduzindo** as vítimas de álcool.
- c'. ***Reduzindo** as vítimas de álcool, a participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações.
- d. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **mostrando** os efeitos positivos dessa lei.
- d'. ***Mostrando** os efeitos positivos dessa lei, a conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito.
- e. Mostraremos a importância do café solúvel, **apresentando** o porquê da compra desse tipo de café.
- e'. ***Apresentando** o porquê da compra desse tipo de café, mostraremos a importância do café solúvel.

(iii) podem ser transformadas em orações relativas iniciadas por “*o que*”. Esse último fato permite que passemos a levar em consideração a possibilidade das orações gerundivas com sujeito oracional se comportarem de forma parecida com as **orações relativas livres ou semi-livres**.

- (12) a. O índice foi reduzido para zero, **tornando** a lei mais eficaz
- a'. O índice foi reduzido para zero, **o que** tornou a lei mais eficaz
- b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **fazendo** a nação crescer.
- b'. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **o que** faz o país crescer
- c. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, **reduzindo** as vítimas de álcool.
- c'. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, o que reduz as vítimas de álcool.
- d. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **mostrando** os efeitos positivos dessa lei.
- d'. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em

acidentes de trânsito, o que mostra os efeitos positivos da lei.

e. Mostraremos a importância do café solúvel, **apresentando** o porquê da compra desse tipo de café.

e'. Mostraremos a importância do café solúvel, o que apresenta o porquê da compra desse tipo de café.

3. As orações relativas livres: quadro teórico

Em Mória (1996) o autor mostra algumas características das orações relativas livres, para tanto mostra aspectos que as aproximam das orações relativas com antecedente e as separa das orações interrogativas indiretas. É conhecido o fato de as orações relativas sem antecedente expreso se comportarem normalmente como “ilhas-Q”, isto é, de não permitirem a extração de um seu constituinte por movimento-Q. Neste aspecto essas estruturas oracionais aproximam-se das orações relativas com antecedente expreso e afastam-se das chamadas orações interrogativas indiretas.

(13) O professor elogiou quem leu o livro.

(14) *Este é o livro [que]_i o professor elogiou [_{SN}[_{SCOMP}[quem leu [V]]]]

(15) O professor elogiou as pessoas que leram o livro.

(16) *Este é o livro [que]_i o professor elogiou [_{SN} as pessoas [_{SCOMP} que leram[V]_i]]

(17) O professor não sabe quem leu o livro

(18) Este é o livro que o professor não sabe quem leu

A agramaticalidade em (14) e (16) documentam a impossibilidade de extrair por movimento-Q constituintes de orações relativas, com ou sem antecedente expreso. Esta impossibilidade pode ser explicada pelo fato de as orações relativas estarem encaixadas em SNs, o que significa que um constituinte extraído de uma oração relativa atravessa de uma

só vez dois nós-fronteira para a Subjacência: o SCOMP correspondente à oração relativa e o SN à estrutura nominal de que esta faz parte.

Aplicamos tal teste para as orações gerundivas com sujeito oracional, porém substituindo o gerúndio por “o que”:

- (19) a. O índice foi reduzido para zero, **o que** tornou a lei mais eficaz.
a'. *Esta é a lei que o índice foi reduzido para zero
- b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **o que** fez a nação crescer
b'. *Esta é a nação que o país tomou medidas sérias em relação à corrupção.
- c. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, **o que** reduziu as vítimas de álcool.
c'. *Estas são as vítimas de álcool que a participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações.
- d. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **o que** mostrou os efeitos positivos dessa lei.
d'. *Estes são os efeitos positivos da lei que a conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes.
- e. Mostraremos a importância do café solúvel, **o que** apresenta o porquê da compra desse tipo de café.
e'. *Este é o porquê da compra desse tipo de café que mostraremos a importância do café solúvel.

Nesse sentido, as orações gerundivas com sujeito oracional estão se comportando de forma análoga às orações relativas livres.

Móia (1992) explica que as orações relativas livres têm como característica o fato de que a oração relativa não está associada a um antecedente nominal realizado. Ou seja, segundo o autor as orações relativas são orações em que o pronome relativo possui um referente expresso na oração anterior (oração principal). Já as orações relativas livres não se referem a um elemento específico da oração anterior;

- (19) a. Quem conhece o Luís sabe que ele é um rapaz sensato.

b. As pessoas que conhecem o Luís sabem que ele é um rapaz sensato

Vemos que as relativas livres como (19a) não possuem um antecedente nominal realizado, ou seja, o pronome “quem” não possui um referente realizado na oração principal. Já em (19b) temos uma oração relativa com antecedente, dessa forma o pronome possui um antecedente nominal realizado, nesse caso “As pessoas”.

Aqui conseguiremos diferenciar as relativas livres das relativas com antecedente, o autor considera, nas orações relativas livres, “o que” como um morfema relativo e não, como por vezes é sugerido, uma sequência artigo + pronome relativo. $\left[\begin{smallmatrix} \text{[1]} \\ \text{[sEP]} \end{smallmatrix} \right]$

• O autor distingue as ocorrências de *o que*, sendo que o caso a ser estudado é a ocorrência de *o que* como morfema relativo. Vejamos a diferença de ocorrência (Móia, 1992:10, ex.21 e 22): $\left[\begin{smallmatrix} \text{[1]} \\ \text{[sEP]} \end{smallmatrix} \right]$

(20) Este livro não é meu. **O que** te emprestei tinha a capa vermelha.

(21) Estes livros não são meus. **Os que** te emprestei tinham a capa vermelha

(22) Deves devolver-me **o que** te emprestei. $\left[\begin{smallmatrix} \text{[1]} \\ \text{[sEP]} \end{smallmatrix} \right]$

(23) Deves devolver-me **aquilo** que eu te emprestei.

Teste

(24) a. O índice foi reduzido para zero, **o que** tornou a lei mais eficaz

a'. Os índices foram reduzidos para zero, ***os que/ isso** tornou a lei mais eficaz

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **o que** faz a nação crescer.

b'. Os países tomaram medidas sérias em relação à corrupção, ***os que/ isso** faz a nação crescer.

c. A conscientização da população só veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **o que** mostra os efeitos positivos dessa lei.

c'. A conscientização das populações só veio com a diminuição do número de mortes em acidentes, ***os que/ isso** mostra os efeitos positivos dessa lei.

d. Mostraremos a importância do café solúvel, **o que** apresentará o porquê da compra desse tipo de café.

d'. Mostraremos a importância dos cafés solúveis, ***os que/ isso** apresentará o porquê da compra desse tipo de café.

Esse teste, além de mostrar que nas orações gerundivas aqui estudadas o “o que” seria um morfema relativo, também mostra que a referência do pronome não é um elemento nominal da oração principal. Não importa qual elemento nominal da oração principal coloquemos no plural, a oração sempre fica agramatical com a substituição de “o que” por “os que”

Segundo Braga, Kato & Míoto (2009) as relativas livres: constituem outro tipo de relativa, formalmente distinto das relativas com núcleo nominal. Elas são chamadas de livres porque nunca modificam um núcleo nominal (p.247):

- (19) a. Tem **quem** figa que não, que a sociologia do direito é estudada por **quem** faz ciência social... sociologia jurídica. (complemento, agente da passiva)
b. eles devem aprender **o que** a gente ensina. (complemento)
c. eu acho que morar bem é morar fora da cidade... é morar **onde** você respire... **onde** você acorde de manhã... (complemento)
d. então ficou muito bonito **quando** a gente entrou... (adjunto)
e. Ele fez os bolinhos **como** manda a receita. (adjunto)
f. Aquele advogado cobra **quanto** quer pelas consultas. (complemento)
g. Faça uma boa apresentação das casas à venda, pois ele vai comprar **qual** a filha escolher. (complemento)

Os pronomes-Q sempre aparecem no início da relativa e, por isso, deduzimos que eles ali se posicionam por movimento deixando uma categoria vazia na posição de origem. Enquanto as relativas com núcleo nominal são consideradas adjuntos nominais, as relativas livres funcionam como um argumento ou como um adjunto.

Em virtude de assumirem essas funções, as relativas livres são analisadas pela tradição gramatical como orações substantivas, quando elas são argumentos, ou como orações adverbiais, quando são adjuntos adverbiais.

Uma análise formal das construções-Q mostra que uma relativa com núcleo nominal é tradicionalmente considerada um modificador desse núcleo tendo a função paralela à de um sintagma adjetival (SA). A forma usual de representar um adjunto é dobrar a categoria à qual o constituinte está adjungido. (p.273, 274):

(20) a. carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima, quer dizer, acima do peso [**para o que** ela foi construída].

b. [NP [NP peso]] [CP para que [C [TP [ela foi construída]]]]]

Em (20b) está anotada a categoria vazia marcando o lugar de onde o pronome-Q foi movido, análise que é aplicada a uma relativa padrão. Como a área de pouso do pronome-Q é o SC, dizemos que o traço, que podemos chamar de [+Q_{rel}], está em C. Por ser a relativa dependente, o traço [+Q_{rel}] que atrai o pronome Q está subordinado à sentença matriz, mais propriamente ao núcleo nominal da relativa. Por isso, se existe pronome-Q nos domínios do traço [+Q_{rel}], ele é obrigatoriamente atraído para o especificador de SC.

As relativas livres que são complemento de verbo são representadas da seguinte maneira:

(21) a. Eles devem aprender **o que** a gente ensina

b. [TP Eles [VP devem aprender [CP o que [C [TP a gente ensina]]]]]]

Essa seria, portanto, uma representação possível para as orações gerundivas com sujeito oracional quando as introduzimos por “o que”, porém ainda precisamos encontrar uma forma de representar o fato de que, neste caso, o sujeito da oração encaixada é toda a informação contida na oração principal.

4. Considerações finais

Este trabalho compreende o início de uma investigação acerca da estrutura de orações gerundivas com sujeito oracional. Os testes feitos até aqui confirmam a

possibilidade de considerarmos tais sentenças como um tipo de orações relativas livres, porém ainda falta uma verificação acerca do estatuto oracional do sujeito das orações encaixadas nesse tipo de gerundiva estudado aqui. Como seria a estrutura das gerundivas com sujeito oracional se o sujeito da subordinada é toda a oração principal? Essa é a questão a ser explorada a partir desse momento da pesquisa.

Já sabemos que as características das orações gerundivas com sujeito oracional, identificadas aqui, foram: (i) o sujeito de tais orações reduzidas não é um elemento nominal da oração principal, mas sim toda a informação contida nela; (ii) ocorrem em posição final, pois mudança de posição não é possível e (iii) são substituíveis por relativas iniciadas por “*o que*” sistematicamente. Vimos também que, quando substituímos o gerúndio e iniciamos as orações gerundivas com sujeito oracional por “*o que*” as sentenças comportaram-se como orações relativas livres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braga, Maria Luiza; Kato, Mary A.; Mito, Carlos. 2009. *As construções-Q no português brasileiro falado*. In: Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Editora Unicamp. Campinas.

Cunha, Celso & Cintra, Lindley. 2008. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lexikon Editora Digital. Rio de Janeiro.

Guarita, Camila Parca. 2015. *Sobre as orações gerundivas com sujeito oracional no português do Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

Lopes, Josmária Madalena. 2004. *Orações Gerundivas adjetivas no português do Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2004.

Mateus, Mira et. al. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Móia, Telmo. 1992. *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso do português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa.

Móia, Telmo. 1996. *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso no português*. In: Quatro Estudos em sintaxe do português. Edições Colibri. Lisboa.

Moutella, Emília Manuela R. 1995. *O gerúndio oracional em português*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

“YOUR INSIDE IS OUT WHEN YOUR OUTSIDE IS IN” – O LUGAR DA SUA GRAMÁTICA E DA OUTRA GRAMÁTICA NA SUA MENTE E NA ESCOLA

Ricardo Joseh LIMA³
Mônica de Azevedo Rodrigues PAULO⁴
Thayane Santos ANTUNES⁵

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar contribuições teóricas e empíricas para um melhor entendimento e consequente aplicação da proposta de Kato (2005). A referida autora propõe uma divisão entre Gramática Nuclear e Periferia Marcada para dar conta de algumas variações e irregularidades encontradas nos falantes. Iniciamos nos apoiando em trabalhos já realizados para elaborar uma lista de critérios que possam ser avaliados como úteis para que seja possível delimitar quais fenômenos sintáticos pertenceriam a cada um dos componentes propostos por Kato (2005). Uma experiência com um teste de julgamento de gramaticalidade, com o tópico da colocação pronominal, aplicado a falantes brasileiros com nível superior, é descrita como sendo uma fonte relevante para a obtenção de dados que informarão a respeito da delimitação acima exposta. Nossos comentários finais procuram ir além da contribuição para a pesquisa acadêmica, pois visamos também sua aplicação prática em situações formais de ensino que possam vir a se beneficiar da divisão proposta por Kato (2005).

PALAVRAS-CHAVE: gramática gerativa; português brasileiro; sintaxe; variação; escola.

Introdução

Este trabalho pretende discutir questões teóricas e empíricas a respeito da proposta

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem, Av. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Reitor João Lyra Filho, 11º andar, sala 11 111 porta C, bloco F, CEP 20550-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil; rjlimauerj@gmail.com.

4 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem, Av. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Reitor João Lyra Filho, 11º andar, sala 11 111 porta C, bloco F, CEP 20550-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil; monuerj@gmail.com.

5 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem, Av. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Reitor João Lyra Filho, 11º andar, sala 11 111 porta C, bloco F, CEP 20550-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil; antunes.thay@gmail.com.

de Kato (2005) sobre a estrutura da Gramática Interna de um falante. Algumas motivações para esse trabalho são os poucos estudos realizados a partir dessa proposta, que consideramos relevante não apenas do ponto de vista da Teoria Gerativa, mas também do ponto de vista de uma aplicação para o ensino; e a tensão surgida entre a divisão realizada por Avelar (2006) entre os verbos *ter* e *haver*, seguindo a proposta de Kato (2005), apontando para *ter* na Gramática Nuclear e *haver* na Periferia Marcada, e a resposta de Kato (2006), que visualiza a possibilidade de os dois verbos estarem na Gramática Nuclear.

É nossa intenção, portanto, estabelecer alguns pontos que auxiliem estudiosos a ter mais clareza a respeito do que pode ou não estar na Gramática Nuclear/Periferia Marcada. Para tanto, criamos uma lista de três critérios que podem servir como guias para elucidar tentativas de classificações de estruturas sintáticas em dois dos locais propostos por Kato (2005). A partir de um desses critérios, elaboramos um teste que teve como objetivo ilustrar como empiricamente se pode aplicar em dados linguísticos a distinção entre Gramática Nuclear e Periferia Marcada.

Este texto está dividido em cinco partes. Na primeira, expomos a proposta de Kato (2005) e as ideias de Avelar (2006), bem como apresentamos brevemente outros estudos que se apoiam nessa proposta. A segunda seção traz nossas discussões sobre a proposta de Kato (2005) e os critérios que elaboramos. Nas terceira e quarta seções, descrevemos, respectivamente, a metodologia e o resultado do teste que empregamos para ilustrar um dos critérios elaborados. A quinta seção, que encerra este texto, contém nossas considerações sobre esse tipo de trabalho bem como questões de ordem prática visando ao ensino de língua portuguesa em nível fundamental.

Pressupostos teóricos

A proposta de Kato (2005) se inicia com a observação de que a produção de clíticos por falantes letrados brasileiros não corresponde nem a um estágio anterior de outra gramática nem a uma gramática portuguesa, cada uma delas tendo sido recuperada pela escola e assimilada por esses falantes. A autora nota, então, que essa produção pode ser mais bem compreendida se for adotado um componente que ela nomeia como **Periferia**

Marcada, que seria acrescentado à **Gramática Nuclear** dos falantes através de sua experiência linguística.

Kato (2005) utiliza o conceito clássico de Gramática Nuclear, tal como proposto por Chomsky (1981), como sendo o conjunto dos conhecimentos linguísticos detalhados e estabelecidos de forma natural após o processo de aquisição da linguagem pela criança. Já o conceito de Periferia Marcada é uma inovação da autora que aproveita o termo cunhado por Chomsky (1981) para redefini-lo. Chomsky (1981) pensou a Periferia Marcada como sendo o conjunto de construções pertencentes à Gramática Nuclear que seriam adquiridas mais tardiamente, embora ainda no processo de aquisição da linguagem. Kato (2005) chama de Periferia Marcada um conjunto de expressões linguísticas que seriam fruto da experiência individual de cada falante e que seria constituído por construções irregulares, formas arcaicas ou contraditórias às que fazem parte da Gramática Nuclear do indivíduo. Pronomes como *vós* e *cujo* e a colocação enclítica seriam exemplos dessas construções, que não fazem parte da Gramática Nuclear do falante brasileiro, mas que podem ser recuperadas, ainda que de forma irregular, pelo contato com ambientes linguísticos que contenham essas construções, tais como textos formais, histórias infantis, a Bíblia, entre outros.

Neste momento, acreditamos que cabe realizar uma observação sobre a terminologia empregada por Kato. Note-se que a autora não utilizou a expressão **Gramática Periférica** para nomear o conjunto acima descrito, mas sim **Periferia Marcada**. Para nós, trata-se de um indício de que a autora não deseja dar a esse conjunto um *status* de regularidade e produtividade que é conferido, de modo natural, à **Gramática Nuclear**. Caso nossa interpretação esteja correta, e assumiremos isso aqui, então essa distinção trará importantes consequências no momento de delimitar quais construções sintáticas pertencem a cada um dos componentes propostos por Kato (2005).

Avelar (2006) empreende um estudo com a finalidade de investigar a alocação dos verbos *ter* e *haver* de acordo com a proposta de Kato (2005). Após realizar análises de cunho teórico e de dados linguísticos, o autor conclui pela alocação do verbo *ter* na Gramática Nuclear e pela do *haver* na Periferia Marcada. Kato (2006) rebate a argumentação de Avelar (2006), pois uma vez que o mesmo considera *ter* como uma categoria funcional e *haver* como uma categoria lexical, não haveria razão teórica para a alocação dos dois em componentes distintos, já que não haveria competição entre eles. Um

cenário em que ambos pertencessem à Gramática Nuclear, segundo a autora, não seria implausível.

As conclusões opostas a que Avelar (2006) e Kato (2006) chegaram a respeito do *ter* e *haver* são nosso ponto de partida para uma reflexão que conduza o estudioso interessado em aplicar a proposta de Kato (2005) a construções sintáticas. Avelar (2006) reúne uma série de argumentos que levam à distinção entre os verbos e os componentes nos quais eles estariam alocados; Kato (2006) observa um detalhe desses argumentos para apontar uma alternativa à conclusão de Avelar (2006). Consideramos ser importante que haja critérios que possam ser objetivamente aplicados e seguidos e, a partir deles, estabelecer, caso seja necessário, um contraditório a respeito de uma conclusão ou outra.

O primeiro item que surge como critério para comparar construções sintáticas pode ser chamado de **Coerência Interna**. Sabe-se que algumas categorias funcionais estão atreladas a outra, seja para sua existência ou pela ordem na estrutura arbórea. O mesmo acontece com traços formais: em algumas versões do Programa Minimalista, alguns sintagmas devem portar um tipo de traço que seja compatível com um traço que está em uma dada categoria funcional. Como esse critério se aplica ao caso da investigação a respeito da Gramática Nuclear e da Periferia Marcada? Podemos iniciar a argumentação partindo da assunção de que em Português Brasileiro, para dar conta de estruturas sintáticas básicas, é necessária a presença de uma categoria funcional X que porte o traço formal Y. Com duas construções sintáticas sob investigação de pertencerem à Gramática Nuclear ou à Periferia Marcada, aquela que não precisasse de estipulação de categorias ou traços extra e que se encaixasse na assunção acima seria considerada como pertencente à Gramática Nuclear. A título de exemplo, a mesóclise parece requerer, como se nota em Manzini e Savoia (2011), um tipo de estrutura interna, com requerimentos morfológicos e sintáticos específicos do verbo para permitir a inserção de um pronome. Para dar conta da mesóclise no Português Brasileiro, seria legítimo estipular essa estrutura interna, somente para esse caso? E mais, essa estrutura interna seria compatível com as demais construções de colocação pronominal?

Acreditamos que esse critério, que podemos ver de certo modo na análise de Kato (2005) a respeito da ênclise no Português Brasileiro, possui a vantagem de não depender da obtenção de dados empíricos e seguiria o percurso metodológico do trabalho em Teoria

Gerativa, que utiliza um número limitado, porém consensual, de construções sintáticas, para realizar análises teóricas. Esse critério poderia ser complementado ou, a depender da orientação metodológica do pesquisador, preferido por outro, que nomeamos como **Reanálise de dados quantitativos**. Vieira (2003) conduz um estudo em que encontra categoricamente a ausência de mesóclise no Português Brasileiro; o mesmo não acontece com a ênclise, tanto em construções verbais simples quanto complexas. Ainda que esses números sejam bem próximos do zero, sua existência parece não permitir que se conclua que não pertencem ao Português Brasileiro. Permanecem como uma opção a ser utilizada em situações restritas. De certo, o que vamos propor, assim como o critério anterior, requer investigações mais profundas por se tratar de orientações metodológicas consolidadas, mas gostaríamos de ressaltar a dificuldade que existe em se determinar a *morte* de uma determinada construção sintática. Ao que parece, somente quando se chega ao *zero categórico* alguns pesquisadores propõem que tal situação tenha ocorrido. Nossa proposta é que números muito baixos de uso são indícios fortes de que a construção está presente na Periferia Marcada.

O terceiro e último critério é o que nos interessa mais de perto no momento, por ter gerado o teste que ilustra suas possibilidades de aplicação. **Sistematicidade de uso** é uma situação que decorre de uma regularidade que, a nosso ver, no quadro teórico em que estamos inseridos, deriva de regras estáveis e fixas, tal como se supõe haver na Gramática Nuclear. “Erros” são previsíveis e também regulares: podem ser produtos, por exemplo, de situações de comunicação que levem a indecisões, recomeços, trocas, etc. (veja-se “leite de doce” em vez de “doce de leite”). Já construções pertencentes à Periferia Marcada exibiriam outro perfil de sistematicidade: mais baixo e com tipos de “erros” diferenciados. Acreditamos que, pelo fato de estar em um componente que não está sujeito a regras fixas e estáveis, determinada construção sintática da Periferia Marcada seria utilizada de modo mais aleatório e seria possível perceber “erros” como hipercorreções ou que estejam em contraste com estruturas sintáticas básicas do Português Brasileiro.

Seguindo esse critério, estabelecemos uma linha de raciocínio que trabalha da seguinte forma: uma construção sintática pertencente à Periferia Marcada não tendo estabilidade e regras fixas e naturais tende a ter seus “erros” menos percebidos do que uma construção sintática pertencente à Gramática Nuclear. O falante teria dificuldade em

diferenciar construções legítimas de ilegítimas, em um teste de julgamento de gramaticalidade, por exemplo. A elaboração, aplicação e análise dos resultados deste teste serão descritos a partir da seção seguinte.

Metodologia

Nosso teste foi elaborado com base na metodologia aplicada em Kenedy (2005) para o estudo da estrutura, do processamento e da aquisição de sentenças de cláusulas relativas preposicionadas em Língua Portuguesa. O pesquisador desenvolveu um teste de juízo de agramaticalidade no qual empregou a metodologia experimental *off-line controlado*, o que permitia que o tempo empregado pelo respondente para emitir seu juízo fosse registrado pelo computador. Em suma, o teste consistia na apresentação de construções linguísticas que, após serem exibidas, deveriam receber um juízo de gramaticalidade pelo informante.

Com base na metodologia utilizada em Kenedy (2005), criamos um experimento de juízo de gramaticalidade com foco em estruturas pronominais: próclise, ênclise e mesóclise. O teste é composto por vinte quatro sentenças que se dividem nas seguintes categorias: (1) próclise gramatical, (1') próclise agramatical; (2) ênclise gramatical, (2') ênclise agramatical; (3) mesóclise gramatical, (3') mesóclise agramatical; (4) sentenças simples gramaticais; (4') sentenças simples agramaticais. As sentenças foram organizadas em cada categoria de acordo com os critérios de colocação pronominal previstos em Leitão (2007). Para cada categoria, há dois exemplos, com exceção das categorias 4 e 4' que apresentam seis sentenças cada. A seguir estão listados os exemplos de cada categoria:

(1) Próclise gramatical

- a. Você **não** me ajudou em nada.
- b. O que aconteceu **quando** te ligaram da delegacia?

(1') Próclise agramatical

- a'. O professor disse que me **não** viu na escola ontem.
- b'. Eu te **nunca** pedi um favor.

O autor consultado lista nove casos em que a gramática normativa recomenda a próclise na Língua Portuguesa. Assim, seria indicada a próclise quando o verbo é antecedido por uma palavra que expressa negação, como vemos no exemplo 1.a, ou por uma conjunção subordinativa, como no exemplo 1.b. Em 1', há duas próclises agramaticais visto que o pronome deveria, de acordo com a gramática normativa, estar alocado após a palavra que denota negação: O professor disse que não me viu na escola ontem/ Eu nunca te pedi um favor.

(2) Ênclise gramatical

- a. Chamaram-me para o futebol de domingo à tarde.
- b. A professora pediu-te que fizesse a tarefa de casa.

(2') Ênclise agramatical

- a'. Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance⁶.
- b'. Eu nunca diria-te palavras tão duras.

Em 2.a, a ênclise é recomendada, por tratar-se de uma abertura de frases ou períodos. Já em 2.b, a ênclise foi motivada pela conjunção subordinativa posposta. Por outro lado, em 2', não seria indicado o uso da ênclise devido à presença de conjunção subordinativa em 2'.a' e de palavra que denota negação em 2'.b'.

(3) Mesóclise gramatical

- a. Se a Cláudia soubesse o quanto estou arrependido, ela perdoar-me-ia.
- b. Contar-te-ei tudo o que aconteceu na reunião.

(3') Mesóclise agramatical

- a'. Se eu soubesse que você viria, prepara-me-ria para a sua chegada.
- b'. Visitarei-te-ei assim que eu voltar de viagem.

O emprego da mesóclise é recomendado para verbos no futuro do presente e no futuro do indicativo. Nos quatro exemplos acima, os tempos verbais estão corretos, porém a estrutura verbal está agramatical em 3'.a' e 3'.b'. A colocação pronominal nessas duas

⁶ Durante a apresentação da comunicação, fomos alertados de que essa sentença não seria agramatical, apenas violaria uma regra da Gramática Normativa. Compreendemos e aceitamos esse ponto de vista, no entanto, preferimos manter essa sentença como agramatical levando em conta essa restrição da Gramática Normativa que termina por atingir todos os falantes.

sentenças, para que esteja de acordo com a gramática normativa, deveria figurar da seguinte forma: “preparar-me-ia” e “visitar-te-ei”.

(4) Gramatical simples

- a. João ama uvas.
- b. A prova de português estava fácil.
- c. Eu gosto de climas frescos.
- d. A borboleta voou para a minha janela.
- e. Hoje é domingo.
- f. Futebol é o meu esporte favorito.

(4') Agramatical simples

- a'. Clara a balé dança.
- b'. Filme eu vi o.
- c'. Quebrou impressora a.
- d'. Felipe uma comprou bola.
- e'. Thais Luísa convidou a.
- f'. Pedro é amigo João de.

As frases selecionadas como gramaticais simples e agramaticais simples foram incluídas para servirem de distratoras, de modo a evitar que os participantes se dessem conta do fenômeno estudado e de nossos reais objetivos para o teste, impedindo, assim, a ocorrência de respostas não naturais e em desacordo com a real intuição do falante.

O público alvo selecionado para o experimento foram alunos de diferentes níveis do ensino superior. No total, houve cinquenta e um participantes. Dentre eles, onze são estudantes com formação superior em Geografia que estão finalizando a pós-graduação em Planejamento Urbano e Educação Ambiental em uma faculdade particular do Rio de Janeiro. Os demais quarenta informantes estão divididos em duas turmas de primeiro período da graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O pesquisador, ao aplicar o teste, não deu explicações orais. Sendo assim, as instruções recebidas pelo participante foram apenas as apresentadas no comando inicial do experimento, projetado no primeiro *slide* apresentado aos grupos:

Como falante da Língua Portuguesa, você tem **intuições** sobre o que faz e o que não faz parte da sua língua. Algumas frases serão apresentadas a seguir. Após

observar a **estrutura** da frase, você deve responder à seguinte pergunta: Essa frase faz parte da sua língua (**aceitável**) ou não faz parte da sua língua (**inaceitável**)? **ATENÇÃO! AQUI NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS! O QUE VALE É A SUA OPINIÃO!**

Para a aplicação do teste em todos os três grupos, foi utilizado um computador e um *Datashow* para a projeção das sentenças que estavam organizadas em um arquivo criado no programa Microsoft Office PowerPoint 2007. O tempo para responder não era restrito, mas era limitado pelo pesquisador e, com isso, o experimento teve duração de cerca de quinze minutos. As frases surgiam na tela uma a uma, o informante lia a sentença e, logo em seguida, assinalava se a considerava aceitável ou inaceitável. Cada respondente recebeu uma folha de papel em que havia o número da sentença e as opções *aceitável* e *inaceitável* a serem assinaladas, como no exemplo abaixo:

() ACEITÁVEL () INACEITÁVEL
() ACEITÁVEL () INACEITÁVEL

Após essa etapa, visando a obter informações que poderiam auxiliar na análise dos dados, foram coletadas algumas informações pessoais dos participantes. Para tanto, havia, no final da folha que receberam, um pequeno formulário solicitando o nome, a idade e a escolaridade do estudante. Além disso, foram questionados sobre o seus contatos com textos bíblicos e cerimônias religiosas.

A seguir, apresentamos uma tabela (Tabela 1) que mostra a ordem em que as sentenças foram expostas.

Tabela 1. Sentenças utilizadas para o experimento na ordem em que foram expostas.

Agramatical simples	Thais Luísa convidou a.
Próclise gramatical	Você não me ajudou em nada.
Agramatical simples	Clara a ontem balé dançou.
Gramatical simples	João ama uvas
Próclise agramatical	O professor disse que me não viu na escola ontem.
Ênclise gramatical	Chamaram-me para o futebol de domingo à tarde.
Gramatical simples	A prova de português estava fácil.
Mesóclise gramatical	Se a Cláudia soubesse o quanto estou arrependido, ela perdoar-me-ia.
Agramatical simples	Felipe uma comprou bola.

Gramatical simples	Futebol é o meu esporte favorito.
Ênclise agramatical	Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance.
Próclise gramatical	O que aconteceu quando te ligaram da delegacia?
Mesóclise agramatical	Visitarei-te-ei assim que eu voltar de viagem.
Gramatical simples	A borboleta voou para a minha janela.
Mesóclise gramatical	Contar-te-ei tudo o que aconteceu na reunião.
Gramatical simples	Eu gosto de climas frescos.
Ênclise agramatical	Eu nunca diria-te palavras tão duras.
Agramatical simples	Quebrou impressora a.
Agramatical simples	Filme eu viu esse.
Gramatical simples	Hoje é domingo.
Ênclise gramatical	A professora pediu-te que fizesse a tarefa de casa.
Mesóclise agramatical	Se eu soubesse que você viria, prepara-me-ria para a sua chegada.
Próclise agramatical	Eu te nunca pedi um favor.
Agramatical simples	Pedro é amigo João de.

Resultados

Dos cinquenta e um participantes, seis pertencentes ao grupo de estudantes da UERJ foram descartados. Tal medida foi necessária pois esses seis participantes marcaram como ACEITÁVEL todas as sentenças do teste. Posteriormente, eles revelaram não ter compreendido o comando do teste e procederam assim por julgarem as sentenças apenas utilizando o critério da compreensão, e não da estrutura, como solicitava o *slide* inicial do teste.

Em relação aos participantes que foram contabilizados para averiguação dos resultados, estes em nenhuma situação julgaram como inaceitáveis sentenças distratoras aceitáveis e consistentemente classificaram como inaceitáveis sentenças distratoras inaceitáveis. Nesse caso, não houve uma totalidade de marcações devido à sentença (1) “Thaís Luísa convidou a”, em que alguns participantes relataram ter marcado como aceitável por fazerem uso da interpretação “Thaís, Luisa convidou-a”. Por conta disso, esses participantes não foram descartados e se mantiveram no grupo de quarenta e cinco informantes para a análise dos resultados, o que relataremos pelo tipo de colocação pronominal.

Próclise

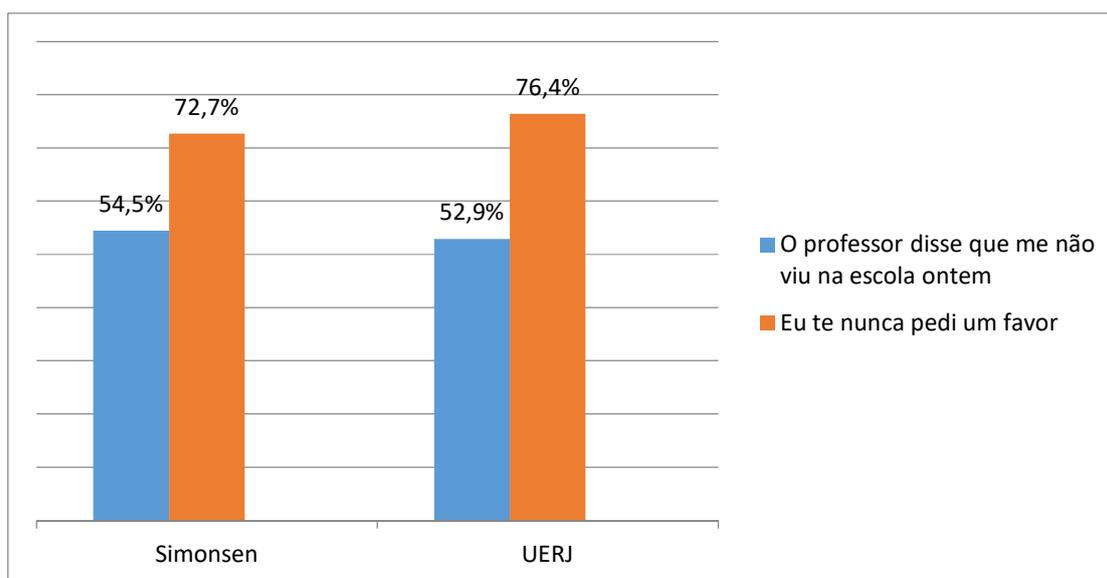
As sentenças com próclise gramatical foram consistentemente aceitas. Já as com próclise agramatical levaram a desempenhos distintos do que se deveria esperar de participantes universitários, como se pode ver na Tabela 2:

Tabela 2. Número de rejeição de sentenças inaceitáveis com próclise agramatical.

	O professor disse que me não viu na escola ontem	Eu te nunca pedi um favor
Simonsen	6/11	8/11
UERJ	18/34	26/34

O gráfico 1, a seguir, mostra esses resultados através de porcentagens que indicam a rejeição das mesmas sentenças de acordo com cada grupo de participantes.

Gráfico 1. Percentual de rejeição de sentenças inaceitáveis com próclise agramatical.



Não parece, portanto, haver distinção significativa entre os grupos de estudantes. No entanto, o que chama a atenção são as baixas taxas de rejeição, com destaque para a sentença “O professor disse que me não viu na escola ontem”, em que o fato de a conjunção integrante ser considerada um “atrator” para o pronome deve ser conhecido pelos estudantes, entretanto, nesse caso, a partícula negativa “não” deveria exercer essa atração anteriormente.

Ênclise

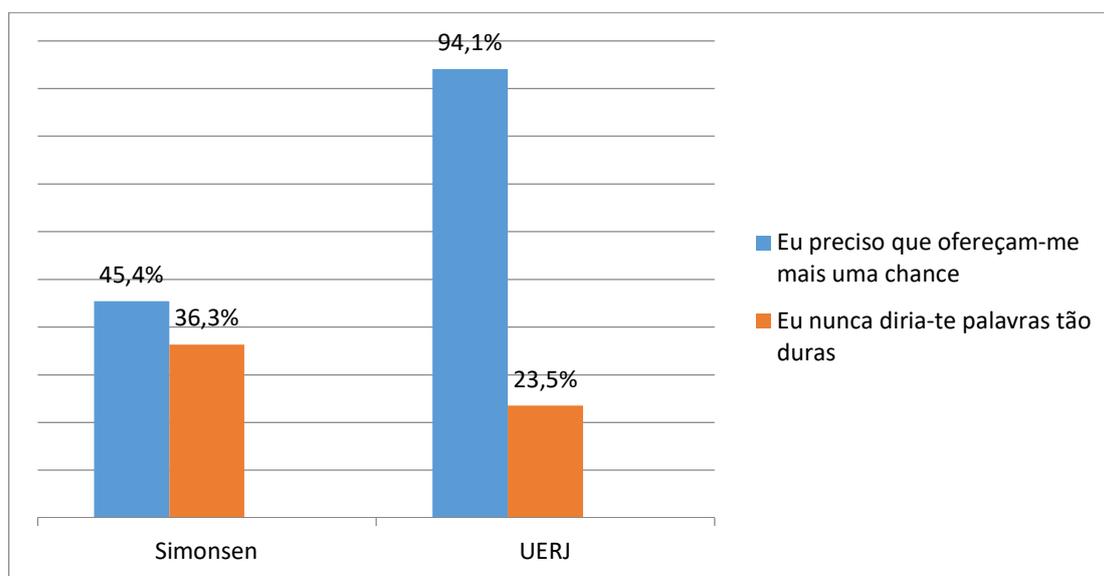
As sentenças com ênclise gramatical foram consistentemente aceitas. Já as com ênclise agramatical apresentaram, também, desempenhos distintos do que se deveria esperar de participantes universitários, como se pode ver na Tabela 3:

Tabela 3. Número de rejeição de sentenças inaceitáveis com ênclise agramatical.

	Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance	Eu nunca diria-te palavras tão duras
Simonsen	5/11	4/11
UERJ	32/34	8/34

Ao observarmos o gráfico 2, a seguir, podemos ver esses resultados através de porcentagens.

Gráfico 2. Percentual de rejeição de sentenças inaceitáveis com ênclise agramatical.



Os resultados foram díspares apenas em relação à sentença “Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance”. Note-se que a gramaticalidade dessa sentença foi alvo de discussão na nota 4. Alunos da UERJ se mostraram sensíveis à regra da gramática normativa, o que não aconteceu com os alunos da Simonsen. Isso mostra que a discussão levantada deve prosseguir e esse tipo de dado pode ser reanalisado em pesquisas futuras.

Mesóclise

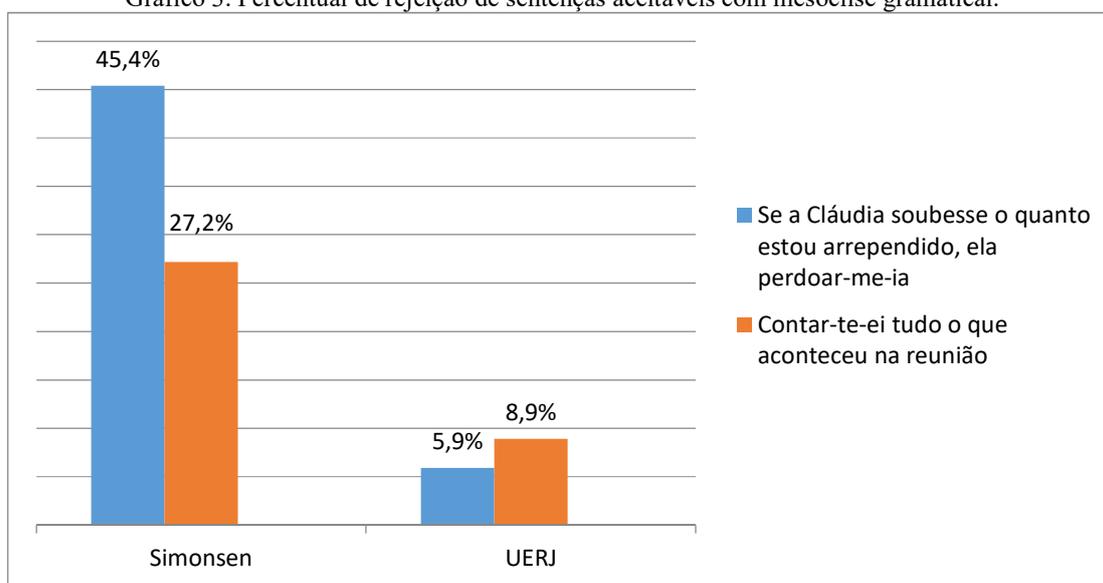
Para os dados de mesóclise, analisamos tanto as sentenças agramaticais quanto as gramaticais, por estas revelarem um padrão de rejeição distinto do observado nos dados de próclise e ênclise.

Iniciamos com as sentenças gramaticais com mesóclise, com os percentuais as taxas de rejeição na Tabela 4 e os percentuais no Gráfico 3.

Tabela 4. Número de rejeição de sentenças aceitáveis com mesóclise gramatical.

	Se a Cláudia soubesse o quanto estou arrependido, ela perdoar-me-ia	Contar-te-ei tudo o que aconteceu na reunião
Simonsen	5/11	3/11
UERJ	2/34	3/34

Gráfico 3. Percentual de rejeição de sentenças aceitáveis com mesóclise gramatical.



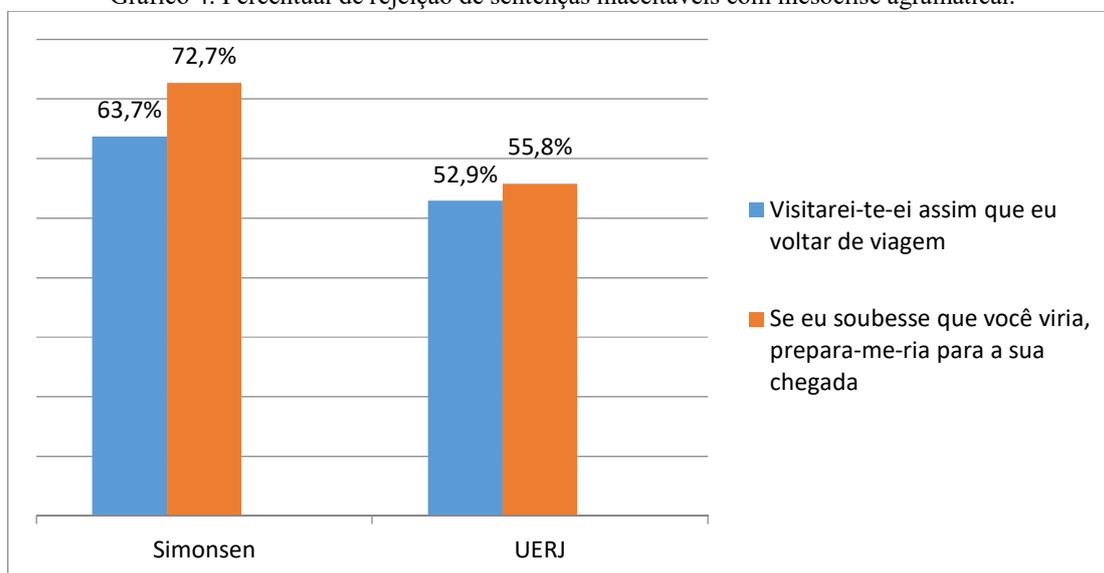
Os números da Uerj são compatíveis com o perfil esperado: baixo índice de rejeição de sentenças gramaticais. Os números percentuais dos alunos da Simonsen, no entanto, revelam altas taxas de rejeição para um tipo de estrutura que é considerado gramatical. Considerações mais detalhadas sobre esse resultado serão apresentadas na seção final desse texto.

A seguir, os dados referentes às sentenças agramaticais, na Tabela 5, e as percentagens, no Gráfico 4.

Tabela 5. Número de rejeição de sentenças inaceitáveis com mesóclise agramatical.

	Visitarei-te-ei assim que eu voltar de viagem	Se eu soubesse que você viria, prepara-me-ria para a sua chegada
Simonsen	7/11	8/11
UERJ	18/34	19/34

Gráfico 4. Percentual de rejeição de sentenças inaceitáveis com mesóclise agramatical.



Os percentuais de rejeição de sentenças agramaticais devem ser altos, quase chegando a ser categóricos. Não é isso o que encontramos nos dados dos alunos da Simonsen e da Uerj. Praticamente metade dos alunos da Uerj aceitou construções como “visitarei-te-ei” e “prepara-me-ria”. Curiosamente, os alunos da Simonsen, que tiveram um desempenho inesperado na condição gramatical, estiveram mais perto do perfil de rejeição.

Considerações Finais

Neste texto, procuramos apresentar uma contribuição no sentido de avançar no conhecimento que podemos ter a respeito da questão “Como identificar se uma construção

pertence à Gramática Nuclear ou à Periferia Marcada, sendo esses conceitos definidos tal como em Kato (2005)?”. Embora nossas intuições possam servir de guia para a resposta à questão levantada, parece haver um caminho mais árduo para se atingir uma adequação mais sólida a essa resposta.

A situação gerada pelo trabalho de Avelar (2006) e a réplica de Kato (2006) serve de alerta. Na comparação entre *ter* e *haver*, a tentação de se guiar pela intuição levaria o pesquisador a alocar o verbo *ter* na Gramática Nuclear e o *haver* na Periferia Marcada. Avelar foi além e procurou se embasar além de dados de juízo de gramaticalidade para outros *corpora* e discussões teóricas, para justificar o que a intuição proporia. Kato (2006), no entanto, mostrou que ambas os verbos poderiam estar na Gramática Nuclear, sem competição, apenas um com o uso menos frequente que o outro.

Nossa proposta de contribuição foi levantar algumas áreas em que investigações sistemáticas possam ser conduzidas para trazer mais informações sobre a questão levantada no início dessa seção. Escolhemos uma dessas áreas para conduzir um experimento que serviria de ilustração para o que estamos pensando. A aceitação de sentenças ditas “agramaticais” e a rejeição de sentenças ditas “gramaticais” são perfis que já foram considerados reveladores sobre a gramática de indivíduos. Assim se procede com afásicos, por exemplo, como argumenta Lima (2003). O primeiro caso (aceitação de agramaticais) revelaria uma gramática menos restrita, em que algumas regras poderiam estar sendo violadas sem que o afásico percebesse; o segundo caso (rejeição de gramaticais) revelaria uma gramática mais restrita. Em ambos os casos, poderia se pensar em uma reorganização de marcações paramétricas. Para a questão levantada nesse texto, os perfis poderiam revelar se uma construção pertence à Gramática Nuclear ou à Periferia Marcada de um indivíduo.

Os dados que obtivemos sobre próclise e ênclise mostraram que o perfil “rejeição de gramaticais” não foi observado, o que é compatível com uma estabilidade em relação a essas construções. Os dados referentes à “aceitação de agramaticais” foram menos regulares, com diferenças entre os grupos de alunos e também entre as sentenças que formavam essa condição. Não é nosso intuito realizar uma análise aprofundada desses resultados, até porque estamos conscientes de algumas limitações metodológicas na elaboração e na condução do experimento. Mostrar esse tipo de experimento e as situações que o mesmo levanta são nossas contribuições. Portanto, para a situação da condição

agramatical de próclise e ênclise, fica a lição de que grupos podem ter comportamentos distintos e que a seleção das sentenças deve ser realizada com cuidado, se possível, utilizando vários tipos de violação de próclise e ênclise.

A mesma situação não foi encontrada nos dados de mesóclise. Aqui, tivemos o perfil “rejeição de gramaticais” bastante evidente no grupo dos alunos da Simonsen. Esse é um resultado que merece atenção, pois difere do que foi encontrado nos resultados de próclise e ênclise, quando as condições gramaticais foram, como se esperava, aceitas quase categoricamente. Junte-se a esse resultado um perfil que se pode enquadrar como instável para a condição agramatical da mesóclise, qual seja, a aceitação de sentenças agramaticais. Esse tipo de perfil instável nas duas condições é o que apontamos no início do texto como possível indicador que uma construção assim esteja alocada na Periferia Marcada.

Concluimos o texto, mas esperamos que o mesmo seja o início de pesquisas futuras que venham trazer frutos para essa linha de investigação que pode alcançar avanços tanto teóricos quanto práticos (a saber, por exemplo, uma metodologia de ensino que possa refletir as diferenças entre construções da Gramática Nuclear e as da Periferia Marcada de um aluno).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avelar, Juanito. 2006. Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 99-143, jun./dez.

Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Kato, Mary. 2005. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*.

Marques, M. et al. (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), p. 131-145.

Kato, Mary. 2006. Comentários a respeito do artigo: “Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro”, de Juanito Avelar. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 145-149, jun./dez.

Kenedy, Eduardo. 2005. A hipótese da antinaturalidade de pied-piping: evidências de teste de juízo automático de gramaticalidade em português. In.: *Amarantes e Depois* (UERJ), Rio de Janeiro, v. 1, p. 41-67.

Leitão, Luiz. 2007. *Gramática crítica, o culto e o coloquial no português brasileiro – teoria e prática*. Rio de Janeiro: Oficina do autor.

Lima, Ricardo. 2003. *Hipótese da Preservação de Elos Locais: uma explicação unificada dos déficits de compreensão e produção no agramatismo*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro.

Manzini, Maria., Savoia, Leonardo. 2011. Mesoclysis in the imperative: Phonology, morphology or syntax? *Lingua* 121, 1101–1120.

Vieira, Silvia. 2003. Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana do português: para a definição da natureza do clítico. In: Brandão, S.F.; Mota, M.A.C da. (Org.). *Análise contrastiva de variedades do Português*. 1ed. Rio de Janeiro: In-Fólio, v. 1, p. 37-60.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA – COMO CHEGAR AO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO?

Eloisa Nascimento Silva PILATI⁷
Helena Guerra VICENTE⁸

RESUMO

O presente artigo defende a ideia de que, para tornar o processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa mais efetivo, é fundamental que a formação prática dos futuros docentes esteja fundamentada numa Abordagem Pedagógica (cf. Lobato, 2003; Pilati & Vicente, 2012; Vicente & Pilati, 2012; Pilati, 2014). O foco da abordagem que iremos propor é direcionado, principalmente, às aulas de gramática, e está calcado em pressupostos da Teoria Gerativa, tais como Faculdade de Linguagem, competência e criatividade, mas não é nossa intenção excluir contribuições advindas de outras correntes teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem pedagógica; Ensino de Gramática; Teoria Gerativa; Metodologia de ensino.

Introdução

Há uma ampla bibliografia nacional que se propõe a discutir questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas no Brasil, tais como: Luft 1998; Franchi 2006; Neves 2007; Rocha 2007; Vieira & Brandão 2008; Pilati *et al.* 2011, Pilati 2014, entre muitos outros. De forma geral, pode-se observar que tais obras mostram um considerável avanço no que se refere à consolidação dos conhecimentos advindos das pesquisas linguísticas e suas aplicações ao ensino de língua materna. No entanto, apesar desse avanço, alunos formados nos cursos de Letras ainda não têm a

7 UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas clássicas, Campus Darcy Ribeiro, *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, eloisapilati@gmail.com

8 UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas clássicas, Campus Darcy Ribeiro, *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, helenavicente@gmail.com

segurança de como direcionar sua atuação docente, articulando teoria e conhecimentos linguísticos, sob o ponto de vista da prática docente. Acreditamos que haja várias causas para essa distância entre os conhecimentos e propostas desenvolvidos nas Universidades Brasileiras e a aplicação desses na realidade das salas de aula no Brasil. Os currículos de muitos Cursos de Licenciatura em Letras, por exemplo, ainda apresentam lacunas em relação à inclusão de atividades verdadeiramente ligadas à prática como componente curricular, há lacunas na formação dos professores em relação a métodos e técnicas pedagógicos, além de questões relacionadas à prática docente em si, tais como, infraestrutura das escolas, exigências de pais e coordenadores pedagógicos, ensino voltado para provas vestibulares e similares – questões amplas que vão além do escopo deste artigo.

No entanto, partindo dessa constatação, de que há uma lacuna entre o que se defende sobre o ensino de gramática nas universidades e a realidade das salas de aulas, o presente artigo tem o objetivo de contribuir no avanço das pesquisas e discussões sobre esse tema, por meio da proposta de um conceito de Abordagem Pedagógica na formação de professores de língua materna. Para alcançar tal objetivo, o presente artigo irá defender a ideia de que, para tornar o processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa mais efetivo, é fundamental que a formação prática dos futuros docentes esteja fundamentada numa Abordagem Pedagógica (cf. Lobato 2003, Pilati *et al.* 2011; Guerra Vicente & Pilati 2012; Pilati 2014).

O foco da abordagem que iremos propor é direcionado, principalmente, às aulas de gramática, e está calcado em pressupostos da Teoria Gerativa, tais como Faculdade de Linguagem, competência e criatividade, mas não é nossa intenção excluir contribuições advindas de outras correntes teóricas. Temos notado, aliás, que outras teorias linguísticas (a Sociolinguística e as teorias sobre Gêneros Textuais, para citar algumas) têm tido o seu espaço nos documentos oficiais. A esse respeito, Ferreira & Guerra Vicente (2015), por exemplo, afirmam já existir “livros didáticos que trazem ao menos um capítulo abordando a língua oral, o que é notadamente resultado dos esforços na área de estudo da Sociolinguística”, ao que acrescentam: “Em verdade, tal proposta tem se difundido de modo tão significativo no contexto atual do ensino de língua materna que mesmo o Ministério da Educação aconselha a prática desde o Ensino Fundamental”. É o que se pode verificar nos seguintes excertos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (p. 31).

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Contudo, parece não estar totalmente claro de que maneira a Teoria Gerativa poderia contribuir para enriquecer a reflexão em torno do ensino de gramática. Este artigo, portanto, visa contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

Construindo uma abordagem para orientar a prática docente

No ensino de línguas estrangeiras, é comum que se trabalhe a formação de professores a partir da construção de uma Abordagem de Ensino. Richards & Rodgers (2008) afirmam que uma abordagem, ou um método de ensino, é um conjunto de teorias e crenças sobre a natureza da linguagem e sobre a natureza do aprendizado de línguas. Em outras palavras, é um sistema instrucional específico de uma dada teoria da linguagem e do aprendizado de línguas que contém especificações detalhadas sobre conteúdos, papéis dos professores e alunos e procedimentos de ensino e técnicas.

Sabemos que atualmente a “Era dos Métodos” parece ser algo ultrapassado. Em outras palavras, entendemos que não é necessário que se use apenas um método no ensino de línguas. Pesquisas sobre formas de aprender, sobre as Inteligências Múltiplas, mostram que um único tipo de atividade, não é algo que seja necessariamente bom para todos os tipos de alunos. No entanto, consideramos que qualquer profissional de línguas deve dominar uma gama de conhecimento que norteie sua formação docente e sua atuação profissional. É nesse sentido que propomos a adoção de uma Abordagem de Ensino. Também acreditamos que o conceito de Abordagem de Ensino é relevante porque, durante a graduação, o aluno do curso de Letras recebe uma ampla formação em

Linguística, no entanto, muitas vezes, não é evidente para o futuro professor como fazer a “transposição didática”, ou seja, transformar as teorias e conceitos aprendidos durante sua formação universitária em conhecimentos adequados para serem levados para a sala de aula. Por esses motivos, defendemos que o conceito de Abordagem de Ensino, ou Abordagem Pedagógica, deva ser utilizado na formação de professores de língua materna.

Ainda segundo Richards & Rodgers (2008), para a construção de uma Abordagem de Ensino, as seguintes perguntas devem ser respondidas:

- Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)?
- Qual a natureza básica das línguas humanas?
- Quais são os princípios para a seleção do conteúdo linguístico?
- Quais princípios de organização, sequenciamento e apresentação facilitam o aprendizado?
- Qual deve ser o papel da primeira língua? (No caso de ensino de língua materna, adaptamos a pergunta da seguinte forma: Qual seria o papel da gramática internalizada pelo falante, adquirida sem educação formal e explícita?)
- Que tipo de processamento os aprendizes usam ao dominar uma língua e como estes podem ser incorporados num método?
- Que tipos de atividades de ensino e de técnicas funcionam melhor e sob que circunstâncias?

Responder a todas essas questões vai além do escopo do presente artigo. Para a formulação do Conceito de Abordagem de Ensino, nos deteremos em responder às questões em (1), (2) e (6), repetidas a seguir: Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)? Qual a natureza básica das línguas humanas? Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso na aula de gramática)?

Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)?

Entre os muitos fatores que justificam a existência de aulas de gramática,

segundo Ferraz (2007:20), podemos citar os seguintes:

- desenvolver processos cognitivos;
- permitir acesso à informação e à cultura;
- facilitar o sucesso social e profissional;
- facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- proporcionar maior autoconhecimento;
- ampliar conhecimento de mundo;
- facilitar o relacionamento com os outros.

Ainda segundo Ferraz (2007), a escola deve dar a todos a possibilidade de desenvolver a competência linguística que lhes permita ter acesso ao conhecimento. Deve proporcionar as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos, que lhes permitam respeitar o outro, interagir com o mundo.

Os PCN (Brasil, 1997) também defendem a retomada e a permanência do ensino de gramática, como se verifica no seguinte excerto: “Em função disso [do ensino descontextualizado da gramática], tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para **que e como** ensiná-la” (p. 39, grifos nossos). Dentro dessa perspectiva de ensino/aprendizagem, o que se propõe é uma revisão no modo de se ensinar gramática, que não deveria se resumir à promoção de atividades de rotulação de classes de palavras ou de funções sintáticas, mas, sim, promover a reflexão sobre o funcionamento gramatical da língua, calcado no conhecimento que o aluno já tem.

A diferença entre o que pregam os PCN, por um lado, e a nossa proposta, por outro, diz respeito à natureza desse “conhecimento prévio”. Enquanto para aqueles o “conhecimento prévio” corresponderia a conteúdos previamente abordados em sala de aula, para nós corresponde à competência linguística no sentido chomskyano, ou seja, à bagagem gramatical que o aluno já possui inconscientemente e carrega para a sala de aula. Sobre essa diferença de perspectiva, remetemos o leitor a Guerra Vicente & Pilati (2012).

Para abraçar uma proposta que repense o ensino de gramática, é necessário admitir a existência de diversas (porém não excludentes) interpretações para o termo “gramática”. Além do tradicional conceito de “livro grosso e pouco confiável, cheio de regras que jamais conseguimos decorar” (Mioto *et al.*, 2004,16), nossos alunos devem compreender que “gramática” também pode se referir à noção mais dinâmica e interna

ao indivíduo, capaz de explicar “o caráter criativo do uso das línguas naturais” (Lobato, 2003, 2). Esse uso criativo corresponde a o que viemos ressaltando ao longo deste artigo, que é a habilidade que o falante tem de lidar com enunciados que nunca ouviu antes, e cuja base é o conhecimento linguístico que traz como conhecimento prévio para as salas de aula.

Qual a natureza básica das línguas humanas?

Para que se possa entender os aspectos estruturais da língua portuguesa e também o fato de os alunos já entrarem na escola “sabendo” muito da gramática da língua portuguesa, adotaremos a perspectiva gerativista de Noam Chomsky (1970, 1986 entre outros). De acordo com o autor, os seres humanos possuem uma Faculdade da Linguagem, ou seja, há uma dotação genética para língua, com uma arquitetura especial para lidar com os elementos presentes nas línguas naturais. Em relação à aquisição da linguagem, o autor defende que esta se dá por meio da interação entre a Faculdade da Linguagem e a experiência, que envolve a exposição a dados linguísticos de entrada. Ou seja, a mente guia a criança no período de aquisição. É pelo fato de as crianças possuírem essa Faculdade da Linguagem que elas aprendem uma língua tão facilmente e de forma tão espontânea durante a infância.

Para ilustrar a relação entre o que a teoria gerativista defende em relação aos conhecimentos linguísticos prévios e ao papel da escola, apresentamos a seguinte tabela (adaptada de Pilati, 2014):

ANTES DA ESCOLARIZAÇÃO Fala na modalidade informal	DURANTE A ESCOLARIZAÇÃO Escrita padrão e Fala na modalidade padrão
Faculdade da linguagem + input (Conhecimento inconsciente de aspectos das línguas como: fonologia, morfologia, sintaxe...)	Faculdade da linguagem + conceitos aprendidos (conhecimento consciente de características da variedade padrão, variação linguística, gêneros e tipos textuais, organização das ideias, estratégias de argumentação, texto e discurso...)
 <p>Conhecimento linguístico explícito</p>	

A tabela tem o objetivo de apresentar, de forma bastante resumida, os diferentes

papéis dos diferentes saberes que os seres humanos possuem. Ao estabelecer uma relação direta entre a fala e a Faculdade da Linguagem, pretende-se mostrar para o futuro professor que a fala é uma dotação dos seres humanos e, sendo assim, ela não será “ensinada” em sala de aula (sobre essa discussão, ver, por exemplo, Guerra Vicente & Pilati 2012). A criança que chega à escola já sabe muito sobre a gramática de sua língua. A escola irá tornar o aluno consciente dos elementos que fazem parte da língua da criança e desenvolver tais conhecimentos. Essa tabela, portanto, pretende despertar no professor a consciência de que seus alunos já possuem um vastíssimo conhecimento gramatical, que envolve aspectos fonológicos, morfossintáticos, pragmáticos entre outros, mas que tal conhecimento é inconsciente. Será na escola que o aluno se tornará mais consciente de processos e regras característicos das diferentes variedades linguísticas e dos usos e características dos textos escritos.

Outro elemento interessante a ser destacado na tabela acima é o de que a escrita se diferencia da fala por não ser uma habilidade inata. Por esse motivo, deve de ser aprendida na escola e, para isso, existem os processos de alfabetização (e letramento) e os processos de prática de escrita presentes em toda a educação básica. Além da alfabetização, há várias formas de se expressar por meio da escrita. Tais formas se adequam a diferentes gêneros textuais e cada gênero possui características próprias. Essas questões, dentre muitas outras, devem ser abordadas e ensinadas na escola. Para estabelecer a relação entre as duas habilidades há o “conhecimento linguístico explícito” (termo adotado de Costa *et al.*, 2010). Promover esse conhecimento significa explicitar e demonstrar aos alunos como funcionam determinados aspectos das línguas humanas, para que os alunos entendam como a escrita funciona, quais os aspectos envolvidos no ato de escrever, para, assim, compreender os elementos que estão em jogo nos diferentes tipos de textos escritos.

Que tipo de processamento os aprendizes usam ao dominar uma língua e como estes podem ser incorporados num método?

Ou, para usar a terminologia defendida acima, *Como tornar o conhecimento linguístico implícito um conhecimento explícito?* Para ilustrar de que forma questões metodológicas podem ser desenvolvidas em sala de aula, apresentamos as ideias

defendidas por Pilati (2014) que estabelece uma correlação entre as ideias presentes na obra *Como as pessoas aprendem* (2007) para o ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Pilati (2014), para que ocorra a aprendizagem efetiva, é necessário que os estudantes tenham a oportunidade de entender o sentido dos assuntos estudados. Sabe-se que diversos currículos enfatizam mais a memória que o entendimento, o que leva o aluno a acreditar que a gramática de uma língua é um conjunto de regras arbitrárias e sem sentido. Para evitar esse tipo de compreensão por parte dos alunos, devemos dar sentido às aprendizagens de nossos alunos, imbuindo de sentido as aulas de gramática. Para tanto é importante que nessas aulas os alunos realizem tarefas ou enfrentem situações que mobilizem os conhecimentos adquiridos e as informações recolhidas, sejam capazes de usar diferentes técnicas e métodos (de estudo?), saibam usar o vocabulário adequado na situação adequada, saibam redigir dentro das normas e construir textos coerentes.

A seguir serão apresentados alguns princípios a serem seguidos para que se possa promover o aprendizado efetivo na sala de aula. Os três princípios são os seguintes: a) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; b) promover aprendizagem ativa e c) fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos, dentro do assunto estudado.

Em relação ao primeiro princípio, ainda seguindo a obra *Como as pessoas aprendem*, sabemos que

Mesmo os recém-nascidos são aprendizes ativos, que trazem certo ponto de vista para o ambiente de aprendizagem. O mundo em que entram não é uma confusão de ecos e burburinhos em que cada estímulo é igualmente saliente. Em vez disso, o cérebro de um recém-nascido dá prioridade a certos tipos de informações: a língua, os conceitos básicos referentes aos números; as propriedades físicas e o movimento de objetos animados e inanimados. No sentido mais geral, a visão contemporânea a respeito da aprendizagem é que as pessoas elaboram o novo conceito e o entendimento com base no que já sabem e naquilo em que acreditam. (Comitê de Desenvolvimento, 2007).

Os professores devem prestar atenção aos entendimentos incompletos, às crenças falsas e às interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinados assuntos. Considerando esse primeiro princípio, Pilati (2014) que afirma é importante mostrar aos alunos o funcionamento da língua humana sob diferentes perspectivas para que eles possam compreender o próprio objeto de estudo e os objetivos das aulas de português.

Em relação ao segundo princípio, os novos estudos sobre a aprendizagem mostram a importância de promover a aprendizagem ativa (um aprendiz em cujo processo o aluno esteja envolvido e em que possa compreender realmente o assunto a ser estudado).

Para que haja o aprendizado com o entendimento, é importante que as pessoas aprendam a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. Esse aprendizado ativo requer que nas práticas de sala de aula haja momentos para a criação do sentido, para a auto-avaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado dentro do processo de aprendizagem. Essas práticas aumentam o grau em que os alunos transferem sua aprendizagem para novos cenários e eventos.

Em relação ao ensino de gramática, Pilati (2014) defende que é importante que as aulas sejam planejadas para que os alunos tenham contato com a língua em uso e para que possam usá-la efetivamente, para que os alunos possam compreender o que são as diferentes estruturas linguísticas e em que contextos podem usá-las. Em outras palavras, os alunos devem experimentar nas aulas de gramáticas as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas, sim, como protagonistas do processo de produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas linguísticas e desenvolver suas habilidades. Somente de forma ativa, poderão ter consciência dos conhecimentos que já possuem sobre formas linguísticas típicas da escrita ou sobre variedades linguísticas. Além disso, poderão, por meio da prática e da reflexão, compreender em quais aspectos estão tendo dificuldades e como superá-las.

O terceiro e último princípio é o de proporcionar aos alunos o conhecimento dos processos envolvidos. Para desenvolver uma competência numa área de investigação, os estudantes precisam: a) possuir uma base sólida de conhecimento factual, b) entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e c) organizar o conhecimento a fim de facilitar a recuperação e a aplicação. Para os autores do livro *Como as pessoas aprendem*,

A capacidade de planejar uma tarefa, de perceber padrões, de gerar argumentos e explicações razoáveis, de fazer analogias com outros problemas está mais intimamente entrelaçada com o conhecimento do que se acreditava antes. Mas o conhecimento de um grande conjunto de fatos desconexos não é suficiente. Para desenvolver competências numa área de investigação, os estudantes precisam ter oportunidades de aprender e

compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável. (Comitê de Desenvolvimento, 2007).

Em resumo, os princípios que o professor deve ter em mente para promover a aprendizagem efetiva são os seguintes: primeiro princípio: levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; segundo princípio: promover aprendizagem ativa; terceiro princípio: promover conhecimento dos processos envolvidos. O professor deve levar seus alunos a: a) aprender a identificar padrões; b) desenvolver compreensão profunda do assunto; c) aprender a quando, como e onde usar o conhecimento – conhecimento circunstanciado; d) possuir acesso fluente ao conhecimento; e) ter conhecimento do conteúdo pedagógico e f) aprender com metacognição e para toda a vida.

Considerações finais

O presente artigo teve o objetivo de contribuir no avanço das pesquisas e discussões sobre formação de professores de língua materna e o ensino de gramática na educação básica. A proposta desenvolvida foi a de que para tornar o processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa mais efetivo é fundamental que a formação prática dos futuros docentes esteja fundamentada numa Abordagem Pedagógica. No sentido de construir tal abordagem, o presente artigo, fundamentado em pressupostos da Teoria Gerativa, tais como Faculdade da Linguagem, criatividade e competência, dedicou-se a responder três questões: Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)? Qual a natureza básica das línguas humanas? Que tipo de processamento os aprendizes usam ao dominar uma língua e como estes podem ser incorporados num método?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília.

Chomsky, Noam. 1969. *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos.

_____ et al. 1970. *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes.

_____ 1971. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes.

_____. 1976. *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger Scientific.

Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem. 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiências e escola* (edição brasileira). São Paulo: Senac.

Costa, João *et al.* 2010. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito de Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferraz, Maria José. 2007. *Ensino de Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Ferreira, Elisabete & Guerra Vicente, Helena. 2015. “Linguística gerativa e “ensino” de concordância”. In *Revista Linguagem & Ensino*, vol.18, n.º 2, 425-455.

Franchi, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991], p. 11-33.

Guerra Vicente, Helena & Pilati, Eloísa. 2012. “Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. In *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n.º 2, 4-14, jul./dez. São Paulo. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>

Lobato, Lúcia Maria P. 2003. “O que o professor de ensino básico deve saber de linguística?” (Palestra proferida em 13 de dezembro de 2003, como parte da mesa-redonda intitulada A Linguística e o Professor de Ensino Básico). Fortaleza.

Luft, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática. 6ª edição. 1998.

Mioto, Carlos; Figueiredo Silva, Maria Cristina & Lopes, Ruth. 2004. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular.

Neves, Maria Helena M. 2007. *Gramática na escola* (8.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Pilati, Eloísa; Naves, Rozana Reigota; Vicente, Helena Guerra & Salles, Heloísa. 2011. “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”. In *Revista Linguagem & Ensino*, vol.14, n.º 2, 395-425, jul./dez.

_____. 2014. “Laboratório de Ensino de Gramática: questões desafios e perspectivas”. In *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras EAD/UnB*, Josênia Vieira & Cordelia Francisca (org.), vol. 1, 48-67. (1.ª ed.). Brasília: Gráfica e editora Movimento.

Richards, Jack C. & Rodgers, 2001. *Theodore S. Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vieira, Sílvia & Brandão, Sílvia. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.

A MANIFESTAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS REDAÇÕES DO ENEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Alzira Neves SANDOVAL⁹

Stefania Caetano Martins de Rezende ZANDOMÊNICO¹⁰

RESUMO

A relação de concordância entre sujeito e verbo, segundo Berlink *et al.* (2009), é uma relação sintática que não se traduz, necessariamente, na presença de marcas explícitas de concordância verbal. No sistema de concordância do Português Brasileiro (PB), há uma mudança em curso, que não pode ser descrita com base em regras categóricas, tendo em vista a variabilidade com que ocorre na língua (cf. Naro & Scherre, 1998, 2007; Scherre, 2005; Castilho, 2010; Vieira & Brandão, 2011; entre outros). Este trabalho tem o objetivo de verificar, a partir de amostras de redações do ENEM 2012 e 2013, como a concordância verbal se manifesta nos textos escritos de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa verificação é feita de forma comparativa com textos feitos por alunos de ensino regular. Para tanto, inicialmente faz-se um levantamento das estruturas em que há manifestação explícita de concordância verbal e das estruturas que não apresentam concordância verbal manifesta nos textos de EJA; posteriormente, faz-se uma comparação dessas estruturas com as encontradas nos textos produzidos por alunos do ensino regular. A partir desse levantamento, verificamos, ainda, se os padrões de concordância encontrados denotam a tendência de variação apresentada nos estudos supracitados, bem como analisamos a influência do ensino formal na produção escrita dos estudantes. O *corpus* de análise deste trabalho constituiu-se de 100 redações produzidas por alunos da EJA no ENEM 2013 e de 100 redações produzidas por alunos de ensino regular no ENEM 2012.

PALAVRAS-CHAVE: Concordância verbal; EJA; Ensino regular; ENEM.

1. Introdução

O presente trabalho faz parte de um projeto de pesquisa que visa investigar a

9 Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, alziraneves2310@gmail.com

10 Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, stefania.rezende@gmail.com

gramática do falante letrado proveniente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, pretende-se analisar, primeiramente, de que maneira a concordância verbal se manifesta nos textos escritos dos alunos de EJA, o que deverá ser feito de forma comparativa com a manifestação da concordância verbal presente em textos escritos de alunos de ensino regular. Além disso, pretende-se observar a influência do ensino formal na produção escrita dos estudantes, uma vez que se espera que a escola garanta-lhes acesso às formas socialmente privilegiadas.

Segundo estudos sociolinguísticos, a variação na concordância verbal decorre da redução do paradigma flexional do PB e da inversão da ordem sujeito-verbo, dentre outros fatores. Para Scherre (2005), por exemplo, a variação da concordância de número está instalada no PB falado, mas há indícios de variação também na língua escrita, ainda que em grau bastante baixo. Isso inclui, segundo a autora, “a escrita de pessoas escolarizadas submetida a um mínimo de revisão, ou seja, na escrita com algum grau de monitoração” (p. 20).

Para a presente análise, realizou-se um levantamento de estruturas de concordância verbal em um conjunto de redações do ENEM 2012 e 2013 feitas por alunos do Distrito Federal e do Acre, unidades da federação que apresentam IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) bastante distinto. O Distrito Federal ocupa a primeira posição na classificação nacional; o Acre, a 17ª posição. Um dos aspectos que são levados em conta para a obtenção desse índice é a escolaridade, além da renda e do nível de saúde (expectativa de vida da população).

Nossa hipótese inicial era que houvesse distinção significativa no emprego de marcas de concordância no que se refere às modalidades de ensino e às unidades federativas, distinção essa decorrente do tempo de escolaridade de que cada alunado dispõe e das diferenças sociais e econômicas inerentes às unidades federativas em questão. No entanto, só se verificou alguma distinção entre os dados que comparam as modalidades de ensino. A diferença entre os dados das unidades federativas analisadas foi praticamente inexistente.

O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o

objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, mas atualmente é utilizado como critério de seleção para diversas universidades, seja complementando ou substituindo o vestibular. Além disso, tal exame é utilizado também como critério de seleção para os estudantes que pretendem obter a certificação de conclusão do Ensino Médio.

Podem participar do ENEM alunos concluintes do Ensino Médio e indivíduos com, no mínimo, 18 anos de idade. Esse critério de participação abarca, portanto, um público bastante variado no que se refere à escolaridade. Os participantes podem estar concluindo o Ensino Médio no ano de realização do exame, podem ter interrompido os estudos e visarem à obtenção do diploma da Educação Básica ou podem, ainda, já tendo conquistado o diploma de nível superior, almejar entrar em mais um curso de graduação.

A diversidade que se observa com relação aos anos de escolarização dos participantes do ENEM não somente caracteriza o exame, mas também reflete a diversidade linguística de nosso país.

O contexto brasileiro de diferenças sociais, econômicas, geográficas e etárias constitui o Português do Brasil (PB) como uma língua rica e heterogênea no que diz respeito a suas variantes linguísticas. Existem numerosas variações, as quais se devem, entre tantos outros fatores, às diferenças entre a língua escrita e a falada, bem como entre os registros formal e informal. Diante de tamanha diversidade, é preciso ter consciência da multiplicidade dos códigos no PB e da importância da valorização de todos eles na conquista da alteridade, bem como do consequente exercício da cidadania. Nesse sentido, é importante que a escola possibilite aos alunos o domínio das variedades linguísticas empregadas nos mais diversos contextos.

Embora a concepção de linguagem que norteie o ENEM considere-a como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, na redação do ENEM é a modalidade escrita formal da língua que é avaliada, entre outros aspectos. Ou seja, respeita-se a diversidade linguística, mas considera-se, de fato, apenas uma variedade da língua. Em vista disso, para que possam apresentar um bom desempenho no exame, é fundamental que os estudantes demonstrem conhecimento das regras da escrita formal.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada ao atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou tiveram de interromper sua trajetória escolar.

Os estudos atuais que trabalham as relações entre os pressupostos do Gerativismo e o ensino o fazem sob a perspectiva do ensino *regular*. O projeto no qual se insere este estudo pretende contribuir relacionando os princípios do Gerativismo com as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas naturais, mas, também, trazendo dados desse processo em uma modalidade de ensino não contemplada anteriormente em estudos similares.

Investigar a produção escrita de alunos provenientes da EJA é relevante por várias razões, dentre as quais destacamos duas: i) investigação sobre as influências do ensino formal durante o período crítico e ii) investigação sobre o processo de aprendizagem de uma nova variedade linguística na modalidade escrita.

Em relação à investigação sobre as influências do ensino formal durante o período crítico, é importante destacar que os alunos da EJA, que devem ter a idade mínima de 15 anos para cursar o Ensino Fundamental e de 18 anos para cursar o Ensino Médio, já passaram do que, na literatura, denomina-se *período crítico* ou *período sensível* de aprendizagem.

De acordo com a Hipótese do Período Crítico, proposta por Penfield e Roberts (1959) e seguida por Lenneberg (1967) (*apud* Ferrari, 2007), as mudanças biológicas que ocorrem no cérebro no início da puberdade encerram a fase da vida humana considerada ótima para a cognição – o chamado período crítico. Nos dez primeiros anos de vida do ser humano, o cérebro alcança o máximo de sua plasticidade, portanto esse seria o período ideal para a aquisição de uma língua. Os alunos da EJA passaram pelo período crítico sem frequentar a escola (ou frequentando-a durante curto espaço de tempo), portanto sem ter contato com a variedade padrão da língua portuguesa de forma sistemática.

Interessa-nos, no presente estudo, investigar se, ao final do 3º ano do Ensino Médio supletivo, o aluno da EJA (ainda) transfere dados de sua língua para a escrita, isto é, se faz uso, ao se expressar por meio da escrita, de sua interlíngua.¹¹

11 Entende-se por interlíngua o sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a língua adquirida, que difere tanto da primeira língua do aprendiz quanto de sua língua-alvo. Nesse sistema, o

2. Concordância

A relação de concordância entre sujeito e verbo, segundo Berlink *et al.* (2009), é uma relação sintática: o argumento com função de sujeito ocupa uma determinada posição – o especificador de um nóculo funcional, ou sintagma flexional – que expressa tempo e concordância. No entanto, a concordância entre um especificador e o núcleo de flexão não se traduz, necessariamente, na presença de marcas explícitas de concordância verbal. Mesmo que o sistema não disponha de marcas morfológicas que explicitem tal relação (como no inglês, no chinês e nos casos em que se observam perdas dessas marcas, como ocorre no português brasileiro falado), a concordância está presente.

A variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito implica na redundância de formas, ou seja, caso haja marcação de plural no sujeito, haverá também marcação de plural no verbo (Castilho, 2014). Como exemplos de casos de marcação de concordância e de não concordância verbal, podemos citar (1) e (2), respectivamente:

- (1) As pessoas acredit-a-m na eficácia da Lei Seca.
- (2) As pessoas acredit-a-Ø na eficácia da Lei Seca.

Essa regra de marcação de concordância, é bom frisar, é concernente ao uso da língua em contextos formais, tanto em sua modalidade escrita quanto em sua modalidade oral. Logo, espera-se que textos escritos em que se solicita o emprego da modalidade formal da língua – como é o caso dos textos do ENEM, analisados no presente estudo – contemplem a conformação do verbo à pessoa e ao número do sujeito, tal como citado acima.

Berlink *et al.* (2009), ao analisar dados de fala de falantes cultos, puderam observar os contextos em que a concordância verbal se manifesta de forma sistemática e quando é variável. Segundo as autoras, no PB os falantes cultos tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais (cf. (3) abaixo), de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos (cf. (4)). Tais falantes demonstram, ainda, marcas de concordância que a prescrição gramatical rejeita (cf. (5)), assim como ausência de concordância nas orações adjetivas (cf. (6)) e

aprendiz constrói uma gramática mental, que consiste em um sistema de regras linguísticas abstratas baseado na produção e na compreensão da L2, para alcançar seus objetivos comunicativos na língua-alvo (Pires, 2015).

concordância variável com sujeito coletivo (cf. (7)). Nas orações com verbo inacusativo, falantes cultos optam pela ordem verbo-sujeito (VS), especialmente com verbos existenciais, tais como *existir* e *aparecer* (cf. (8)), mas denotam que a concordância com o sujeito pós-verbal não é natural para os falantes cultos (cf. (9)); em construções passivas, predominam as formas que não exibem marcas de concordância (cf. (10)).

- (3) **os veteranos** ofereciam um piquenique aos... calouros então nós fomos até Itaparica.
- (4) Eu levei as minhas filhas_i. **Elas_i** adoraram, né? [∅]_i; não queriam ir, mas no fim [∅]_i foram, porque [∅]_i; sabiam que iam outros jovens também.
- (5) Não podíamos deixar de falarmos novamente no externo.
- (6) O importante é que o professor proponha **diferentes atividades** que envolva diferentes processos mentais.
- (7) a. **A molecada** adorou o filme.
b. **O pessoal** gozou com **aquela turma_i**, que_i levaram o dia inteiro para arrumar a canoa.
- (8) Então existe **uma época** pra ter maçã.
- (9) Então aí mudou mudaram-se **os hábitos**.
- (10) a. Não se usava **botinhas**.
b. Aquelas carroças vinham cheias de **defuntos** para serem enterrado.

Com base nos dados de escrita analisados no presente estudo, avaliamos os contextos e a frequência de concordância e de não concordância verbal presentes na escrita formal de alunos de EJA, assim como as semelhanças e as diferenças entre esses dados e os de alunos provenientes do ensino regular. Pretende-se, com isso, fornecer dados para um modelo teórico com base de comparação universal no que tange à aquisição/aprendizagem de língua escrita por falantes jovens e adultos.

Segundo Costa e Figueiredo Silva (2006), a concordância é uma característica redundante das línguas, uma vez que repete informação expressa em alguma outra categoria, o que não contribui para a interpretação da sentença. Os autores argumentam que sua existência não é justificada pela semântica, mas que consiste apenas em um dispositivo formal: “Concordância é, por excelência, um fenômeno de interface, uma vez que é uma manifestação morfológica de uma relação sintática” (p. 1).

Adotaremos, seguindo Chomsky (1995, 1998, 2000 e 2001), a visão segundo a qual *Agr* não constitui um núcleo funcional como proposto por Pollock (1989), mas que consiste em uma operação em que traços não interpretáveis devem ser eliminados. Tal eliminação se dá por meio do mecanismo de valoração de traços em que um elemento dotado de traços não valorados combina-se com outro elemento dotado de traços valorados.

A operação *Agree* é a operação que permite que, em uma relação de concordância entre um elemento α e um elemento β , os traços não interpretáveis de um elemento sejam eliminados, permanecendo apenas a estrutura dos traços interpretáveis. O que se propõe nessa relação sintática é que o elemento que possui traços não interpretáveis (*Probe*-sonda) entre em combinação com um elemento que possui traços interpretáveis (*Goal*-alvo), o qual valora os traços da sonda por meio de uma combinação. A sonda deve c-comandar o alvo, que deve estar em seu domínio local, e não deve haver qualquer elemento interveniente entre ambos. A operação só ocorre se o segundo elemento também tiver um traço que ainda não tenha sido checado (o traço de Caso), o que o torna ativo para entrar na combinação (Tavares Silva *et al.*, 2012:248).

Nos dados de escrita analisados, há poucos casos de não manifestação de concordância em situações de escrita monitorada. Isso nos leva a concluir que o ensino formal tem surtido efeito no que tange ao ensino de língua portuguesa.

No que nos interessa especificamente para esta pesquisa, essa questão é importante porque os alunos da EJA dominam uma variedade linguística própria, e é papel da escola oferecer-lhes acesso a uma variante formal, a partir da qual será possível aos alunos transitar por diferentes meios sociais e culturais. Uma vez que o acesso a determinados setores da sociedade é possibilitado ou facilitado quando se domina minimamente essa variante, constatar que o ensino formal da língua escrita tem se refletido na escrita dos alunos da EJA é bastante positivo.

3. Análise dos dados

Para esta análise, foram analisadas 100 redações de alunos da EJA participantes do ENEM 2013 e 100 redações de alunos de ensino regular participantes do ENEM 2012. Foram considerados para análise todos os contextos de verbos flexionados no

plural, de sujeitos compostos (“[*álcool e volante*] não combinam”) e de sujeitos simples no plural (“[*Os motoristas*] devem ter consciência”), ainda que o verbo que a ele se referisse estivesse no singular (“[as pessoas] passa por cima”). Isto é, os verbos no singular que foram considerados eram aqueles cujo sujeito exigia marcação de plural no verbo. Foram considerados, ainda, alguns contextos em que o sujeito era constituído por sintagma nominal pesado (SN pesado), conforme descrito mais adiante.

A partir desses contextos, os dados foram separados em nove categorias: sujeito nominal; sujeito pronominal (pleno e nulo); orações adjetivas; SN pesado; verbo inacusativo (ordem sujeito-verbo); verbo inacusativo (ordem verbo-sujeito); orações com ordem verbo-sujeito, em geral; e sujeito coletivo. Esses contextos foram determinados com base na análise de dados de fala de falantes cultos feita por Berlink *et al.* (2009). Segundo as autoras, conforme supracitado, no PB os falantes cultos tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais, de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos. Demonstrem, ainda, marcas de concordância que a prescrição gramatical rejeita, assim como ausência de concordância nas orações adjetivas e concordância variável com sujeito coletivo. Nas orações com verbo inacusativo, as pesquisadoras verificaram que os falantes cultos optam pela ordem VS, especialmente com verbos existenciais, tais como *existir* e *aparecer*, mas denotam que a concordância com o sujeito pós-verbal não é natural para os falantes cultos; em construções passivas, predominam as formas que não exibem marcas de concordância.

Vejamos agora de que forma cada uma das categorias apontadas foi considerada para a presente análise.

Consideramos como **sujeito nominal** aquele cujo núcleo fosse formado um substantivo (ou mais de um), o qual poderia vir acompanhado por determinantes (artigos, pronomes e numerais) e/ou modificadores, desde que os modificadores não correspondessem a locuções adjetivas – nesse caso, o sujeito seria considerado um SN pesado. Orações em que havia inversão não foram consideradas nessa categoria, isto é, somente foram colocadas no grupo de sujeitos nominais as orações em ordem direta. Os dados classificados em “Sujeito nominal” necessariamente não se encaixavam em nenhuma outra categoria. Caso isso acontecesse, o dado seria colocado em outro grupo. Por exemplo, se o sujeito nominal fizesse parte de um contexto de voz passiva (p. ex., “[Leis] já foram criadas”), o dado seria classificado e contabilizado como contexto de voz passiva, e não como de sujeito nominal. Em alguns casos, outras categorias

gramaticais foram consideradas como substantivos (p. ex., “[Beber e dirigir] são duas ações que deveriam ser instintas do pensamento”), por se encaixarem melhor nas características desse grupo do que nas de outro. Em caso de dois verbos coordenados pela conjunção “e” e flexionados na mesma pessoa, tempo e número, o segundo verbo foi considerado como tendo sujeito nominal (ou outra categoria, se fosse o caso), e não pronominal (p. ex., “[Adultos] bebem e esquecem que logo após irão dirigir”).

Consideramos como **sujeito pronominal pleno** aquele cujo núcleo fosse um pronome – pessoal, indefinido, demonstrativo, entre outros (p.ex., “[Eles] precisam da ajuda do poder público”, “[Muitos deles] não estavam preocupados”). Já os **sujeitos pronominais nulos** correspondem ao que a gramática denomina de sujeito oculto ou elíptico, isto é, os casos em que os verbos têm referente recuperável no contexto, mas ele não aparece explicitamente na oração de que o verbo considerado participa (p.ex., “(Vários imigrantes) preferem permanecer, já que não [Ø] podem ser expulsos, assim se [Ø] submetem a levar uma vida não legalizada”, em que os parênteses indicam o termo referente do verbo e o símbolo Ø indica a posição vazia do sujeito). Verbos flexionados na 1ª. pessoa do plural não foram considerados, por não serem representativos para a análise. No caso de o verbo concordar com o sujeito, mas não o predicativo que o seguia (p. ex., “Todos estão certo”), consideramos que fazia mais sentido avaliar o caso como de concordância adequada, uma vez que os casos aqui analisados dizem respeito à concordância verbal, e não à concordância nominal. Assim como na categoria dos sujeitos nominais, os dados classificados em sujeito pronominal aqui não se repetiram em outras categorias. Se isso acontecesse, os dados eram encaixados sem outro grupo (p.ex., “[Os] que conseguem emprego na construção civil” foi encaixado na categoria das orações adjetivas, e não dos sujeitos pronominais).

Nos contextos de **oração adjetiva**, consideramos apenas o primeiro verbo das orações adjetivas – explicativas e restritivas – e seu referente (p.ex., “O objetivo da lei seca é diminuir [os acidentes] que acontecem raramente no trânsito”). Os dados encaixados no grupo das orações adjetivas podem se repetir em outras categorias. Por exemplo, nos casos em que a forma verbal da oração adjetiva encontrava-se na voz passiva, optou-se por classificar o caso tanto como de oração adjetiva quanto de voz passiva (p. ex., “passados [ensinamentos e conceitos] que devem ser absorvidos”).

Na categoria dos **sintagmas nominais pesados** (SN pesados), foram considerados os SN nucleados por um substantivo e estendidos por uma locução adjetiva (“[os ditos números *das estatísticas*]”), por uma locução adverbial (“[Casos de

acidentes *devido à bebida*”) e/ou por uma oração (“[As leis *para quem se embriaga e toma o controle do carro*”). Foram considerados os SN pesados nucleados por nomes no plural (“[Os *números* de acidentes no trânsito por causa de bebidas alcoólicas]”) e também no singular ([O *percentual* de mortes e acidentes relacionados ao álcool]”) – o que, em princípio, não leva à flexão de plural no verbo. No caso em que os SN pesados tinham como núcleo um nome no singular, foram considerados apenas os sintagmas em cuja extensão havia vocábulos no plural (como em “[O *percentual* de *mortes e acidentes relacionados* ao álcool]”). Os dados analisados do grupo dos SN pesados podem se repetir em outras categorias (p. ex., “[Os *números* de acidentes no trânsito] diminuíram de forma *significante*” ocorre na categoria SN pesado e em Verbo inacusativo – ordem SV; “Foi reduzido com sucesso [o número de acidentes causados por motoristas alcoolizados]” ocorre na categoria SN pesado e na categoria Voz passiva).

Na categoria denominada **voz passiva**, foram considerados os contextos de voz passiva analítica e sintética, em ordem direta ou inversa, e, ainda, a ocorrência de voz passiva em oração adjetiva. Por essa razão, os dados analisados por vezes se repetem em outras categorias (p. ex., “Foi reduzido com sucesso [o número de acidentes causados por motoristas alcoolizados]” ocorre na categoria SN pesado e na categoria Voz passiva).

Na categoria denominada **verbo inacusativo – ordem SV**, foram considerados os contextos de ocorrência de verbo inacusativo – tais como “chegar”, “diminuir”, “existir” – com sujeito nominal e pronominal, com sujeito formado por SN pesado e com sujeito coletivo, mas somente em orações em ordem direta. Assim, os dados analisados por vezes se repetem em outras categorias (p. ex., o período “[As taxas de acidentes de trânsito com vítimas fatais] diminuíram bastante de 2008 até os dias atuais.” ocorre tanto na categoria Verbo inacusativo - ordem SV quanto em SN pesado).

Na categoria denominada **verbo inacusativo – ordem VS**, foram considerados os mesmos contextos de ocorrência de verbo inacusativo acima descritos – com sujeito nominal e pronominal, com sujeito formado por SN pesado e com sujeito coletivo –, mas as orações contempladas aqui correspondem somente àquelas que se encontram em ordem inversa. Nesse sentido, os dados analisados dessa categoria também se repetem em outras (p. ex., “Hoje em dia acontece [muitos acidentes de trânsito]” ocorre na categoria Verbo inacusativo – ordem VS e também em SN pesado). Todos os dados desta categoria estão em Ordem VS, em geral, como veremos a seguir.

Na categoria **ordem VS, em geral**, todos os contextos que envolviam a inversão verbo-sujeito foram considerados, independentemente do tipo do verbo e de já terem sido contabilizados em outras categorias (p. ex., o período “São passados [ensinamentos e conceitos] que devem ser absorvidos pela população” aparece na categoria Ordem VS, em geral, e na categoria Voz passiva). Somente os casos registrados em sujeito nominal e em sujeito pronominal foram contabilizados uma única vez, conforme já dito anteriormente. Assim, um dado como “Um país onde acontece [muitos acidentes]” foi contabilizado nas categorias Verbo inacusativo – ordem VS e Ordem VS, em geral, mas não em Sujeito nominal. Todas as ocorrências registradas em Verbo inacusativo – ordem VS foram repetidas em Ordem VS, em geral.

Na categoria **sujeito coletivo**, consideramos, como o nome já deixa claro, contextos em que o sujeito é constituído por nomes coletivos, como em “O Brasil é um país cujo [povo] tem um maior hábito ao uso de automóvel”. Os dados poderiam se repetir em outras categorias, tais como Voz passiva, por exemplo, se fosse o caso.

Os dados analisados encontram-se reunidos na tabela abaixo:

Tabela 1: Dados do ensino regular e da EJA dos do Acre e do Distrito Federal

DADOS ESCRITOS	Ensino regular ENEM 2012				EJA ENEM 2013			
	+ conc.	– conc.	+ conc.	– conc.	+ conc.	– conc.	+ conc.	– conc.
SUJEITO NOMINAL	230	90%	26	10%	83	68%	39	32%
SUJEITO PRONOMINAL PLENO E NULO	256	95%	14	5%	87	84%	17	16%
ORAÇÕES ADJETIVAS	192	92%	16	8%	88	77%	26	23%
SN PESADO	122	85%	22	15%	64	71%	26	29%
VOZ PASSIVA	36	78%	10	22%	45	87%	7	13%
VERBO INACUSATIVO (ordem SV)	18	100%	-	-	8	89%	1	11%
VERBO INACUSATIVO (ordem VS)	16	73%	6	27%	12	40%	18	60%
ORDEM VS, em geral	20	59%	14	41%	20	45%	24	55%
SUJEITO COLETIVO	6	100%	-	-	5	83%	1	17%
TOTAL GERAL: 1.575	896	89%	108	11%	412	72%	159	28%

Nas 100 redações de alunos de ensino regular analisadas, do ENEM 2012, encontramos, ao todo, 1004 dados. Destes, 896 (89%) apresentavam manifestação explícita de concordância e 108 (11%) não apresentavam concordância verbal. Nas 100 redações de alunos da EJA analisadas, do ENEM 2013, encontramos, ao todo, 571 dados. Destes, 412 (72%) apresentavam manifestação explícita de concordância e 28 (11%) não apresentavam.

Retomando a análise de Berlink *et al.* (2009), segundo a qual os falantes cultos no PB tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais, de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos, os dados dos alunos ensino regular confirmam essa tendência. Os dados de alunos da EJA, no entanto, denotam uma frequência de marcas de concordância mais baixa: apenas 68%, contra 90% encontrados nos dados de ensino regular. Nas orações com verbo inacusativo, as pesquisadoras verificaram que os falantes cultos optam pela ordem VS. Nossos dados, no entanto, revelaram essa tendência relativamente aos dados da EJA (12 ocorrências de verbo inacusativo na ordem VS e 8 ocorrências de verbo inacusativo na ordem SV), mas não quanto aos dados de ensino regular (16 ocorrências de verbo inacusativo na ordem VS e 18 ocorrências de verbo inacusativo na ordem SV).

Quanto ao fato de a concordância com o sujeito pós-verbal não ser natural para os falantes cultos, nossa análise revelou que, de fato, os dados mostram essa tendência: 73% dos dados de ensino regular e apenas 40% dos dados de EJA apresentam marcas adequadas de concordância verbal, o que corresponde a uma frequência relativamente baixa, se comparada à concordância denotada nos demais contextos analisados. Em construções passivas, diferentemente do que os estudos de Berlink *et al.* apontaram (em que predominam as formas que não exibem marcas de concordância), verificamos que a frequência de ocorrência de marcas de concordância é mais baixa do que a de outros contextos analisados, mas, ainda assim, é relativamente alta: 78% de concordância foram encontrados nos dados de ensino regular e 87% nos dados da EJA.

A frequência de concordância em contextos de oração adjetiva também é alta nos dados de ensino regular (92%), mas, nos dados da EJA, essa frequência é menor (77%). Em contexto de oração adjetiva, Berlink *et al.* (2009) consideraram os dados analisados como de concordância variável, mas não quantificaram esses dados nem conceituaram o que foi considerado como “variável”. Também classificaram como variável a concordância com o sujeito coletivo. Na presente análise, os contextos de sujeito coletivo foram muito poucos (somente 11, ao todo), e somente um deles não denotava as marcas de concordância esperadas.

Também é interessante a análise comparativa por unidade da federação, conforme mostram as tabelas abaixo.

Tabela 2: Dados do Acre (ensino regular e EJA)

DADOS ESCRITOS ACRE (ENEM 2012/2013)	QUANTIDADE		PORCENTAGEM	
	+ conc.	- conc.	+ conc.	- conc.
SUJEITO NOMINAL	155	39	80%	20%
SUJEITO PRONOMINAL PLENO E NULO	147	9	94%	6%
ORAÇÕES ADJETIVAS	128	20	86%	14%
SN PESADO	81	25	76%	24%
VOZ PASSIVA	36	13	73%	27%
VERBO INACUSATIVO (ordem SV)	9	-	100%	-
VERBO INACUSATIVO (ordem VS)	11	13	46%	54%
ORDEM VS, em geral	18	21	46%	54%
SUJEITO COLETIVO	9	1	90%	10%
TOTAL GERAL: 735	594	141	81%	19%

Tabela 3: Dados do Distrito Federal (ensino regular e EJA)

DADOS ESCRITOS DF (ENEM 2012/2013)	QUANTIDADE		PORCENTAGEM	
	+ conc.	- conc.	+ conc.	- conc.
SUJEITO NOMINAL	158	26	86%	14%
SUJEITO PRONOMINAL PLENO E NULO	196	22	90%	10%
ORAÇÕES ADJETIVAS	152	22	87%	13%
SN PESADO	105	23	82%	18%
VOZ PASSIVA	45	4	92%	8%
VERBO INACUSATIVO (ordem SV)	17	1	94%	6%
VERBO INACUSATIVO (ordem VS)	17	11	61%	39%
ORDEM VS, em geral	22	17	56%	44%
SUJEITO COLETIVO	2	-	100%	-
TOTAL GERAL: 840	714	126	85%	15%

A tabela 2 mostra o quantitativo dos dados do Acre, tanto provenientes de redações de alunos do ensino regular quanto de redações de alunos da EJA. A tabela 3 reúne esses mesmos dados relativamente ao Distrito Federal. A princípio, poderíamos supor que, dadas as diferentes características sociais e econômicas dessas duas unidades da federação, as diferenças encontradas nos dados analisados poderiam estar relacionadas a essa questão. No entanto, por meio da comparação feita entre esses dados, é possível observar que as diferenças no resultado da análise feita residem nas modalidades de ensino, e não nas características próprias de cada uma dessas unidades da federação.

Considerando-se as diferentes modalidades de ensino (tabela 1), notamos que 89% dos dados do ensino regular denotam marcas explícitas de concordância verbal, enquanto somente 72% dos dados da EJA o apresentam. Há apenas 11% de casos de

não marcação de concordância nos dados do ensino regular, enquanto nos dados da EJA há 28%. Comparando-se AC e DF (tabelas 2 e 3), os dados revelam frequência de ocorrência de marcas de concordância bem mais próximas. No AC, 81% dos dados denotam marcas de concordância verbal; no DF, essa frequência é de 85%. No AC, 19% dos dados não apresentam marcas explícitas de concordância; no DF, 15%.

4. Considerações finais

Este estudo comparou redações do ENEM de alunos concluintes do Ensino Médio provenientes do ensino regular e da EJA a fim de verificar se os anos de escolarização influenciam no emprego da concordância verbal em textos escritos.

Os dados escritos coletados para este trabalho indicaram a maioria absoluta de manifestação de concordância verbal. Essa constatação corrobora a afirmação de Scherre (2005) acerca da baixa frequência de variação na concordância de número na escrita. De forma geral, segundo Scherre (2005), quanto mais anos de estudo, mais marcas de plural.

Esses dados confirmam a baixa tendência à variação na concordância verbal na língua escrita monitorada, o que sugere uma influência significativa do ensino formal no processo de aprendizagem desse fenômeno.

A hipótese inicial de que os alunos de ensino regular apresentariam em seus textos mais marcas de plural do que os alunos da EJA foi confirmada, embora as diferenças apresentadas nos dados não tenham sido consideradas significativas.

A hipótese relacionada às diferenças na manifestação da concordância verbal entre Acre e Distrito Federal não se confirmou, conforme mostram as tabelas 2 e 3. A comparação entre os dados das unidades federativas apresentou pequena diferença, o que revela que, apesar das diferenças sociais e econômicas, o ensino formal em ambas as unidades da federação, no que tange ao ensino de língua portuguesa, tem atendido satisfatoriamente as exigências curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berlink, Rosane de A.; Duarte, Maria Eugênia L. & Oliveira, Marilza de. 2009. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Coordenação Geral: Ataliba T.

de Castilho; organização: Kato, Mary Aizawa & Nascimento, Milton do. Campinas, SP: Editora da Unicamp, vol. 3 - A construção da sentença, cap. 3 – “Predicação”.

Castilho, Ataliba T. de. 2010. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Ferrari, Magaly. 2007. *A Hipótese do Período Crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionista*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS.

Ferrari-Neto, José & Tavares Silva, Cláudia Roberta. (Org.) 2012. in *Programa Minimalista em foco: princípios e debates*. Curitiba: Editora CRV. Cláudia Roberta Tavares Silva, Maria Denilda Moura, Mirian Santos de Cerqueira. Entendendo a concordância sob o viés minimalista. p. 237-268.

Kato, Mary. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M. A. et al. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho).

Kleiman, Angela B. & Sepulveda, Cida. 2012. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Lopes, Ruth E. Vasconcellos. 2003. Aquisição da linguagem: novos modelos e velhas análises? In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 38 n° I, p. 145-166, março.

Naro, Anthony J. & Scherre, Maria Marta Pereira. 1998. Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n.º 1 (45-71), jul.-dez.

_____. 2007. Sobre o deslocamento do controle da concordância verbal. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 133-158, jun.

Pires, Lílian Coelho. 2015. *Aquisição da escrita-padrão do PB por brasileiros em esfera escolar*. Tese de doutorado. Brasília: UnB.

Scherre, Maria Marta P. 2005. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.

Vieira, Silvia R. 2011. Concordância verbal: variação em dialetos populares no norte fluminense In: Vieira, Silvia R. & Brandão, Silvia. *Ensino de Gramática - Descrição e Uso*. São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Bransford, John D. et al. (orgs.). 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. SP: Ed. Senac SP, p. 19-47.

Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holanda, Foris.

_____. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.

_____. 1988. *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT.

_____. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press. [O Programa Minimalista. Tradução, Apresentação e Notas à tradução de RAPOSO, Eduardo. 1999. Lisboa, Caminho].

_____. 2001. *Derivation by Phase*. In Ken Hale: *A Life in Language*, ed. Michael Kenstowicz, 1–52. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Costa, João & Figueiredo Silva, Maria Cristina. 2006. Nominal and verbal agreement in Portuguese. In *Studies on Agreement*. (editado por Costa, João & Figueiredo Silva, Maria Cristina), John Benjamins.

Pilati, Eloisa *et al.* 2011. Educação linguística e ensino da gramática na educação básica. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez.

Salles, Heloisa. 2005. *A gramática na escola: por uma educação científica*. SBPC.

Sandoval, Alzira Neves & Zandomênic, Stefania C. M. R. 2014. A manifestação da concordância verbal em redações do ENEM: o caso de Goiás e do Distrito Federal. Anais do I Encontro Internacional e VI Encontro Nacional do GELCO. Agosto de 2014. Cidade de Goiás: Instituição UEG.

Travaglia, Luiz Carlos. 2011. *Gramática ensino plural*. SP: Cortez.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA EM SALA DE AULA

Juliana Carolina Argenta Carlos Lopes da SILVA¹²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar de modo comparativo as metodologias de ensino formal da língua portuguesa aplicadas no Brasil e em Portugal sob dois aspectos: 1. o arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e 2. o foco nos processos de aprendizagem. Como metodologia de ensino no Brasil, serão analisadas as orientações didáticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa em Portugal, será analisado o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2011), em que se realiza uma proposta voltava para o Conhecimento Explícito da Língua. Tais propostas serão analisadas sob duas perspectivas: a) a apresentada por Richards & Rodgers (2001), em seu *livro Approaches and methods in Language Teaching*, na qual a combinação de métodos e técnicas se mostra imprescindível dentro de um arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e b) o que se propõe no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e ensino* (2007), do Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem, que traz o foco do ensino para a construção do conhecimento. Os estudos serão analisados e comparados sob as duas perspectivas apontadas. A contribuição dessa pesquisa consiste em trazer novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, conciliando a prática pedagógica com concepções metodológicas de design instrucional e com os processos de construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias de Ensino; Processos de Conhecimento.

1. Introdução

Nas últimas décadas, tem-se percebido que a linguística pode oferecer grandes contribuições para o ensino de língua materna. Richard (2004), em seu artigo *Why*

12 UnB, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Quadra 02 Conjunto A8, casa 30, CEP – 73.015-100, Sobradinho, Distrito Federal, Brasil. julianargenta@gmail.com

education needs linguistics (and vice versa), defende que a linguística tem uma interface importante com a educação. De acordo com o autor, o ensino da Gramática de modo “tradicional” já está ultrapassado, e as escolas simplesmente o transmitiam (ou transmitem) de geração em geração, sem que houvesse (haja) algum debate ou entendimento. Além disso, tal abordagem não tem raízes na linguística moderna ou mesmo nas linguísticas pré-modernas de séculos anteriores. A Gramática Tradicional, quando utilizada como técnica de ensino, é fragmentária, dogmática e prescritiva, ou seja, muito diferente da linguística moderna.

Tendo isso em vista, trabalho tem como objetivo analisar de modo comparativo as metodologias de ensino formal da língua portuguesa aplicadas no Brasil e em Portugal sob dois aspectos 1. o arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e 2. o foco nos processos de aprendizagem.

Pesquisas atuais sobre o ensino/aprendizagem de língua materna e sobre a aprendizagem de um modo geral já demonstram que o ensino deve ser baseado no desenvolvimento das capacidades do estudante de identificar padrões significativos de informação, isto é, associar novas informações a conhecimentos pré-existentes e conseguir recuperá-las de maneira adequada a fim de resolver situações-problema. Pois são esses padrões que irão fornecer as condições que desencadeiam o acesso ao conhecimento relevante para as tarefas a serem executadas.

As informações relevantes devem ser seletivas e facilmente recuperadas, e isso se dá, acima de tudo, com o desenvolvimento da metacognição, capacidade de monitorar a própria aprendizagem. Um conceito importante que acaba por ser fazer também uma habilidade imprescindível para a aprendizagem formal de língua materna.

Com base nas atuais concepções de aprendizagem, como o reconhecimento de padrões e a metacognição, e em trabalhos anteriores, que vinculam pressupostos gerativistas ao ensino formal de língua matern, como Vicente & Pilati (2012), Pilati (2014) e Silva (2015), esse trabalho se organiza de modo a apresentar, primeiramente, uma revisão dos estudos sobre a aprendizagem de modo geral (ou seja, estudos sobre como a aprendizagem ocorre), Com base na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), e sobre abordagens de ensino (isto é, como propiciar a aprendizagem), na qual serão apresentadas as resenhas de Richards & Rodgers (2001) e Fink (2003). Em seguida, a partir de tal revisão, serão analisadas duas propostas metodológicas de ensino de português, para o ensino de língua portuguesa no Brasil, os

PCN's (1997) e, para o de Portugal, o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011).

2. Desenvolvimento da aprendizagem

Os estudos presentes na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010) demonstram que as pesquisas destinadas a conhecer o funcionamento da mente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem nos trazem um novo conceito do que se considera conhecimento, além de demonstrar de que maneira ele se desenvolve e como essas descobertas interferem nas metodologias de “ensino”. No entanto, antes de tudo, é importante ressaltar que a obra não se refere à aprendizagem de línguas de maneira específica, mas trata da aprendizagem de um modo geral.

Como se observa na obra, o conhecimento passa a ser considerado conhecimento utilizável, ou seja, dominar conteúdos deixa de ser simplesmente armazenar informações e passa a ser a capacidade de aplicar a informação em situações-problema que a requirite. Tal mudança conceitual acaba por refletir significativamente no que se espera das metodologias aplicadas em sala de aula, agora estas não podem encarar a aprendizagem como um processo passivo e nem podem se resumir apenas a uma “taxonomia”, cabe a elas agora desenvolver a metacognição. A partir disso, se torna importante ressaltar a diferença que a obra estabelece entre Conhecimento de conteúdo e Conhecimento de disciplina. Conhecimento de conteúdo diz respeito à competência, em qualquer área do conhecimento, a ser desenvolvida no aluno, enquanto que o Conhecimento de disciplina está relacionado às estratégias de ensino, ou seja, enquanto aquele deve pertencer ao aluno, este de estar presente na formação dos professores.

O fato de o aluno estar ativo no processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento da metacognição, pois é com ela que ele terá controle sobre a aprendizagem tanto no momento de conhecer novos conteúdos, quanto no momento de aplicá-los e, no que se refere ao idioma, é o desenvolvimento dela que permitirá ao aluno manipular conscientemente as estruturas de sua língua materna de acordo com o contexto em que está inserido, tanto socialmente quanto em relação à modalidade fala/escrita.

O livro sugere uma metodologia de ensino baseada em desenvolver nos aprendizes a capacidade de identificar padrões e de solucionar situações-problema. Segundo a obra, o aprendiz, a partir do momento que consegue identificar um padrão, acaba por selecionar adequadamente o conhecimento a ser aplicado a tal situação, tornando-o, assim, um Conhecimento Utilizável, e tal habilidade é desenvolvida com atividades em que se devem resolver situações-problema, pois, avaliando as situações, o aluno saberá se tem conhecimento para resolvê-la, e caso o tenha, saberá como aplicá-lo, a isso é dado o nome de Competência Significativa, a capacidade de transferência que, sendo o principal meio de avaliação do progresso da aprendizagem, vai medir tal progresso relacionando o que é aprendido ao que é testado.

Há a necessidade de mudar a finalidade das atividades aplicadas em sala de aula, os alunos, como é abordado na obra, não devem ser orientados para o desempenho, ou seja, o objetivo da tarefa não pode ser obter o menor número de erros possível, mas sim devem encarar as tarefas como novos desafios, isto é, serem orientados para a aprendizagem. Quanto à aprendizagem da gramática padrão, podemos fazer uma analogia com relação a uma metodologia meramente prescritiva, orientada para o desempenho, e uma metodologia que visa a desenvolver o conhecimento que o aluno já tem internalizado, orientada para a aprendizagem.

A obra, ainda que não estabeleça uma relação direta com os pressupostos gerativistas, trabalha com um conceito muito importante para a teoria, a competência. Em *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), o conhecimento pré-existente é um dos determinantes dos rumos que tomará a construção do conhecimento e, por isso, deve ser levado em consideração nas práticas pedagógicas independentemente do conteúdo a ser abordado. Esse conhecimento pré-existente pode ser encarado na Teoria Gerativa como a Competência Linguística. Todo aluno inicia na escola com um conhecimento pré-existente do idioma que fala e o que será aprendido por ele na escola relacionar-se-á diretamente com esse conhecimento.

3. Desenvolvimento de metodologias de ensino

3.1. Richards & Rodgers (2001)

De acordo com Richards & Rodgers (2001), as seguintes reflexões que devem

ser levadas na escolha e desenvolvimento da metodologia a ser utilizada em classe:

- a. Quais são as metas do ensino de língua?
- b. Qual é a natureza básica da língua, e como isso afetará os métodos de ensino?
- c. Quais são os princípios para a seleção da linguagem significativa no ensino de língua?
- d. Quais os princípios de organização, sequenciamento e apresentação que melhor facilitem a aprendizagem?
- e. Qual processo os aprendizes usam no domínio da língua, e que pode ser incorporado ao método?
- f. Quais técnicas de ensino e atividades funcionam melhor e sob quais circunstâncias?

Segundo a obra, três visões teóricas em relação à língua e à natureza da linguagem influenciam as abordagens e métodos atuais de ensino de língua. São elas:

- Estruturalista – considera a língua como um sistema de estrutura que relaciona elementos para gerar significados.
- Funcionalismo – considera a língua como um veículo para a expressão de significados funcionais.
- Interacionismo – considera a língua como um veículo para a realização de interação interpessoal e para a performance de transações sociais entre indivíduos.

No entanto não se pode esquecer das contribuições do Gerativismo para tal, uma vez que a abordagem da língua como algo inato ao indivíduo, assim como os conceitos de Faculdade da Linguagem, Gramática Universal e Competência, pertencentes a tal teoria, proporcionam a mudança de postura a ser adotada no ensino de língua, uma vez que considera o conhecimento prévio para a aprendizagem e a intuição do aluno para reconhecer as estruturas do idioma.

Com base nos estudos de Antony (1963:63-67), Richards & Rodgers (2001) apontam que o arranjo que combina abordagem, método e técnica é hierárquico. A chave da organização é que as técnicas realizam o método, o qual é consistente com uma abordagem. Para organizar esse arranjo, são apontados os seguintes conceitos:

1. Abordagem – é um conjunto de hipóteses correlatas que tratam da natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Abordagem é axiomático. Ela descreve a natureza do assunto a ser abordado.

2. Método – é um plano global para a apresentação ordenada do material sobre a língua. Nenhuma parte dele contradiz, estando tudo baseado, na abordagem escolhida. Abordagem é axiomático, método é processual. Dentro de uma abordagem podem existir muitos métodos.

3. Técnica – é implementada, é o que de fato acontece em sala de aula, um truque especial, estratégia, ou artifício usado para realizar um objetivo imediato. Técnicas devem ser compatíveis com um método, e, conseqüentemente, exigem harmonia com uma abordagem.

Os autores ainda trazem para o sistema instrucional o conceito de Design, que, segundo eles, considera:

- a) Quais são os objetivos do método;
- b) Como a linguagem significativa é selecionada e organizada no método;
- c) Os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método preconiza;
- d) Os papéis dos aprendizes;
- e) Os papéis dos professores;
- f) O papel do material instrucional.

O que se observa na utilização desse arranjo para o ensino é que o método pode ser descrito a partir de questões que identificam os níveis de: abordagem, design e procedimento, os quais se utilizam dos princípios teóricos e as práticas que derivam deles.

Os apontamentos de Richards & Rodgers (2001) reforçam o que se aborda no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010) no que diz respeito à necessidade de considerar de que maneira a aprendizagem acontece para que se elabore metodologias de ensino que sejam capazes de desenvolvê-la.

Com um olhar mais voltado para o desenvolvimento do que o os autores chamam de Design Instrucional, deixa-se claro que as práticas pedagógicas devem ser muito bem pensadas e arquitetadas antes de serem levadas para a sala de aula. Não

apenas no que se refere ao “planejamento de aula”, mas, sim, algo muito maior: tratar o conteúdo dentro de uma abordagem baseada em uma teoria sobre língua, que combina uma seleção de metodologias que se realizam na técnica a ser aplicada nas aulas.

3.2. Fink (2003)

A obra de Fink (2003), *Creating Significant Learning Experiences*, faz um estudo sobre a aprendizagem significativa, ressaltando a importância das escolhas metodológicas para que se criem, em sala de aula, experiências de aprendizagem que alcancem os objetivos das práticas pedagógicas. Fink (2003) aponta dados que demonstram o quanto a escolha da metodologia para o ensino prescinde de uma reflexão acerca dos objetivos da aprendizagem. De acordo com o autor, pesquisas revelam que entre 73% e 83% dos professores escolhem a leitura como método básico para a instrução. No entanto a leitura tem efeitos limitados no que diz respeito a:

- Reter informações posteriormente.
- Desenvolver habilidades para transferir o conhecimento para outros contextos.
- Desenvolver habilidades de questionar ou solucionar problemas.
- Motivação para uma aprendizagem mais aprofundada.

O ensino deve ter como um dos objetivos criar experiências de aprendizagem significativa e com isso alcançar os seguintes resultados: i) gerar nos estudantes uma mudança significativa e duradoura e ii) fazer com que a aprendizagem tenha valor na vida dos estudantes.

Com base nos estudos de Bloom (1956), que tratam do domínio cognitivo, o autor aponta que a nomenclatura cognitiva consiste em seis tipos de arranjos da aprendizagem em sequência hierárquica: Avaliação; Síntese; Análise; Aplicação; Compreensão e Conhecimento (habilidade para recuperar informações).

No entanto, o autor complementa tal arranjo reconhecendo que também há questões outras importantes para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, como: Aprender a como aprender; Conhecimento profundo; Integração; Dimensão humana e Reconhecer a importância do que é aprendido.

Além disso, com os estudos de Robert Sternberg (1989), o autor destaca a importância de uma visão tripla em relação ao pensamento, o que ajuda os estudantes a aprender a pensar com mais efetividade. Tais dimensões se referem ao:

- Pensamento crítico – entendimento conceitual para avaliar a qualidade das interpretações, explicações e previsões.
- Pensamento criativo – utilização de novas maneiras de responder questões, desenvolvimento de novas perspectivas sobre o fenômeno estudado, desenvolver novas soluções para os problemas. Criar novas ideias, novos jeitos de fazer as coisas.
- Pensamento prático – a aplicação do conhecimento em contextos diversificados.

4. Análise das propostas de metodologia de ensino de Língua Portuguesa

4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é o documento adotado pelo Brasil para servir de referência e consulta no que diz respeito ao tratamento didático proposto para cada componente curricular. Sua intenção é contribuir para que se alcancem as finalidades do ensino exigidas pelas práticas sociais.

Nos PCN's a perspectiva linguística adotada é o sócio-interacionismo, teoria da aprendizagem desenvolvida por Lev Vygotsky, a qual considera que a interação com o outro e com o meio tem papel determinante para o desenvolvimento sócio-cognitivo. Com base nessa abordagem, os PCN's destacam a natureza interativa da linguagem, e tomam a comunicação como a base das ações, sendo também entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, “usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (p. 17). A partir disso o estudo da gramática se torna uma mera estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integrando-se à área da leitura.

O documento também faz críticas a práticas educativas desvinculadas da realidade e dos interesses dos alunos; critica também a descontextualização do conteúdo, o uso inadequado da leitura e produção de textos: excessiva escolarização dessas atividades, a excessiva valorização da gramática normativa e a história da literatura sendo o foco da compreensão do texto e na grande maioria dos casos tendo-se

o conceito de texto literário bastante discutível por ter se tornado um tanto quanto arbitrária a classificação do que de fato é literatura.

Os PCN's não tratam de uma metodologia de ensino e muito menos apontam uma metodologia a ser adotada, na verdade, seu objetivo é apenas traçar diretrizes para a educação no país, isto é, são um ponto de partida para orientar escolas e professores em relação ao ensino.

No entanto, o problema se encontra justamente na efetivação dessa nova abordagem do ensino, uma vez que se fala muito sobre ela, mas não se testemunha sua prática. Os motivos para isso são inúmeros: professores não têm uma formação acadêmica condizente com o que se propõe nos PCN's, os livros didáticos continuam valorizando excessivamente a gramática normativa, as atividades de leitura e escrita se mantêm excessivamente escolarizadas, isto é, fogem às situações cotidianas de uso da escrita por parte dos alunos, dentre outras coisas.

O trabalho de Pilati; Naves; Vicente & Salles (2011) apontou o fato de os PCN's não tratarem de metodologias específicas para o ensino de língua. No que diz respeito à realização das atividades, o documento diz que as atividades gramaticais devem estar relacionadas às práticas textuais, no entanto não há orientações a respeito de como isso deve ser feito. Não há formas práticas para que os objetivos ali propostos sejam alcançados. Falta-lhe também menção direta ao ensino de gramática, na verdade, os PCN's apenas fazem críticas às práticas de ensino tradicionais, permitindo a inferência de que o "ensino" de gramática está perdendo espaço na sala de aula.

Faz-se necessário operacionalizar as orientações presentes nos PCN's, uma vez que esse é fonte de consulta, reflexão e debate. Ao tratar das atividades, faz-se apenas uma diferenciação entre atividades epilinguísticas, aquelas que "brincam" com a linguagem, e as metalinguísticas, as que descrevem a língua. Sem apresentar exemplos específicos, diz que as atividades devem sistematizar a linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização, assim como o domínio de outras variedades linguísticas utilizadas nas diferentes esferas sociais. Os PCN's consideram que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino é a produção/ recepção de discursos, ou seja, direciona o "ensino" à ampliação da competência discursiva sem tratar da competência linguística como algo de igual importância.

O documento traz o texto como a unidade básica do ensino e considera os saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, além de atribuir o "fracasso" escolar à ineficácia da aprendizagem da leitura e da escrita. Vê-se que os PCN's

direcionam as práticas pedagógicas a um trabalho voltado para a análise elaboração de textos como prática social. Entretanto, é importante lembrar que Fink (2003) observa que as atividades voltadas apenas para a leitura têm efeitos limitados na aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares nacionais tratam a gramática como “o conhecimento que o falante tem de sua língua” (p. 27), o que é considerado gramática internalizada na literatura linguística. De acordo com Lobato (2003), os PCN’s decretam o fim do ensino gramatical como este vem sendo praticado até então, no entanto a autora frisa que a presença da gramática no ensino é necessária, mas sob uma nova percepção. Os professores precisam assimilar o conceito de gramática como algo biológico, mudando, conseqüentemente, o conteúdo programático.

Organizando os Parâmetros Curriculares Nacionais dentro do arranjo hierárquico proposto por Richards & Rodgers (2001) observamos como é falho o direcionamento das práticas pedagógicas proposto no documento:

- Abordagem: Sociointeracionista, sendo assim, considera a língua “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:17)
- Método: Não apresenta uma combinação de métodos, mas apenas o texto como unidade básica de ensino.
- Técnica: Não há orientação com relação às técnicas a serem utilizadas.

Já ao estabelecer uma relação entre os PCN’s e os conceitos apresentados no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), conseguimos observar o progresso das diretrizes para o ensino, pois, quando estas trazem o foco para as práticas sociais, demonstram-se compatíveis com o conceito de “Conhecimento Utilizável” apresentado no livro, além de que considerar o aluno como um elemento ativo no processo de aprendizagem. A sala de aula não deve ser um espaço para o “ensino”, mas, sim, um local de aprendizagem em que professor é tido como mediador na tríade aluno, conhecimento e ensino. Os PCN’s passam a considerar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de aprendizagem. Observa-se, porém, que o documento ainda prioriza o uso da língua e não a reflexão sobre essa, além de pautar o ensino nas variedades e não nos padrões, regularidades, que a língua apresenta.

Como se observou na análise, os estudos acerca da aprendizagem trouxeram um grande avanço nas diretrizes adotadas para o ensino de Língua Portuguesa. Este agora

apresenta objetivos voltados ao uso do idioma e não apenas ao domínio da metalinguagem, reestabelecendo o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, se pensarmos que esse é o único objeto de consulta e orientação de milhares de professores, percebemos a necessidade de diretrizes que apresentem um arranjo melhor sistematizado, ou seja, que de fato consiga combinar, de maneira eficiente, abordagem, método e técnica em um design instrucional.

Ao analisar os documentos, também sentimos a falta de orientação em relação à elaboração das atividades gramaticais, ou seja, de maneiras de operacionalizar as diretrizes apresentadas.

4.2. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Costa *et al.* (2011)

O guia tem a função de orientar a prática docente, em Portugal, com relação ao componente curricular Língua Portuguesa. Nele são apontadas diretrizes para o “ensino” a partir de uma abordagem ativa da descoberta com o objetivo de desenvolver o Conhecimento Explícito da Língua. Vê-se que os pressupostos gerativistas aparecem de maneira mais clara no guia, que já pressupõe a língua como um conhecimento internalizado que deve ser trazido à consciência, além de considerar o conhecimento prévio e a competência nos processos de aprendizagem da gramática padrão.

As questões metodológicas já aparecem no guia de maneira mais sistematizada, se o analisarmos sob o arranjo hierárquico proposto por Richards & Rodgers (2003) observamos que, no que diz respeito à abordagem, método e técnica, o guia apresenta:

- Abordagem: está sistematizada a partir do momento em que se elege o Conhecimento Explícito como objeto de trabalho.
- Método: consiste na tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas e mobilização dos conhecimentos gramaticais em situações de uso. Além de apresentar o objetivo do método: “capitalizar regularidades”.
- Técnica: se baseia na observação do fenômeno, manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses, verificação das hipóteses, formulação e regras e

estabelecimento de procedimentos, aplicação das descobertas a contextos diversificados (prática) e avaliação/reinvestimento dos conhecimentos.

Quanto ao que é proposto pelo livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), o trabalho com o Conhecimento Explícito se apresenta, na teoria, compatível com o conceito de Conhecimento Utilizável, além de apresentar um conceito mais eficaz de conhecimento prévio para o ensino, isto é, correspondente com o que os estudos gerativistas consideram como conhecimento prévio. O trabalho com a abordagem do Conhecimento Explícito ainda prioriza a metacognição no processo de tornar explícito o conhecimento até então inconsciente e o reconhecimento de padrões, quando aponta que a metodologia visa à capitalização de regularidades da língua. No entanto, tal consonância teórica não se verifica por completo na prática, uma vez que as atividades sugeridas não apresentam exercícios destinados à utilização do conhecimento.

Como aponta o trabalho de Xavier (2012), o a metodologia pela descoberta, que trabalha com o Conhecimento Explícito da Língua, tem um objetivo triplo: a) desenvolver a consciência linguística nos alunos; b) sistematização e explicitação das regularidades da língua e c) mobilização dos conhecimentos adquiridos na produção e compreensão de textos. Prioriza-se a manipulação da língua no sentido laboratorial, refletindo e tirando conclusões.

São, assim, objetivos principais da abordagem ativa de descoberta fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais (Xavier, 2012:470-471).

A autora, baseada nos estudos de Chartrand (1996), sugere o que seriam as seis etapas dessa abordagem:

1^a – observação do fenômeno: os alunos agrupam enunciados retirados de um contexto conhecido, classificam, observam, apresentam conclusões e determinam quais questões serão exploradas.

2^a – manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses: os alunos examinam como um enunciado reage quando manipulado em termos de sua estrutura e formulam hipóteses a partir dos resultados obtidos.

3^a – verificação das hipóteses: as hipóteses são testadas com outros dados para serem validadas, ou não, e então tornarem-se regras.

4^a – formulação e regras e estabelecimento de procedimentos: os alunos formulam as regras com suas próprias palavras e checam o que criaram com o que as gramáticas indicam.

5^a – prática: aplicar as descobertas a contextos diversificados gerando “automatismos” quanto à resolução de situações-problema.

6^a – avaliação/reinvestimento dos conhecimentos: transferência dos novos conhecimentos nas atividades de leitura, escrita e oralidade.

Para que a abordagem tenha sucesso, Xavier (2012) aponta a necessária relação entre os fenômenos estudados e a produção textual, sempre se atendo aos erros dos alunos, pois são esses que demonstram os conhecimentos que não foram desenvolvidos.

A autora faz a ressalva de que não se pode dizer que a abordagem tem o sucesso garantido, e nem que seja o método garantido para todas as situações de estudo gramatical, além de exigir certo nível de preparação linguística e de tempo na organização das atividades. No entanto, a abordagem ativa da descoberta já demonstrou resultados, como: aumento da curiosidade por parte dos alunos, desenvolvimento da autonomia e pensamento científico desses.

5. Considerações finais

Ao longo das análises realizadas neste trabalho, observou-se a importância que as descobertas acerca da construção do conhecimento tiveram para a reelaboração das práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de línguas. O conhecimento prévio estabeleceu-se como o principal ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos e, com isso, o ponto de partida, também, das metodologias que visam à aprendizagem pela descoberta.

O conhecimento deve deixar de ser considerado apenas como o armazenamento de informações e passa a se estabelecer como Conhecimento Utilizável, isto, é aquele que é recuperado para ser aplicado às situações-problemas que o exige. Com isso deve passar a ser fundamental nas metodologias de “ensino” o desenvolvimento da

metacognição nos alunos, pois é com essa habilidade que eles são capazes de monitorar a própria aprendizagem.

Constatou-se com o livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010) e confirmou-se com o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011) que o “ensino”, atualmente, segue a tendência ao reconhecimento de padrões, desenvolvimento da metacognição e capacidade de mobilização dos conhecimentos para outros contextos de aplicabilidade, isto é, a capacidade de transferência, desenvolvendo, assim, o pensamento crítico, criativo e prático.

Viu-se, também, que as práticas pedagógicas, além de observarem tais aspectos, devem ser elaboradas de maneira sistematizada com vistas a seguir um arranjo hierárquico, que não se resume ao mero planejamento de aula, mas que combina abordagem, metodologia e técnica dentro de um design instrucional que norteia os objetivos que se pretende alcançar com a combinação de métodos.

Com relação às diretrizes do ensino de Língua Portuguesa adotadas no Brasil e em Portugal, observou-se que o documento de orientação para o “ensino” de língua portuguesa implementado em Portugal se mostra muito mais bem sistematizado, organizado e prático, do que o implementado no Brasil. Na realidade, não se tem no país um guia oficial para as práticas docentes, apenas diretrizes a serem tomadas no “ensino” de língua, mas que não se comprometem com nenhuma abordagem específica sobre concepção e linguagem e não indica nenhuma metodologia a ser aplicada em sala de aula. Falta-nos um documento que operacionalize as diretrizes apontadas pelos PCN’s, lacuna essa que o *Guião* preenche no que se refere ao “ensino” em Portugal. No Brasil, as discussões sobre as abordagens metodológicas permeiam os discursos, mas ainda não tomaram forma para que se tornem soluções práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. 1997.

Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem. 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiências e escola*. Edição Brasileira: São Paulo: Senac.

Fink, L. Dee. 2003. *Creating Significant Learning Experiences: an integrated approach to designing college courses*.

Richard, Hudson. 2004. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, v. 40, p. 105 – 130.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Vicente, H. G; Pilati, E. 2012. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>

Xavier, Lola Geraldés. 2012. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, p. 468 – 478, dezembro, 2012.