

ENSINO
TAL

Dennis Castanheira
Elaine Melo
Érika Illogti de Sá
Luciana Sanchez Mendes
(Orgs.)

Teoria e Análise Linguística no Ensino



 Pedro & João
editores

Teoria e Análise Linguística no Ensino



Pedro & João
editores

*Este livro foi financiado com recursos do programa Capes Proext-PG,
com o qual a Proppi-UFF foi contemplada.*



A obra contou com revisão por pares no sistema duplo-cego.

Dennis Castanheira | Elaine Melo
Érika Ilogti de Sá | Luciana Sanchez Mendes
(Organização)

Teoria e Análise Linguística no Ensino



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Dennis Castanheira; Elaine Melo; Érika Ilogti de Sá; Luciana Sanchez Mendes [Orgs.]

Teoria e Análise Linguística no Ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 232p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2842-6 [Impresso]
978-65-265-2843-3 [Digital]**

1. Linguística. 2. Ensino. 3. Gramática. 4. Língua portuguesa. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Apresentação

O objetivo deste volume é apresentar um conjunto de trabalhos derivados das atividades desenvolvidas no evento *TAL no Ensino* promovido pela Linha de pesquisa Teoria e Análise Linguística (linha 1) do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Posling) da Universidade Federal Fluminense. A linha 1 é uma das três linhas de pesquisa do Posling e se define a partir dos seguintes temas: Estrutura da língua e seus padrões de uso; Descrição linguística: sincronia e diacronia; Cognição e linguagem; Processos de estabilização, variação e mudança linguística; Léxico e gramática; Perspectivas teórico-metodológicas dos estudos linguísticos; Educação linguística.

As pesquisas desenvolvidas na linha, portanto, envolvem descrição e análise linguística bastante variada, enfocando desde diversas variedades do português no tempo (estudos diacrônicos) e no espaço (de diferentes países lusófonos) até línguas subrepresentadas faladas no Brasil. Os estudos da linha empregam correntes teóricas variadas que contemplam a Linguística Formal, com estudos em Sintaxe, Semântica e suas interfaces; a Linguística Funcional de vertente construcionista (LFCU), Funcional norte-americana e Sociofuncionalista e as suas interfaces; a Linguística Cognitiva e a Psicolinguística. As investigações da área são tanto de caráter descritivo e teórico quanto de natureza articulada com a pesquisa sobre ensino de língua materna e adicional.

O evento *TAL no Ensino* foi promovido pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, mais especificamente por uma comissão organizadora composta pelos seguintes docentes da linha 1: Dennis Castanheira, Elaine Melo, Érika Ilogti de Sá e Luciana Sanchez Mendes. O evento foi realizado entre os dias 20 e 21 de maio de 2025 e contou com o apoio da verba Capes do Edital Educação de Qualidade obtido pelo programa e destinado

a eventos de extensão. O principal objetivo do evento foi o de divulgar a pesquisa realizada na linha 1 em diálogo com o ensino. Dessa forma, os colegas pesquisadores da linha e outras colegas do Instituto de Letras alinhadas com as pesquisas da linha 1 foram convidadas a participar oferecendo uma oficina de suas áreas de especialização. Foram ofertadas as seguintes oficinas: *Gramática do português em uso no ensino* (Jussara Abraçado, Nilza Barrozo Dias e Priscila Barroso), *Discurso e gramática no ensino* (Dennis Castanheira e Érika Ilogti de Sá), *Conectores da sintaxe ao discurso: uma proposta de ensino* (Ana Beatriz Arena, Milena Torres de Aguiar e Ana Cláudia Machado dos Santos), *Sintaxe formal para a escola básica* (Eduardo Kenedy), *Ensino de gramática a partir da Teoria Gerativa* (Juliana Nespoli e Elaine Melo) e *Ensino de Semântica* (Luciana Sanchez Mendes).

Além das oficinas, o evento contou com uma palestra inaugural e uma mesa-redonda com convidados de outras universidades. A palestra *Gramáticas na escola: o papel da abordagem científica no ensino de língua* foi ministrada pela convidada Sandra Quarezemin da Universidade Federal de Santa Catarina, que foi trazida à UFF com a verba supracitada. Além disso, tivemos uma mesa-redonda mediada pela colega do Posling Mariangela Rios de Oliveira com os seguintes professores do Rio de Janeiro: Violeta Virginia Rodrigues da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Vítor Vivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. O objetivo dessas ações foi também o de dar visibilidade na área de pesquisa da linha 1, a partir da fala de convidados escolhidos, pela comissão organizadora. Nesse sentido, os primeiros capítulos do volume são justamente os textos derivados das falas dos colegas convidados. Em seguida, o volume apresenta os capítulos oriundos de oficinas do evento.

No capítulo *Gramáticas na escola: o papel da abordagem científica no ensino de língua*, Sandra Quarezemin utiliza o aporte teórico do Gerativismo a fim de discutir as suas contribuições para o ensino de gramática na educação básica. A autora defende, ao longo do texto, a importância de repensar o lugar da perspectiva científica

no ensino de língua e argumenta que uma educação linguística pode transformar a metodologia de ensino. Para isso, é proposto que as aulas de Língua Portuguesa sejam aproximadas das aulas de disciplinas da área de ciências naturais, transformando a sala de aula em um laboratório em que o método científico é aplicado.

No capítulo *Teoria(s) linguística(s) e ensino de sintaxe do período composto*, Violeta Virginia Rodrigues utiliza o aporte teórico do Funcionalismo para discutir o ensino de sintaxe sob o olhar da língua em uso. Partindo da visão funcional de articulação de orações e de *continuum*, apresenta o conceito de insubordinação por meio de diferentes exemplos e discute algumas propostas didáticas elaboradas em trabalhos anteriores que contemplam reflexões que têm o texto como objeto de ensino para a discussão sintática, contemplando distintos gêneros e recursos discursivos.

Já no capítulo *Teorias de ensino articuladas a tópicos de morfologia*, Vítor de Moura Vivas, Carlos Alexandre Gonçalves e Margareth Andrade Morais buscam demonstrar como a morfologia pode ser trabalhada em sala de aula por meio da ideia do aluno-pesquisador, da gramática como produção de sentido e dos três eixos para o ensino. Para isso, utilizam textos de diferentes gêneros e demonstram que questões sufixais e mesclas lexicais são motivadas pela construção pragmática e que há uma efetiva relação entre os elementos linguísticos e a interação.

O capítulo *Ensino de gramática na perspectiva gerativista: apresentando as atividades “Baralho da predicação verbal” e o “Uno da predicação não verbal”* de Elaine Alves Santos Melo e Juliana Barros Nespoli discute o ensino de propriedades sintáticas envolvidas na predicação com base em princípios da Teoria Gerativa, assumindo um conjunto de pressupostos da área que defendem o ensino de gramática com base no raciocínio científico. As autoras apresentam em detalhes duas propostas pedagógicas para desenvolver o tema que empregam materiais manipuláveis com o objetivo de promover a consciência sintática dos estudantes.

Já o capítulo *A concessão e a adversidade revistas sob a luz dos traços formais do léxico: uma proposta de análise* de Dhéo Wirzma e

Eduardo Kenedy propõe analisar a diferença formais entre as sentenças concessivas e adversativas por meio de uma análise do léxico, assumindo os pressupostos do Programa Minimalista. Os autores discutem traços formais de categoria, de seleção e morfossintáticos dessas orações e mostram de que forma essa caracterização é importante para caracterizar o fenômeno envolvido nessas estruturas e está ausente nos materiais didáticos empregados nas salas de aula brasileiras.

O capítulo *Reflexões semânticas sobre o plural: propostas didáticas mediadas* de Luciana Sanchez-Mendes propõe analisar o significado da morfologia de plural nominal à luz da Semântica Formal. A autora apresenta uma atividade que alinha diferentes objetos de trabalho: piadas de internet, língua (pseudo)inventada e línguas indígenas. Na sequência, traz uma reflexão sobre como essa proposta permite discutir a sistematicidade da língua, os efeitos de sentido e a variação linguística. Por fim, Sanchez-Mendes propõe aos professores o desafio de fazer da sala de aula da educação básica um lugar de expansão do conhecimento de cultura, inclusive com a apresentação da cultura letrada do próprio docente.

O capítulo *Conectores da sintaxe ao discurso: pensando o ensino sob as perspectivas funcional e textual* de Milena Torres de Aguiar, Ana Cláudia Machado dos Santos e Ana Beatriz Arena propõe, a partir de uma articulação entre Linguística Funcional Centrada no Uso e a Linguística Textual, estratégias para o ensino de conectores na sala de aula da educação básica. A partir de gêneros textuais do domínio jornalístico, as autoras apresentam uma análise do operador argumentativo *mas* e do marcador discursivo *taí* e, na sequência, elas propõem atividades vinculadas ao uso do conector *porque*.

Por fim, no capítulo *Discurso e Gramática no ensino médio*, Dennis Castanheira, Érika Ilogti de Sá e Bárbara Paim refletem sobre as noções de discurso e gramática, sob um viés funcional, a partir de livros didáticos, utilizados no ensino médio. Os autores apresentam, inicialmente, um panorama geral sobre desafios do

ensino de língua portuguesa e a importância do uso de material didático. Posteriormente, abordam noções gerais do Funcionalismo norte-americano e seus pressupostos relacionados ao ensino. Em seguida, apresentam um estudo sobre relação entre aspectos gramaticais e discursivos na abordagem da classe dos advérbios, em quatro coleções de livros didáticos; finalizam com uma proposta didática circunstanciais.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Dennis Castanheira

Elaine Melo

Érika Ilogti de Sá

Luciana Sanchez Mendes

Sumário

GRAMÁTICAS NA ESCOLA: O PAPEL DA ABORDAGEM CIENTÍFICA NO ENSINO DE LÍNGUA	13
Sandra Quarezemin	
TEORIAS(S) LINGUÍSTICAS(S) E ENSINO DE SINTAXE DO PERÍODO COMPOSTO	43
Violeta Virginia Rodrigues	
TEORIAS DE ENSINO ARTICULADAS A TÓPICOS DE MORFOLOGIA.....	65
Vítor de Moura Vivas	
Carlos Alexandre Gonçalves	
Margareth Andrade Morais	
O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA GERATIVISTA: APRESENTANDO AS ATIVIDADES “BARALHO DA PREDICAÇÃO VERBAL” E O “UNO DA PREDICAÇÃO NÃO VERBAL”	91
Elaine Alves Santos Melo	
Juliana Barros Nespoli	
A CONCESSÃO E A ADVERSIDADE REVISTAS SOB A LUZ DOS TRAÇOS FORMAIS DO LÉXICO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE.....	121
Dhéo Wirzma	
Eduardo Kenedy	
REFLEXÕES SEMÂNTICAS SOBRE O PLURAL: PROPOSTAS DIDÁTICAS MEDIADAS	145
Luciana Sanchez Mendes	

CONECTORES DA SINTAXE AO DISCURSO: PENSANDO O ENSINO SOB AS PERSPECTIVAS FUNCIONAL E TEXTUAL	167
Milena Torres de Aguiar	
Ana Cláudia Machado dos Santos	
Ana Beatriz Arena	
DISCURSO E GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO.....	199
Dennis Castanheira	
Érika Ilogti de Sá	
Bárbara Paim	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	225

GRAMÁTICAS NA ESCOLA: O PAPEL DA ABORDAGEM CIENTÍFICA NO ENSINO DE LÍNGUA

Sandra Quarezemin¹

Resumo: O capítulo está organizado em torno de três eixos: (i) distinção entre língua e linguagem e as diferentes abordagens de gramática, (ii) a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa e, por fim, (iii) possíveis estratégias e instrumentos para renovar o ensino de língua. O objetivo deste trabalho é mostrar como o instrumental oferecido pela Teoria Gerativa pode subsidiar o professor nas aulas de gramática. Assumindo uma perspectiva científica de ensino de línguas, defendemos a inserção da linguística na escola, transformando o ambiente da sala de aula em um laboratório de investigação. Parte da metodologia proposta inclui a elaboração de ‘conjuntos de problemas’ acerca de fenômenos linguísticos, os quais podem ser adaptados para a Educação Básica (cf. Benzoni; Quarezemin, 2024). Esta é uma forma de aproximar as aulas de português das disciplinas fundamentadas nas ciências naturais, além de enfatizar o protagonismo do aluno, a colaboração entre linguistas e professores, e a valorização do conhecimento linguístico internalizado. Este estudo ainda traz uma reflexão sobre a formação do professor, uma vez que para executar e supervisionar as tarefas linguísticas durante as aulas deverá estar preparado o suficiente para guiar os alunos no processo de investigação, despertando o interesse e curiosidade da turma.

Palavras-chave: Gramáticas. Ensino. Teoria Gerativa. Abordagem Científica.

¹ Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Coordenadora do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG) e do Laboratório Linguística na Escola (LALESC).

Introdução

A linguística como ciência progrediu de modo notável nas últimas décadas, expandindo amplamente suas conexões com outras áreas do conhecimento. Atualmente, é cada vez mais frequente a colaboração entre linguistas e pesquisadores de campos como Psicologia, Neurociência, Ciência da Computação, Fonoaudiologia, Matemática e Lógica, parceria que tende a se intensificar ainda mais com os avanços da inteligência artificial. Neste contexto, incorporar a linguística ao ambiente escolar pode contribuir significativamente para a formação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento do pensamento científico, a partir do conhecimento inato que possuem acerca da sua língua nativa. Além disso, uma abordagem científica do estudo de gramática se opõe à ideia de que existam línguas superiores, mais lógicas ou esteticamente mais belas do que outras. Como em qualquer campo da ciência, é fundamental que o estudo linguístico se baseie na descrição e na explicação dos fenômenos observados, dimensões complementares e igualmente essenciais para a compreensão do objeto de investigação.

Este capítulo está organizado em torno de três questões: ‘o que os falantes sabem exatamente quando sabem uma língua?’, ‘por que repensar o ensino da gramática?’ e, por fim, ‘o que fazer para renovar o ensino de gramática?’. Para discutir a primeira questão, apresentamos uma distinção entre língua e linguagem e diferentes abordagens de gramática. Neste ponto, o leitor é convidado a refletir sobre a linguagem enquanto um objeto natural, que por meio de ferramentas específicas, pode resultar em diferentes objetos culturais, sendo a comunicação entre os falantes de uma comunidade um desses produtos. Esta seção, também trata do conhecimento implícito que os alunos já têm da sua gramática alvo quando chegam na escola e do conhecimento explícito de língua, que decorre de aprendizagem.

A segunda seção do capítulo apresenta uma proposta de anatomia das expressões linguísticas, revistando a análise de

Saussure (1916) a respeito dos signos linguísticos. De acordo com o autor, o signo apresenta dois componentes distintos: significante (som) e significado (sentido). Para Larson (2023), além da distinção entre som e sentido, é preciso levar em consideração um conjunto de ‘traços’ gramaticais que formam a expressão linguística. O modelo larsoniano explora questões interessantes sobre a arquitetura da linguagem, com foco na linguística enquanto uma disciplina introdutória nas escolas e nos cursos de graduação, contribuindo diretamente com a discussão apresentada neste capítulo.

A terceira seção leva o leitor a refletir sobre a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa. Ainda que para muitos a linguagem seja uma realidade sociopolítica, uma atividade social ou um meio de comunicação mais do que de expressão ou de pensamento, não podemos deixar de mostrar aos estudantes que a língua na qual se expressam constitui um riquíssimo sistema, produto de uma capacidade exclusivamente humana, que deveriam conhecer, ao menos em alguma medida, pela simples razão de que lhes pertence. Esse conhecimento ainda se complementa sem dificuldade com o saber linguístico instrumental, ao invés de se opor a ele. Este trabalho defende a entrada da linguística na escola, a fim de transformar o espaço da sala de aula em um laboratório, tendo como protagonistas os alunos, guiados e supervisionados pelo professor.

No fim do capítulo, são apresentadas algumas estratégias advindas da Teoria Gerativa, com o intuito de mostrar as contribuições da linguística contemporânea que podem ser utilizadas no ensino de gramática na Educação Básica. Em alguma medida, a nova abordagem deve reduzir a quantidade de conteúdos vistos no estudo da gramática, evitando, assim, muitas redundâncias. Por outro lado, reforça a compreensão dos alunos e estimula a curiosidade sobre a sua língua. A proposta apresentada neste trabalho ainda fornece estratégias e ferramentas que aproximam o estudo da linguagem de outras disciplinas científicas com as quais deve convergir.

Linguagem, língua e Gramática

Nem sempre é clara a diferença entre linguagem e língua, alguns pensam que se trata do mesmo objeto, em inglês, por exemplo, só temos o termo *language*, que ora é traduzido como linguagem ora como língua. Por linguagem natural, entende-se a capacidade inata que o ser humano possui, que o permite adquirir o sistema linguístico a que é exposto. Nesta perspectiva, a linguagem é entendida como uma faculdade universal, um fenômeno cognitivo e biológico, uma propriedade da mente humana (cf. Chomsky, 1986). Já a definição de língua leva para algo mais concreto, a realização dessa faculdade, um sistema de signos e regras compartilhadas por uma comunidade.

Ainda é possível fazer a distinção entre Língua-I e Língua-E, a primeira está para o conhecimento internalizado que os falantes têm sobre os seus sistemas linguísticos, enquanto a segunda é entendida como a manifestação externa do sistema linguístico, podendo ser regida por um sistema de regras e convenções. Também podemos fazer referência à competência linguística dos falantes, que está associada à Língua-I, e ao desempenho linguístico dos falantes, que está relacionado à Língua-E.

Uma questão que chama atenção é o fato de muitos definirem uma língua como um sistema de comunicação. Verifica-se, neste ponto, um certo equívoco, pois isso é apenas um dos usos possíveis que podemos fazer dela. Cabe distinguir entre o que é um objeto natural, no caso a língua, e o que é um objeto cultural, um produto criado a partir de uma matéria-prima bruta. A comunicação entraria como um artefato advindo da língua. Vejamos a imagem abaixo:

Objeto natural versus cultural



Fonte: Imagem criada com recurso de inteligência artificial.

A ilustração acima nos lembra que é necessário distinguir ‘o objeto em si’ da ‘função desse objeto’. Além disso, mostra três etapas distintas que podem ser relacionadas à linguagem: a matéria-prima, no caso o ferro, seria a linguagem em si; as ferramentas, que criam objetos distintos, representam as operações gramaticais disponíveis nas línguas naturais; por fim, os objetos criados corresponderiam às palavras, sintagmas, sentenças, que constituem o sistema linguístico, assumindo diferentes funções. A língua é concebida como um produto da gramática mental dos falantes, um conjunto de regras que os seres humanos empregam inconscientemente quando falam. Assim como a matéria-prima pode gerar diferentes objetos, propriedades como a recursividade e a criatividade permitem produzir um número ilimitado de sentenças, a partir de um número limitado de regras (Chomsky, 1965).

Levando em consideração essa distinção, uma questão básica vem em mente: o que os falantes sabem exatamente quando sabem uma língua?. Que espécie de conhecimento é acionado quando o indivíduo se depara com uma pergunta simples como “Quer ler um livro?”. Tem-se claramente um conjunto de conhecimentos: fonético – identifica que é uma pergunta e não uma afirmação;

morfológico – verifica a marcação singular no determinante e nome; sintático – observa uma dependência entre os termos, que impossibilita formações do tipo “*Ler quer livro um?”; semântico – reconhece que ‘querer’ está associado à volição; pragmático – consegue atribuir intenções à fala do interlocutor.

O conhecimento implícito da língua é o que nos permite ativar todos estes níveis da gramática de forma inconsciente e eficiente. A partir disso, é possível enumerar algumas propriedades relacionadas ao conhecimento da linguagem humana: é tácito, pois sabemos muitas coisas sem saber que sabemos; é complexo, já que somos capazes de sustentar julgamentos sutis e intrincados; é não instruído, uma vez que a maior parte desse conhecimento nunca nos foi ensinada diretamente, além de ser adquirido diante de um *input* extremamente limitado.

É justamente este conhecimento implícito que interessa à gramática internalizada, ou seja, a competência linguística de um falante ideal (Chomsky, 1965). Infelizmente, esta gramática não está presente no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A (pouca) gramática que hoje está na escola ainda privilegia uma abordagem normativa da língua. É vista como algo descolado do uso real da língua do alunado. Por isso, muitos estudantes a consideram difícil ou entediante. A gramática escolar até contempla alguns aspectos descritivos, mas privilegia os aspectos prescritivos da língua. Enquanto a gramática normativa/prescritiva regula o funcionamento da língua, segundo padrões considerados ideais, a gramática descritiva está interessada em mostrar como a língua é realmente usada pelos falantes. Neste caso, noções como ‘certo’ e ‘errado’ não são bem-vindas, uma vez que não é o foco deste tipo de gramática, que está interessada apenas na descrição linguística.

O termo ‘gramática’ está propositalmente grafado com ‘S’ maiúsculo no título desta seção para chamar atenção ao fato de que não temos um único modelo de gramática disponível para o ensino de línguas. É preciso considerar que gramáticas diferentes cumprem propósitos também distintos, que uma não é melhor do que a outra, mas que assumem abordagens distintas de acordo com os objetivos

teóricos e pedagógicos a que se propõem. A gramática normativa, por exemplo, busca padronizar a língua, servindo de referência à norma padrão; já a gramática descritiva tem como foco analisar e sistematizar o funcionamento real da língua, sem juízos de correção; por sua vez, a gramática internalizada diz respeito ao conhecimento linguístico que o falante possui de maneira implícita, sendo o objeto de estudo das teorias formais da linguagem.

A gramática não precisa ser antagonista do sistema linguístico em uso. Reconhecer essa diversidade de perspectivas é fundamental para compreender que o ensino de língua pode dialogar criticamente com essas diferentes concepções de gramática, em vez de se restringir a um único modelo. Cabe destacar, ainda, que o conhecimento teórico de gramática fortalece o uso consciente da língua, pode ser articulado com a produção de textos, leitura crítica e interpretação, além de ajudar o aluno a compreender melhor a variação linguística e os contextos de uso. De acordo com Franchi (2006), é importante que os professores saibam a gramática da modalidade culta, a fim de torná-la acessível aos seus alunos. Contudo, é igualmente necessário que reconheçam e valorizem a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação linguística). Aliado a isso, ainda devem dispor de um bom aparelho descritivo para serem capazes de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, quando pertinente, refletir sobre essas diferenças.

Uma forma de colocar isso em prática seria considerar alguns aspectos importantes ao elaborar os programas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Segundo Costa *et al.* (2011), esses programas deveriam (i) investir em descrições mais adequadas da gramática do português, (ii) valorizar o grau de desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como os aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea, (iii) fomentar um ensino de língua que capitaliza as regularidades, não as exceções, a fim de (iv) promover o estudo da gramática em dimensões que vão além da simples correção do “erro”. A linguística pode contribuir com

uma reforma no ensino de gramática, pois fornece instrumentos teóricos e descritivos que permitem ao professor compreender os fenômenos linguísticos como parte de um sistema regido por princípios, não por regras arbitrárias.

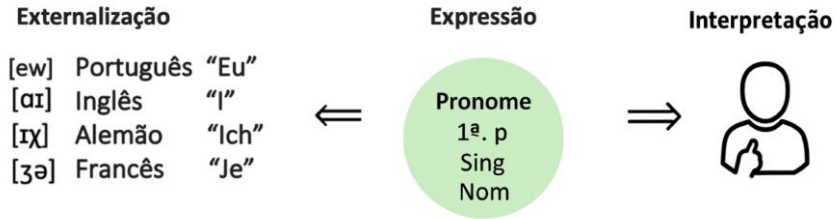
Anatomia da Linguagem: uma análise tripartida das expressões linguísticas

A publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1916), revolucionou os estudos na área da linguística, deslocando o foco de análise para as relações estruturais da língua. Saussure introduz dicotomias fundamentais para a ciência da linguagem, como língua versus fala, sincronia versus diacronia e significante versus significado. A redefinição do objeto da linguística tornou-a uma ciência própria com a finalidade, na época, de descrever a estrutura subjacente da língua. A influência de Saussure alcançou áreas como a filosofia, a antropologia, a semiótica e a teoria literária. Além, é claro, de ter influenciado fortemente diferentes áreas de investigação da linguística.

O signo linguístico é tratado por Saussure como um objeto cindido em duas partes distintas: significante – a imagem acústica, de um lado, e significado – o conceito, de outro lado. Larson (2023)², refletindo sobre a arquitetura que uma disciplina de Linguística Geral, voltada a estudantes do ensino médio e graduandos de cursos variados, defende que as expressões linguísticas (o signo) devem ser analisadas de uma forma tripartida. Segundo o autor, a dicotomia saussuriana não incorporou o conjunto de ‘traços’ que formam o signo linguístico, as expressões, que podem variar desde as menores unidades ou “átomos” – morfemas livres e presos – até estruturas maiores, incluindo palavras, sintagmas, sentenças simples e complexas. Larson, então, propõe o seguinte esquema:

² Agradeço a Richard Larson por ter, gentilmente, compartilhado comigo um manuscrito que tem como objetivo criar um modelo de curso introdutório de linguística, voltado para o ensino médio e para estudantes de graduação de outros cursos que não linguística (prática comum nos EUA).

Análise tripartida das expressões linguísticas proposta por Larson (2023)



Fonte: Figura adaptada de Larson (2023, p. 7).

Para Larson, este modelo de análise assume a visão amplamente tradicional de que a formação de expressões envolve dois tipos diferentes de resultados: palavras e sentenças. No entanto, considera ambos como produtos de um único e unificado conjunto de operações aplicadas a um substrato comum. Também é possível relacioná-lo à Faculdade da Linguagem Humana, proposta por Chomsky (1981), estabelecendo, assim, uma ponte conceitual entre a teoria linguística e a arquitetura cognitiva. A expressão linguística na análise larsoniana (conjunto de traços) corresponde ao sistema computacional na análise de Chomsky, a externalização corresponde ao sistema sensorio-motor e a interpretação ao sistema conceitual-intencional.

A partir desse modelo, o professor pode explorar questões interessantes sobre a arquitetura da linguagem. A construção das expressões linguísticas, sejam palavras, sintagmas ou sentenças, resulta em estruturas hierárquicas, não lineares, formando objetos que receberão um 'rótulo' de acordo com as propriedades combinatórias das expressões que os compõem. É essa estrutura e o rótulo recebido que determinam como as expressões são externalizadas e como são compreendidas. Este processo combinatório que resulta nas expressões linguísticas pode ser tratado pelo professor a partir de questões simples como (a) do que as expressões são feitas?, (b) como as expressões são construídas, e qual a natureza das partes?, (c) qual é a relação entre a articulação de uma expressão e o seu significado?, (d) qual

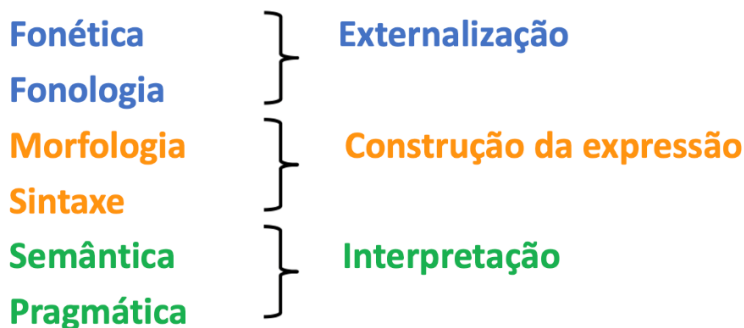
é a relação entre a construção de palavras e a construção de sentenças? (Larson, 2023, p. 9).

Com relação à externalização, o professor pode explorar o fato de que a linguagem humana pode ser expressa e percebida por diferentes canais sensoriais. A produção vocal tem diferentes formas de percepção: a linguagem falada (audição), a leitura labial (visão) e o método tadoma (toque). Já a produção manual pode ser percebida de duas formas: por meio da linguagem de sinais visual ou da linguagem de sinais tátil. Neste domínio, o professor pode trabalhar com os estudantes questões sobre o modo como as expressões linguísticas humanas são externalizadas e percebidas, ou ainda como as externalizações são construídas e a partir de que partes. Também pode discutir a possível relação entre a estrutura das expressões e a estrutura de suas externalizações, e entre a externalização de uma expressão e seu significado. Observe que a proposta é justamente despertar a curiosidade e o interesse da turma para aspectos da linguagem que, por vezes, acabam não sendo tratados, ou abordados de forma muito superficial no ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Quanto ao subsistema da interpretação, responsável pelo mapeamento das expressões para o conteúdo, em todas as suas formas, o professor pode lançar perguntas que explorem noções centrais do componente interpretativo, como referência, verdade e predicação, que formam a base da lógica moderna. Como as expressões são interpretadas, tanto isoladamente quanto em contexto? Como são calculadas as interpretações de diferentes expressões (simples e complexas), a partir de quais partes e segundo quais princípios? Qual é a relação entre a estrutura de uma expressão e os diversos aspectos do conteúdo a ela associados? Observe que essas questões não exploram somente o conteúdo convencional associado à asserção, acarretamento e pressuposição, mas também podem abrir espaço para tratar das implicaturas, por exemplo, por meio das Máximas de Qualidade e Quantidade de Grice, e na compreensão do conteúdo de várias categorias de atos de fala (Larson, 2023, p. 11). Comparando os subsistemas propostos

por Larson com as áreas tradicionais da linguística, temos o seguinte esquema:

Áreas da gramática e a análise tripartida das expressões linguísticas



Fonte: Figura adaptada de Larson (2023, p. 13).

A análise tripartida das expressões linguísticas é apenas uma forma de repensar o ensino de gramática de um modo geral, mas essa proposta não deve ser vista como prescritiva. Uma forma interessante de trabalhar esse conteúdo é por meio da criação de um laboratório de linguística na escola, proporcionando um espaço que seja logicamente consistente, intelectualmente estimulante e pessoalmente envolvente³. Esta também é uma forma de aproximar linguistas dos professores da rede básica de ensino.

³ Há um movimento orquestrado por pesquisadores de orientação gerativista, de diferentes instituições de ensino superior, com o propósito comum de levar a linguística para dentro dos muros da escola, à medida que tratam das contribuições da linguística para o ensino de língua portuguesa na educação básica. O leitor interessado pode conferir, entre outros, Kato (1986, 2005), Basso e Pires de Oliveira (2012), Guerra Vicente e Pilati (2012, 2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, 2020), Avelar (2017), Medeiros Junior (2020), Tescari Neto (2024, 2025), Müller e Paraguassu Martins (2021, 2024), Guessier e Rech (2021, 2022). Este movimento também vem sendo realizado em outras partes do mundo, como nos EUA, por exemplo, cf. Ginsberg *et al.* (2011), Denham e Lobeck (2010), Lidz e Kronrod (2014), Loosen (2014), Mulder (2007), O’Neil (2007, 2010), Honda e O’Neil (2008), Honda *et al.* (2010), Plackowski (2020), Stewart e Kuhlemann Cárdenes (2010).

Laboratório de Linguística: contribuições da Teoria Gerativa

Uma visão científica sobre as línguas é absolutamente incompatível com as noções prescritivas ou normativas. Também entra em choque com a visão de que há línguas melhores, mais lógicas ou mais bonitas. Em qualquer disciplina científica, é imprescindível a descrição e a explicação dos fenômenos de investigação, dois lados da moeda igualmente importantes. Para podermos entender Física, por exemplo, temos que ter alguma noção do que significam termos como ‘matéria’, ‘massa’, ‘gravidade’, etc., para entendermos Química, precisamos dominar conceitos como ‘molécula’, ‘átomo’, ‘valência’ e inúmeros outros. Mas o que acontece quando pensamos em gramática e no estudo das línguas? Veja que é possível tratar a gramática como uma ciência, que descreve e explica as línguas. De acordo com Larson (2010), assumir uma postura científica frente ao estudo da linguagem/gramática possibilita-nos desenvolver melhores ferramentas para o aprendizado de idiomas, melhorar o reconhecimento de fala e os modelos de linguagem de inteligência artificial, compreender o funcionamento do cérebro relacionado à linguagem, preservar línguas em perigo de extinção e, até mesmo, promover uma comunicação mais clara.

A ciência linguística avançou de maneira significativa nesse período, ampliando, de forma expressiva, suas conexões interdisciplinares. Atualmente, é muito comum que linguistas trabalhem em colaboração com pesquisadores de áreas como Psicologia, Neurociência, Ciência da Computação, Fonoaudiologia, Matemática e Lógica, e essa colaboração tende a crescer ainda mais com o avanço da inteligência artificial. Por isso, a entrada da linguística na escola pode favorecer a formação do aluno, abrindo espaço para desenvolver o pensamento científico a partir do conhecimento inato da sua própria língua. Outro ponto vantajoso é que a linguística tem seu laboratório a céu aberto, como mencionam Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), basta “escutar” com atenção.

Vejamos um exemplo de conhecimento implícito de gramática que qualquer falante do português brasileiro (PB) possui:

(1) a. João_i disse que ele_{i/j} viajou.

b. Ele_i disse que João_{j/i} viajou.

(2) a. João_i disse que o Pedro_j gosta dele_i.

b. João_i disse que o Pedro_j gosta dele mesmo_{j/i}.

Os índices 'i' e 'j' subscritos marcam uma possível ligação entre 'João' e o pronome 'ele', em (1), e entre 'João' e o pronome 'ele', em (2a), e 'João' e o pronome, em (2b). É possível verificar que quando 'João' aparece no início da sentença, em (1), o pronome 'ele' pode se referir ao 'João' ou a outra pessoa, interpretação esta que não se torna mais possível quando a ordem entre os dois é trocada, como em (b). Neste caso, a única interpretação possível é que o pronome se refere a uma outra pessoa que não 'João'. O asterisco em frente ao 'i' indica impossibilidade. Em (2b), a presença de 'Pedro' impede que ocorra a interpretação do pronome anafórico 'ele mesmo' como sendo 'João', fato que não ocorre em (2a) com o pronome 'ele'. Os falantes têm esse conhecimento, podem não ser capazes de dar uma explicação teórica para este fato, mas possuem condições de julgar se a ligação entre nome e pronome funcionam ou não. Qualquer falante nativo de uma língua tem condições de dar um julgamento de aceitabilidade sobre essa língua. Este conhecimento deve ser valorizado e aproveitado pelo professor nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Perini (2006)⁴, o professor deve tirar partido do conhecimento implícito dos alunos para alcançar a explicitação desse mesmo conhecimento. O autor ainda faz uma comparação

⁴ O professor Mário Perini, referência na gramática descritiva, tem contribuído de forma decisiva para a consolidação de uma abordagem científica da gramática do português, articulando rigor analítico e reflexão sobre o ensino. Perini defende um modelo de gramática empírico, que prioriza a investigação linguística, aproximando-se em vários aspectos da tradição gerativa.

com um professor de Educação Física, imagine este educador ignorar que os alunos já correm ou saltam mesmo que não tenham consciência de algumas regras para um bom uso do seu corpo. O conhecimento explícito ajuda no aprendizado da língua se partir de regras possíveis, que descrevam com precisão a gramática da língua que se está aprendendo. Para Perini (2006), é essencial desenvolver um tipo de pensamento lógico, coerente e adequado aos fatos observados, e, acima de tudo, claro e compreensível. Não adiantam definições gramaticalmente vagas, irrelevantes ou obscuras, nem empiricamente inadequadas, como “o presente designa um fato ocorrido no momento em que se fala”. Será que “eu canto” em português brasileiro exprime algo que se passa no momento da fala, como em “eu estou cantando”. O conhecimento implícito do falante permite que ele associe afirmações do tipo “eu canto” a um evento habitual.

Duarte (2008) defende que os professores devem orientar os estudantes para treinarem o pensamento analítico. A autora propõe algumas etapas do pensamento científico adaptadas ao ensino e à aprendizagem do conhecimento explícito da língua: (i) descrever minuciosamente os dados, (ii) observar esses dados; (iii) formular hipóteses; (iv) testar essas hipóteses; (v) validar ou refutar as hipóteses formuladas. Cabe ponderar que o ensino científico permite estimular a criatividade dos alunos, torná-los agentes do processo de aprendizado. Nem sempre os alunos encontrarão uma resposta conclusiva para tudo que investigarem. De acordo com Gallego e Chomsky (2020), o fato de não ter uma resposta precisa para certos questionamentos pode ser visto como positivo, especialmente se o ensino de línguas, como todo o ensino, for pensado como agente estimulador da inteligência criativa.

Por outro lado, nem sempre é fácil romper com a tradição. Bosque e Gallego (2016) afirmam que, na maioria das vezes, educamos os alunos para rotular, classificar, comentar, porque não fomos educados na mesma medida em outras atitudes, competências e capacidades, por isso, também não as transmitimos aos nossos estudantes. Para os autores, é um exercício que

demanda esforço auxiliar o aluno a simplificar e a generalizar, a isolar o essencial dentro do complexo, a detectar redundâncias nas análises ou generalizações. Também é necessário ensinar a observar o que é relevante para a compreensão das generalizações, bem como treinar o exercício da argumentação linguística. A experimentação também deve fazer parte das aulas, avaliar se os experimentos foram bem-sucedidos ou não, insistir para que proponham explicações ou que formulem suas próprias hipóteses.

O desenvolvimento dessas competências em sala de aula exige mudanças importantes na formação e na atualização do professorado, mudanças que não são nem imediatas nem automáticas. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) apontam que vias alternativas demandam muito mais do professor, porque exigem sua participação ativa, é preciso que escutem o aluno, deem voz e gramática a esse aluno e permitam uma relação em que talvez não seja o professor a ter a palavra final, talvez a hipótese ou a proposta do aluno seja melhor, mais eficiente. Estar aberto ao risco é mais difícil do que chegar na sala de aula já sabendo o que ensinar; construir é sempre mais arriscado.

A formação dos professores deve ser levada em consideração quando se defende uma nova postura no ensino de Língua Portuguesa, uma mudança que abra espaço para uma reflexão crítica sobre práticas tradicionais e aponta para caminhos mais eficazes e significativos. Os cursos de licenciatura devem proporcionar aos graduandos o conhecimento das abordagens linguísticas contemporâneas, o exercício de práticas de selecionar e adaptar conteúdos de pesquisa para o ensino escolar, a fim de que possam adquirir uma postura reflexiva e investigativa em relação à própria prática. A pesquisa linguística contemporânea dispõe de conceitos e instrumentos que, se devidamente adaptados e simplificados, podem contribuir para a renovação do ensino da disciplina. Um ensino que é compatível com a proposta de uso criativo, produtivo e inovador da linguagem.

Estratégias para o Ensino de Gramática: a linguística na escola

Por que repensar o ensino da gramática? Porque ainda prevalece uma abordagem exclusivamente normativa, ocasionando um ensino de língua que não privilegia a língua em todas as suas dimensões. A gramática é vista como algo descolado do uso real da língua, sendo que a maioria dos alunos passam a considerá-la difícil, inútil ou entediante. É preciso formar sujeitos críticos e conscientes da sua própria língua. Segundo Lobato (2015), três propriedades devem estar presentes no ensino de língua materna: (i) o procedimento de descoberta – em vez de ser taxionômico, o ensino deve levar à descoberta, (ii) a metodologia de eliciação – professor deve direcionar o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua, e (iii) a técnica dos resultados – explorar a relação entre forma e conteúdo, ou seja, cada estrutura (seja morfológica seja sintática) corresponde a um certo resultado semântico.

Lobato (2015) aponta para um ensino que possibilite aos estudantes pensar linguisticamente, observar fenômenos linguísticos do cotidiano, detectar padrões, exceções e redundâncias, avaliar classificações e propor critérios alternativos, entender que os significados decorrem da forma e da estrutura, além de ver a língua como um sistema humano complexo e não apenas como um instrumento de comunicação. A teoria gerativa, que tem como foco a gramática internalizada, pode encontrar espaço na sala de aula da educação básica, permitindo ao professor colocar na sua prática didática as propriedades elencadas por Lobato.

Segundo Cardinaletti (2014), a linguística formal dispõe de ferramentas importantes que auxiliam o professor na descrição e análise da língua. Podemos enumerar algumas propriedades: (i) a organização da frase não é linear, mas hierárquica, o que contribui para que os alunos entendam casos de ambiguidade sintática, por exemplo; (ii) os sintagmas podem se mover, assim, os alunos podem verificar que um elemento pode ser interpretado em uma posição distinta da que ele se encontra na sentença; (iii) as regras se

aplicam ao sintagma, não a palavras, é possível mostrar que a substituição pronominal só funciona em se tratando de sintagmas, não palavras, como podemos verificar abaixo.

- (3) a. Ana conhece [o aluno que viajou].
- b. Ana o conhece/conhece ele.
- c. *Ana o conhece/conhece ele que viajou.

Quando tentamos substituir o complemento do verbo, que é uma expressão nominal acompanhada de um modificador, devemos substituir todo sintagma 'o aluno que viajou', como em (3b). O asterisco em (3c) mostra que não é possível substituir apenas o sintagma 'o aluno'. Observe que a pronominalização ou substituição é um bom teste para o reconhecimento de sintagmas nas sentenças.

Geralmente, os estudantes se limitam a classificar as funções dos elementos nas sentenças, não questionam a estrutura subjacente das frases, ou não percebem que por trás da linearidade tem uma combinação sintagmática que é hierárquica. Nem sempre é fácil identificar a ambiguidade das frases, mas alguns casos são latentes, como podemos verificar em (4).

- (4) O bêbado bateu na velha de bengala.

Pela linearidade não é possível saber se a 'bengala' pertence à senhora ou se é utilizada como instrumento de agressão pelo 'bêbado', como mostra a ilustração abaixo.

Duas interpretações para a frase (4)



Fonte: Ilustração retirada de Mioto e Quarezemin (2012, p. 13).

A ambiguidade é um ótimo exemplo para o professor trabalhar tanto a noção de sintagma quanto a combinação estrutural dos sintagmas na frase, as diferentes funções sintáticas que os elementos podem desempenhar, a depender da forma como são estruturados. A partir do exemplo (4), é possível verificar que no sentido do primeiro quadrinho o sintagma preposicionado ‘de bengala’ é um adjunto nominal de ‘velha’, enquanto no segundo é um adjunto adverbial de modo. O foco não deve ser a metalinguagem em si, mas a observação de que a linearidade não fornece subsídios para as funções distintas do sintagma. O professor ainda pode aplicar outros testes de constituição⁵, como o movimento ou topicalização e as perguntas-resposta, vejamos:

- (5) a. Na velha de bengala, o bêbado bateu.
- b. Na velha, o bêbado bateu de bengala.

⁵ Para Tescari Neto (2017), os testes de constituição, empregados no âmbito da teoria Gerativa, auxiliam na identificação de constituintes que estão sujeitos a determinadas operações. O autor ainda menciona que “os testes são diagnósticos para decidirmos se uma determinada sequência de palavras é um constituinte ou não na frase em questão” (p. 136).

b'. De bengala, o bêbado bateu na velha.

(6) a. P: Em quem o bêbado bateu?

R: Na velha de bengala.

b. P: Em quem o bêbado bateu de bengala?

R: Na velha.

b'. P: Como o bêbado bateu na velha?

R: De bengala.

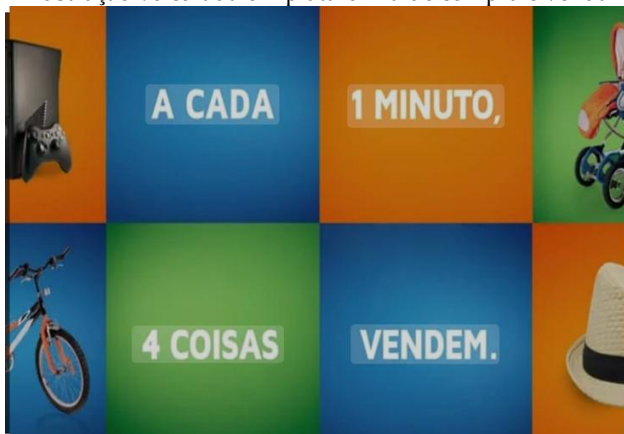
Verificamos que o complemento ora pode ser todo movido, como em (5a), ora pode ser separado, como em (5b,b'). Esta situação evidencia que, no primeiro caso, 'de bengala' fica junto ao nome 'velha', portanto, é considerado um adjunto nominal, enquanto nos dois outros casos, o termo 'de bengala' adquire independência, sendo analisado como um adjunto que indica o modo como aquele evento aconteceu, por isso, é classificado como adjunto adverbial. A mesma situação acontece nos pares de pergunta-resposta em (6). O interessante é observar que, quando ocorre a separação entre os sintagmas 'na velha' e 'de bengala', temos duas possibilidades de movimento, mas com uma única interpretação, a de que 'de bengala' é o instrumento de agressão.

O exercício do pensamento científico deve fazer parte das aulas de língua ao abordar os conteúdos gramaticais. Um exemplo é a sintaxe do sujeito. O português brasileiro é considerado uma língua com o padrão estrutural sujeito-verbo-objeto. Também costuma-se privilegiar a concordância gramatical como um critério para encontrar o sujeito na frase. Ocorre que nem sempre o elemento que concorda com o verbo corresponde ao sujeito semântico/temático esperado no evento descrito. Negrão e Viotti (2014) apresentaram um dado linguístico bastante interessante, vejamos:

(7) A cada um minuto, quatro coisas vendem.

Cabe destacar que esta sentença foi retirada de uma propaganda de plataforma de compra e venda de produtos variados, veiculada na televisão e na mídia impressa, canais em que se espera o uso da gramática padrão.

Ilustração veiculada em plataforma de compra e venda



Fonte: Imagem veiculada em campanha publicitária. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQAjgcxziT4>. Acesso em: 05 maio 2025.

Qual é o sujeito desta frase? Observe que a pergunta-chave para este tipo de situação não seria ‘Quem vende?’, mas sim ‘O que é vendido?’, que tem como resposta a partir do anúncio ‘quatro coisas’, acionando a concordância com o verbo ‘vender’. Então, quer dizer que temos uma espécie de sujeito-tema ou um complemento que adquiriu o *status* de sujeito nesta sentença? Ao que tudo indica sim! Seria este uso semelhante ao das sentenças passivas, como ‘Quatro coisas são vendidas’, deixando o sujeito implícito? Este tipo de frase foge ao padrão regular do PB, em que o verbo ‘vender’ deveria se combinar com um sujeito que normalmente é expresso por um constituinte [+humano, +animado], que possa realizar uma ‘venda’. Este é o tipo de reflexão linguística que permite ao alunado exercitar o pensamento científico, por meio da observação de dados, da elaboração de hipóteses para o fenômeno, da verificação das suas hipóteses frente a outros dados acerca da sintaxe do sujeito.

É claro que não se pode ignorar, em momento algum, o fato de que o professor precisa estar bem preparado para este tipo de atividade, do contrário, pode não surtir o efeito esperado. A proposta de levar a linguística para a escola não significa extinguir o ensino da norma-padrão, pelo contrário, amplia o leque de opções que o professor terá para discutir propriedades da gramática, aproximando o aluno da realidade linguística encontrada fora do material didático, da gramática escolar. Como já apontado anteriormente, Franchi, (2006) insiste na importância de o professor de gramática saber a modalidade culta da língua. Infelizmente, o que se percebe atualmente é um desprezo pela gramática, muitas vezes associado à falta de conhecimento deste objeto de estudo. Os alunos não podem ser privados deste conhecimento que é sim um instrumento de ascensão social, que abre muitas portas, que está diretamente relacionado a boas práticas de escrita e compreensão leitora, que permite uma competência comunicativa segura e eficaz.

Então, o que podemos fazer para renovar o ensino de gramática? Em primeiro lugar, formar professores pesquisadores da linguagem, com atualização contínua, que possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa em relação à língua. Também não podemos deixar de fora a importância das conexões interdisciplinares, relacionando a linguística à literatura, à matemática, à história e às ciências biológicas e sociais. Em segundo lugar, devemos superar o foco na correção, nos 'erros' que devemos evitar, ao invés disso, devemos olhar para a estrutura e o funcionamento da língua, junto com o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, saber como e por que usamos a língua de certas formas. Em terceiro lugar, é preciso abandonar exercícios mecânicos e repetitivos, por exemplo, substituir atividades de 'classificação' por tarefas que explorem resolução de problemas, experimentação, criação e argumentação linguística, transformando a sala de aula em um espaço de investigação.

Assim, será possível estimular a curiosidade da turma, promovendo investigações conduzidas pelos próprios alunos.

Estimular o pensamento crítico a partir de questionamentos que façam os estudantes verificarem o que os dados estão mostrando, como a linguagem funciona, por que ela varia. Tratar do multilinguismo, dos possíveis dialetos locais e da diversidade linguística presente na própria turma, afinal, em uma sala de aula com quase quarenta alunos, a riqueza linguística deve ser considerada. Em um conteúdo de sintaxe, é possível perguntar o que muda quando se altera a ordem dos constituintes na sentença ou se a construção é bem-formada ou não, se há ambiguidade na frase, etc. O foco não deve estar na regra, mas sim no funcionamento da língua.

De acordo com Benzoni e Quarezemin (2024), a elaboração de conjuntos de problemas⁶ é uma metodologia apropriada para a reflexão sobre a gramática na Educação Básica, aproximando as aulas de português das disciplinas fundamentadas nas ciências naturais. As autoras defendem a substituição de tarefas passivas por problematizações reais da língua, que forneçam possíveis respostas frente aos fenômenos gramaticais investigados. Atividades deste tipo abrem espaço para que os estudantes verifiquem que uma sentença é possível em certos contextos, mas não em outros, que uma regra gramatical pode perder força frente a um novo conjunto de evidências linguísticas, que as sentenças produzem efeitos de sentidos muitas vezes inesperados pelo falante. Também auxiliam na explicitação do conhecimento implícito da língua, além de oferecer uma rota alternativa para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, explorando ferramentas oriundas da Teoria Gerativa, como os julgamentos de gramaticalidade.

Esta metodologia é empregada com o propósito de fazer com que os estudantes tomem consciência da sua língua e, ao mesmo tempo, desenvolvam uma postura crítica em relação a ela. Espera-se, desta forma, que o estudante aprenda a experimentar, elaborar

⁶ A metodologia dos *problem sets* (conjunto de problemas) está fundamentada em estudos como o de Honda e O'Neil (2008) e Honda e Larson (2023).

hipóteses, desenvolver a argumentação, que construa suas próprias generalizações e saiba avaliar as generalizações dos outros, que reconheça redundâncias, contradições e insuficiências, que identifiquem os processos de construção dos sintagmas e das frases, e que percebam que os significados não são construídos independentemente da forma, mas sim a partir dela.

Entretanto, não se pode negar que a aplicação das estratégias metodológicas que foram sugeridas neste texto apresentam algumas dificuldades. Segundo Bosque e Gallego (2016), para que o ensino da gramática deixe de ser uma atividade rotineira e pouco estimulante, como geralmente tem sido apresentado, é essencial que os professores tomem consciência de que sua formação e sua atualização devem preceder a adaptação e a transmissão do que foi aprendido. Sabemos que essa pode ser uma tarefa árdua e que, em nenhum caso, é imediata. O ponto é que, sem essas mudanças de formação e atualização, as aplicações didáticas decorrentes dessa atitude serão ineficazes, pois carecerão, na verdade, de conteúdos a serem aplicados. A partir disso, será possível estabelecer uma parceria entre professores de língua portuguesa e os linguistas (como já preconizado por Lobato (2015)), novos materiais também podem surgir (como já estão surgindo), e os estudantes podem ser beneficiados com um ambiente de aprendizagem que valorize o conhecimento internalizado da língua e que reconheça as comunidades bilíngues do Brasil.

Palavras finais

Neste capítulo, foram discutidas três questões básicas que aparecem na introdução: ‘o que os falantes sabem exatamente quando sabem uma língua?’, ‘por que repensar o ensino da gramática?’ e, por fim, ‘o que fazer para renovar o ensino de gramática?’. Para responder a primeira questão, foi apresentada uma seção que tratou da distinção entre língua e linguagem e das diferentes gramáticas existentes nas línguas naturais. Neste ponto,

o leitor foi convidado a refletir sobre a linguagem enquanto um objeto natural, que por meio de ferramentas específicas, pode resultar em diferentes objetos culturais, sendo a comunicação entre os falantes de uma comunidade um desses produtos. Ainda nesta seção, foi tratado do conhecimento implícito que os alunos já têm da sua gramática alvo quando chegam na escola, e o conhecimento explícito de língua, que decorre da aprendizagem.

Antes de responder a segunda pergunta, foi apresentada uma proposta de anatomia das expressões linguísticas, a fim de atualizar a proposta de Saussure (1916) a respeito dos signos linguísticos. Ainda que esta proposta tenha rompido com a tradição linguística da época, Larson (2023) defende que além da distinção entre som e sentido, é preciso levar em consideração o conjunto de ‘traços’ gramaticais que formam a expressão linguística. A partir do modelo de Larson, o professor pode explorar questões sobre a arquitetura da linguagem, sobre os ‘traços’ morfossintáticos que atuam na construção de sintagmas e sentenças. Além de tratar dos subcomponentes que formam esse sistema: a externalização – relacionada ao sistema articulatório-perceptivo – e a internalização – responsável pelo sistema conceitual-intencional.

Este capítulo também discutiu a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa, especificamente o conteúdo gramatical. Ainda que para muitos a linguagem seja uma realidade sociopolítica, uma atividade social ou um meio de comunicação mais do que de expressão ou de pensamento, não podemos deixar de mostrar aos estudantes que a língua na qual se expressam constitui um riquíssimo sistema, produto de uma capacidade exclusivamente humana, que deveriam conhecer ao menos em alguma medida pela simples razão de que lhes pertence. Esse conhecimento, além disso, se complementa sem dificuldade com o saber linguístico instrumental, em vez de se opor a ele. A diferença está no fato de que a proposta apresentada aqui defende a entrada da linguística na escola, a fim de transformar o espaço da sala de

aula em um laboratório, tendo como protagonistas os alunos, guiados e supervisionados pelo professor.

O encerramento deste capítulo está centrado em torno da terceira questão: 'o que fazer para renovar o ensino de gramática?'. Neste ponto, foram apresentadas algumas estratégias advindas da Teoria Gerativa, acentuando as contribuições da linguística contemporânea, que podem fazer parte da prática didática do professor no ensino de gramática na Educação Básica. Em alguma medida, a nova abordagem reduzirá a quantidade de conteúdos vistos no estudo da gramática, evitando, assim, muitas redundâncias. Por outro lado, reforça a compreensão dos alunos e estimula a curiosidade sobre a sua língua. A proposta apresentada neste capítulo forneceu, ainda, estratégias e ferramentas que aproximam o estudo da linguagem de outras disciplinas científicas com as quais deve dialogar.

Referências

AVELAR, J. O. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.

BASSO, R.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Feynman, a Linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, 2012. p. 13-40. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/article/view/22619>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BENZONI, A. C. A.; QUAREZEMIN, S. A abordagem científica no ensino de gramática na educação básica: problem sets e teoria gramatical na investigação de verbos transitivo-predicativos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 66, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8676984>. Acesso em: 06 out. 2025.

BOSQUE, I.; GALLEGO, Á. J. *El diálogo entre la gramática y la enseñanza de la gramática*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2016.

CARDINALETTI, A. Gli strumenti indispensabili della linguistica formale: Le nozioni di costituente, gerarchia, movimento. In: PIZZOLO TORQUATO, C.; ROMANELLI, S. (Orgs.), *Estudos italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*, Chapecó: Argos, 2014. p. 141-172.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1965.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris, 1981.

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

COSTA, J. et al. *Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

DUARTE, I. *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/GramaTICa/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A.L. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GALLEGO, Á. J.; CHOMSKY, N. La facultad humana del lenguaje. Un objeto biológico, una ventana hacia la mente y un puente entre disciplinas. *Revista Española de Lingüística*, v. 50, n. 1, 2020, p. 7-34.

Disponível em: <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/2013>. Acesso em: 05 maio 2025.

GUERRA-VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum: cadernos de pós-graduação*, n. 2, 2012, p. 4-14. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>. Acesso em: 05 maio 2025.

GUERRA-VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e formação de professores de língua portuguesa. In: LEAL, M. S.; BAPTAGLIN, L. A. & LANES, E. (org.). *Estudos de linguagem e cultura regional: linguagem, sociedade e ensino*, vol. 4. Boa Vista Editora da UFRR, 2016, p. 115-130.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). *Morfologia, sintaxe e semântica na educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). *Gramática e aquisição: propostas para o professor da Educação Básica*. Vol. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

HONDA, M.; O'NEIL, W. *Thinking linguistically: A scientific approach to language*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2008.

HONDA, M.; O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On Promoting Linguistics Literacy: Bringing Language Science to the English Classroom. In: KRISTIN DENHAM & ANNE LOBECK (eds.), *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*, pp. 175-188. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HONDA, M.; LARSON, R. Curso presencial Ensino de Língua(s) como ciência na Educação Básica, ministrado no XXV Instituto Abralín, em outubro de 2023.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

- KATO, M. A. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M.A. et al. (Org.), *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005, p. 131-145.
- LARSON, R. *Grammar as Science*. MIT Press Cambridge, Massachusetts, 2010.
- LARSON, R. *Rethinking Introductory Linguistics*. 2023. Manuscrito. Stony Brook University, NY.
- LOBATO, L. M. P. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015.
- MEDEIROS JUNIOR, P. *Gramática sim, e daí?: reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica*. Curitiba: CRV, 2020.
- MIOTO, C.; QUAREZEMIN, S. *Sintaxe do português*. 2. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.
- MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N. (orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro. Volume I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS. (orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro. Volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.
- NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. *Linguística*, v. 30, n. 2, p. 289-330, 2014. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2014000200011. Acesso em: 01 out. 2025.
- PERINI, M. *Princípios de Linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramática na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN. (orgs.). *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: LLV/CCE/

UFSC, 2020. Disponível em: <https://negr.paginas.ufsc.br/files/2020/05/Artefatos-em-gramática.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

TESCARI NETO, A. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 18, n. 2, 2017, p. 129-152. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p129>. Acesso em: 30 set. 2025.

TESCARI NETO, A. *Gramática e formação de professores de língua portuguesa*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2025.

TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, Mariana. *Gramática na ponta do lápis*. São Paulo: Lexikon Editora Digital, 1. ed., 2024.

TEORIAS(S) LINGUÍSTICAS(S) E ENSINO DE SINTAXE DO PERÍODO COMPOSTO

Violeta Virginia Rodrigues¹

Resumo: Pretendemos, neste capítulo, à luz da teoria funcionalista e de seus pressupostos basilares, defender o ensino da sintaxe, principalmente, do período composto, a partir da perspectiva da língua em uso. Para alcançar tal objetivo, partimos da premissa de que há graus de subordinação diferentes, o que nos leva a rever a forma de apresentar os processos de articulação de orações (Rodrigues, 2007; 2021), o conceito de oração principal, o conceito de oração subordinada e a repensar o emprego dos sinais de pontuação (Rodrigues, 2021). No que se refere aos processos sintáticos de conexão de orações, a noção de *continuum* é fundamental; já para as definições de oração principal e subordinada, o fenômeno da insubordinação (Evans, 2007) permite repensá-las, assim como possibilita também que se reveja o emprego dos sinais de pontuação no âmbito do período composto por subordinação. Além da introdução e dos pressupostos teóricos, este capítulo divulga alguns materiais didáticos elaborados para diferentes níveis de ensino, apresenta reflexões sobre o ensino de sintaxe do período composto, tendo o texto como foco e apresenta também, de forma breve, o fenômeno da insubordinação. Palavras-chave: Ensino. Sintaxe. Período composto. Funcionalismo. *Continuum*.

Introdução

O ensino de sintaxe, particularmente, da sintaxe do período composto, normalmente centra-se no nível sentencial,

¹ Professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente permanente do Departamento de Letras Vernáculas, Setor de Língua Portuguesa, atuando nos cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (PPGLEV). E-mail: violeta.rodrigues@letras.ufrj.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1789-5675>

desconsiderando a situação comunicativa e os usos efetivamente produzidos pelos falantes e/ou escreventes nas suas mais diferentes necessidades comunicativas. Além disso, muitas vezes, vale-se da memorização descontextualizada de conceitos. Por isso, associa-se, por exemplo, a identificação de um tipo de oração pela memorização da conjunção que a introduz, o que é bastante problemático, já que as conjunções são polifuncionais (Barreto, 1999; Rodrigues, 2018).

Levando-se em conta que a gramática é moldada pelo uso e que, portanto, o falante/escrevente pode mudar a gramática de sua língua a partir do uso, como preconiza a teoria funcionalista, não há como analisar os usos linguísticos de forma descontextualizada. No âmbito da sintaxe do período composto, várias correntes linguísticas trabalham com a oposição coordenação *versus* subordinação, ou seja, de forma discreta, entretanto, por meio da proposta funcionalista de não discretude das unidades linguísticas, mas de *continuum*, gradação, podemos rever essa dicotomia. Inclusive, vale lembrar, que, antes mesmo do Funcionalismo, já poderíamos, à luz das propostas de Oiticica (1942, 1952) e Ney (1955) acrescentar a correlação e a justaposição como processos de articulação de orações no período composto (Rodrigues, 2010; 2017).

Rodrigues (2007) defendeu, inicialmente, na esteira do que fizeram os autores supramencionados, três processos sintáticos de articulação de orações em língua portuguesa: subordinação, correlação e coordenação. Um pouco mais tarde, Rodrigues (2010, 2017) acrescenta a justaposição como processo sintático de conexão de orações e, se apropriando da perspectiva funcionalista, Rodrigues (2021) apresenta cinco processos sintáticos: coordenação, justaposição, correlação, hipotaxe e subordinação, como veremos mais adiante.

Focando mais na subordinação, não só porque é vista de maneira diferente na perspectiva funcionalista (Halliday, 1985; Mathiessen; Thompson, 1988), mas também porque se relaciona diretamente ao fenômeno da insubordinação, podemos discutir algumas definições que são apresentadas, muitas vezes, sem a

devida ponderação, como as de oração principal e de subordinada. Nos pressupostos teóricos a seguir, abordaremos esses aspectos.

Pressupostos teóricos

Segundo Hopper e Traugott (1993), os conceitos de coordenação e subordinação, vinculados à noção de independência e dependência sintática e/ou semântica, têm sido insuficientes para a análise das orações no âmbito do período composto. Visando a resolver esse problema, os autores propõem a adoção de um *continuum* de gramaticalização das orações: Parataxe > Hipotaxe > Encaixamento.

Para se trabalhar com a noção de estágios de gramaticalização proposta por Hopper e Traugott (1993), a noção de *continuum*, pela qual as combinações de cláusulas não são mais discretas, sendo classificadas conforme seu grau de maior/menor dependência e maior/menor encaixamento, é necessária. Nesse sentido, parataxe ou independência relativa significa que as cláusulas se justapõem umas às outras, sob um único contorno entonacional, com a presença de um conector para sinalizar a relação entre elas (coordenação) ou sem a sua presença (justaposição). Já a hipotaxe ou interdependência pressupõe a existência de uma cláusula núcleo e uma ou mais cláusulas margens, que não podem figurar sozinhas no discurso, como é o caso das relativas apositivas e das adverbiais. Por sua vez, a subordinação ou dependência caracteriza as cláusulas que se encontram à margem e estão incluídas no constituinte de um núcleo. As completivas e as relativas restritivas expressam-se por meio deste tipo de arranjo.

Assim, há três processos de conexão de orações, segundo essa perspectiva: a subordinação, a coordenação e a hipotaxe. A subordinação pressupõe encaixamento enquanto a coordenação e a hipotaxe pressupõem combinação de orações (Halliday, 1985; Mathiessen; Thompson, 1988). Com base nesses pressupostos e por meio dos trabalhos que adotam a correlação e a justaposição como processos sintáticos, como veremos a seguir, é possível defender a

existência de cinco processos de conexão de cláusulas em português e não apenas dois.

Ensino de sintaxe

Inicialmente, Rodrigues (2007) propôs a existência de três processos de articulação de orações – coordenação, subordinação e correlação. Já Rodrigues (2010), à luz da proposta funcionalista, começou seus estudos sobre a justaposição e a hipotaxe. Só em Rodrigues (2021), entretanto, que vamos encontrar a defesa de cinco processos sintáticos de conexão de orações em português: subordinação, correlação, hipotaxe, justaposição e parataxe. O *continuum* a seguir ilustra a proposta da autora para os processos de articulação de orações em português.

Quadro 1. Processos de articulação de orações

SUBORDINAÇÃO relação de complementação	CORRELAÇÃO relação de reciprocidade	HIPOTAXE relação de adjunção	JUSTAPOSIÇÃO relação de aposição	PARATAXE relação de aposição
+ encaixamento sintático + dependência sintática + dependência semântica	+ interdependência sintática e semântica	- encaixamento sintático - dependência sintática + dependência semântica	- encaixamento sintático - dependência sintática + dependência semântica	- encaixamento sintático - dependência sintática - dependência semântica
Completivas	Correlatas	Hipotáticas Adverbiais	Relativa Apositiva	Paratáticas
	Relativa Restritiva		Justapostas	∅

Fonte: Rodrigues (2021, p. 405)

Verificamos, pelo quadro 1, que, nos extremos do *continuum*, temos as estruturas mais integradas/encaixadas sintaticamente, os casos de subordinação, e as menos integradas/encaixadas sintaticamente, os casos de coordenação ou parataxe. Na subordinação, as propriedades que caracterizam a relação de complementação das estruturas denominadas subordinadas são o maior encaixamento sintático, manifestada na relação de constituição em relação ao SV, o que caracteriza a maior

dependência sintática e semântica das subordinadas. Tal critério se aplica às completivas/substantivas e relativas/adjetivas restritivas, estas últimas encaixadas no sintagma nominal (SN). No caso da correlação, existe uma relação de reciprocidade, porque há interdependência sintática e semântica entre as orações. Na hipotaxe, por sua vez, a relação é de adjunção e de maior dependência semântica, não havendo nem encaixamento nem dependência sintáticas. As adverbiais e as relativas apositivas/adjetivas explicativas ilustram casos de hipotaxe.

Na justaposição, do ponto de vista sintático, identificamos uma fronteira bastante tênue em relação à coordenação, o extremo do *continuum*, e em relação à hipotaxe. As denominadas orações justapostas têm maior dependência semântica, o que as aproxima das hipotáticas; no entanto, do ponto de vista sintático, não são integradas/encaixadas/dependentes sintaticamente de outra, o que as aproxima das paratáticas/coordenadas. Em ambos os processos a relação é de aposição; todavia, na justaposição, há maior dependência semântica e na parataxe/coordenação não se verifica isso. O *continuum* proposto por Rodrigues (2021) evidencia a intuição dos falantes/escreventes da língua sobre a existência de fronteiras frágeis no comportamento das orações, muitas vezes, de difícil delimitação ao se desconsiderar o uso. Com base nesses pressupostos, mesmo adotando a abordagem tradicional e apenas a oposição coordenação/subordinação, é possível perceber e evidenciar o comportamento não homogêneo das denominadas orações subordinadas. É o que exemplificamos a seguir.

Figura 1. Período composto por correlação



Fonte: *Corpus WhatsApp* (2021)

Figura 2. Período composto por justaposição (Rodrigues, 2021, p. 62)



Fonte: *Corpus Mallmann* (2024)

As duas propagandas antes apresentadas podem ser analisadas segundo a perspectiva tradicional ou de acordo com a proposta de Rodrigues (2021). Tendo em vista que os períodos compostos por subordinação e coordenação são bastante explorados em termos de ensino, optamos por exemplificar o que categorizamos como períodos compostos por correlação e justaposição. No período composto da primeira propaganda antes ilustrada “Quanto mais sou nordestino, mais tenho vontade de ser”, temos duas orações: a primeira “Quanto mais sou nordestino” e a segunda “mais tenho vontade de ser”. Pela abordagem tradicional, a primeira é classificada como oração principal e a segunda como oração subordinada adverbial proporcional. Rodrigues (2007, 2021) discorda dessa análise e propõe que o período seja classificado como composto por correlação e não por subordinação como faz a tradição. Segundo ela, não há uma relação de dependência da segunda oração em relação à primeira, mas sim uma interdependência sintática e semântica entre elas, já que nem a primeira oração subsiste sem a segunda e nem a segunda sem a primeira. O par correlato “quanto mais ... quanto mais” é uma das marcas formais dessa interdependência (Rodrigues, 2015). Sintetizando, as estruturas correlatas podem ser identificadas pelas seguintes propriedades:

1. a correlação apresenta conjunções que vêm aos pares, cada elemento do par em uma oração;

2. no período composto por correlação, as orações não podem ter sua ordem invertida, isto é, não apresentam a mobilidade posicional típica das hipotáticas adverbiais;

3. as correlatas não podem ser consideradas parte integrante de outra, como ocorre com as substantivas e as adjetivas restritivas;

4. as correlatas, do ponto de vista semântico, podem ser comparativas, consecutivas, proporcionais, aditivas e alternativas.

De acordo com as propriedades antes arroladas, podemos definir a correlação como processo de estruturação sintática em que uma sentença estabelece uma relação de interdependência com a outra no nível estrutural. Sendo assim, na correlação, nenhuma das orações subsiste sem a outra, porque, na verdade, elas são interdependentes. Assim, a correlação tem sua conexão estabelecida por elementos formais, expressões que compõem um par correlativo, estando cada um de seus componentes em orações diferentes (Rodrigues, 2007, 2017, 2021).

Já no período composto “Usou, ganhou”, da segunda propaganda, no âmbito da tradição gramatical, temos duas orações: a primeira “usou” e a segunda “ganhou”. O período é, nessa perspectiva, classificado como composto por coordenação, sendo as duas orações independentes sintaticamente e, por isso, denominadas de coordenadas assindéticas, porque não há conjunções coordenativas ligando uma com a outra. No entanto, mesmo sem a presença de conjunções no período, emerge um conteúdo semântico na combinação das duas orações no co(n)texto², nesse caso, a relação semântica de casualidade: Porque usou, ganhou; já que usou, ganhou. São leituras hipotáticas possíveis no contexto em que as estruturas foram usadas e que, com a classificação tradicional, deixamos de observar porque nesta abordagem só se leva em consideração esse aspecto quando há

² Vale lembrar que consideramos contexto o entorno extralinguístico, envolvido na situação comunicativa e co(n)texto o material linguístico precedente ou posterior a unidade em análise.

conjunção ligando tais orações. As conjunções dão pistas sobre as relações semânticas entre as orações, mas não são as responsáveis pela indicação de seus conteúdos, que só podem ser verificados no co(n)texto em que se inserem e em que foram usadas (Rodrigues, 2015). Assim, para Rodrigues (2021), esse é um período composto por justaposição (Rodrigues, Gonçalves, 2015) e as duas orações são justapostas e emerge entre elas o conteúdo semântico de causalidade.

Em síntese, podemos dizer que o período composto por justaposição se caracteriza pela:

1. independência sintática entre as orações;
2. ausência de conector ligando uma oração à outra;
3. interdependência semântica entre as orações no co(n)texto;
4. pela possibilidade de leituras hipotáticas.

Assim, podemos definir o período composto por justaposição como aquele em que as orações se caracterizam pela autonomia sintática, pela ausência de conector introduzindo-as e pela interdependência semântica. As orações justapostas, apesar de não serem introduzidas por conector, podem veicular as mesmas relações semânticas que as orações coordenadas e hipotáticas adverbiais veiculam. Rodrigues e Gonçalves (2015) verificaram que essa estrutura é muito utilizada no gênero textual propaganda, pois além da ausência de conector e a interdependência semântica, neste gênero, os recursos linguísticos e semióticos empregados também contribuem para promover a interlocução com o público-alvo.

As considerações antes apresentadas servem de suporte para a elaboração de materiais didáticos, aulas expositivas, explicações sobre o período composto de forma mais reflexiva e contextualizada, ainda que se mantenha a nomenclatura tradicional, por ser a mais empregada no ambiente escolar. Rodrigues *et al.* (2024), na obra **Ensino, Texto e Sintaxe: orações adverbiais**, fornecem ao professor da Educação Básica suporte para

o ensino das estruturas adverbiais em sala de aula com base no uso, análise e produção de textos autênticos em Língua Portuguesa. Os autores optam por organizar o conteúdo das orações adverbiais pelas relações semânticas que, muitas vezes, se aproximam, e não pelos tipos de orações ou pelas conjunções que as introduzem, como costumeiramente se faz. Os quatro capítulos são reunidos pelas relações semânticas: assim, temos no capítulo 1, *As circunstâncias básicas: tempo, modo e lugar*; no capítulo 2, *As relações de causalidade: causa, consequência, condição, finalidade*; no capítulo 3, *As relações de comparação: comparação, conformidade, proporção*; e no capítulo 4, *As relações de contraste: contraste e concessão*. Os quatro capítulos são estruturados para apresentação do tema e reconhecimento das relações semânticas como recursos linguísticos caros à organização do discurso.

Para tanto, os autores adotam, ao longo da obra, a multimodalidade e metodologias que atendam às necessidades dos professores de Educação Básica que trabalham com estudantes do século XXI e, por isso, tentam contemplar as práticas sociais do nosso tempo. Assim, Rodrigues *et al.*(2024) esperam estimular a reflexão, a ação e a transformação dos estudantes, ao abordarem o texto como um instrumento que revela o mundo que os cerca. Por isso, todos os capítulos foram idealizados pelos autores, visando a ajudar o professor na preparação de plano de aula e materiais de apoio adaptáveis, com propostas de aplicação para o ensino de orações adverbiais baseado no uso.

Como já dissemos, mesmo que o professor não deixe de empregar a nomenclatura tradicional e a sua descrição, é possível adaptar os pressupostos teóricos brevemente apresentados, a fim de descrever as estruturas oracionais de maneira mais coerente, sistemática, adotando critérios sintáticos e mostrando a superposição, muitas vezes, dos níveis de análise: sintática, semântica, discursiva, pragmática. É o que vamos mostrar a seguir.

Continuum para o estudo do período composto

Propomos a seguinte sequência para o estudo das orações no âmbito do período composto: orações subordinadas substantivas, orações subordinadas adjetivas restritivas, orações hipotáticas adjetivas explicativas, orações hipotáticas adverbiais e orações coordenadas. A proposta relaciona-se com o fato de partirmos da estrutura mais integrada sintaticamente e semanticamente, no caso as substantivas, encaixadas ao sintagma verbal (SV); passarmos para as adjetivas restritivas, encaixadas ao SN; ambas as estruturas subordinadas na perspectiva funcionalista; depois irmos para as adjetivas explicativas, que se juntam ao SN, mas que não são um constituinte dele, por se assemelharem a um comentário que incide sobre ele, um adendo, um caso de hipotaxe assim como as adverbiais, que se combinam com outra oração e não com um constituinte dela; por último, na sequência feita, as coordenadas, que são sintaticamente independentes e que se combinam umas com as outras.

Quadro 2. proposta funcionalista

A proposta funcionalista

+ Encaixamento

Substantivas Adjetivas Restritivas	Subordinação
Adverbiais Adjetivas Explicativas	Hipotaxe
Coordenadas	Parataxe

- Encaixamento

Fonte: elaboração própria.

Como se pode notar, a gradação proposta permite rever a noção de subordinação da Gramática Tradicional em que se parte de uma visão homogênea das estruturas denominadas

subordinadas (substantivas, adjetivas e adverbiais), calcada na distinção de oração subordinada como aquela que depende de uma principal e como aquela que traz presa em si outra ou outras orações. Na verdade, essa dicotomia pode ser substituída pela ideia de gradação e pela ideia de que essas orações não têm comportamento homogêneo, podendo haver propriedades sintáticas e semânticas que as aproximam mais de um grupo do que de outro, como o quadro 1 de Rodrigues (2021) demonstra. Até porque há orações com forma de subordinada, mas comportamento de principal, como apresentamos a seguir.

Figura 3. Insubordinada introduzida por *que*



Fonte: Rodrigues (2021, p. 62)

Figura 4. Insubordinada introduzida por *porque*



Fonte: Rodrigues (2021, p. 37)

Figura 5. Insubordinada introduzida por *quando*



Fonte: Baroni; Rodrigues (2021, p. 306)

Na figura 3, temos uma sequência de subordinadas introduzidas por “que”, cuja forma lembra a de uma substantiva; já nas figuras 4 e 5, as subordinadas introduzidas por “porque” e “quando” se assemelham a estrutura de uma adverbial. No entanto, nos três exemplos, não identificamos a presença de uma oração principal. Sendo assim, precisamos rever a explicação categórica de que toda oração subordinada depende de uma principal.

O fenômeno da insubordinação

O fenômeno da insubordinação não é novidade nos estudos linguísticos. O que na verdade é bastante recente é a nomenclatura insubordinação para identificar os casos de orações com forma de subordinada, mas que não estão sintaticamente dependentes de uma principal, contrariando a premissa de que toda subordinada estaria presa a uma principal. Isso significa assumir que há subordinada sem principal, o que é um problema para a descrição linguística, de uma maneira geral.

É Evans (2007) quem emprega essa denominação pela primeira vez, caracterizando a insubordinação com base na noção de elipse que é, segundo ele, o mecanismo que leva à insubordinação. Por meio da elipse, parte de uma construção complexa (o período composto) assume o significado originalmente associado à construção como um todo, em que uma parte foi descartada (oração principal).

Quadro 3. evolução diacrônica da insubordinação

Subordinação	Elipse	Convencionalização da elipse	Reanálise como cláusula principal
Construções biclaúsais, contendo uma subordinada.	Elipse da cláusula principal, com possível recuperação de algum material apropriado do contexto.	Restrição da interpretação do material elíptico.	Uso convencionalizado como cláusula principal da antiga subordinada.

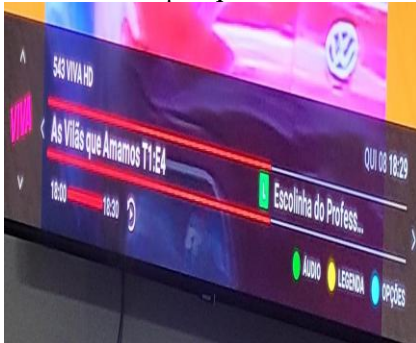
Fonte: Evans (2007, p. 370)

Parte-se, portanto, da premissa de que a oração principal foi omitida, cabendo ao interlocutor o papel de inferi-la a partir do contexto e, conseqüentemente, de seu conhecimento de mundo. Para ele, a insubordinação, como outras mudanças que acontecem na língua, ocorre de maneira gradual.

De acordo com Beijering; Kaltenböc; Sansiñena (2019), as insubordinadas foram desconsideradas durante muito tempo nos estudos linguísticos pelo fato de serem vistas como “erros” de pontuação, no que se refere aos textos escritos, e não como uma estratégia linguística usada pelo escrevente para destacar ou enfatizar o que ele pretende dizer. Além disso, constituem um desafio descritivo para as gramáticas tradicionais, porque apresentam estrutura de “subordinação”, mas *status* de cláusula independente sintaticamente. Embora as cláusulas insubordinadas estejam também presentes em textos escritos, seu uso é fortemente percebido na linguagem oral, sobretudo, na interação entre os falantes, justificando, assim, o maior número de estudos do fenômeno nessa modalidade.

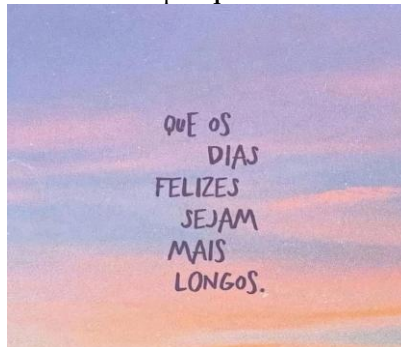
O fenômeno da insubordinação permite englobar uma gama de construções com realizações formais diferentes. Rodrigues (2022, 2024) já rastreou para o português os seguintes padrões: (I) INTRODUTOR + SN + SV (SUBJ.), como se vê, por exemplo, em “Que os dias felizes sejam mais longos” (postagem de What’sApp); (II) SN + INTRODUTOR + SV como, por exemplo, em “As vilãs que amamos” (título de programa de TV); (III) INTRODUTOR + SV (IND./SUBJ.) como, por exemplo, em “Se nos deixam” (título de novela de TV); (IV) SV (FNV) + SN como, por exemplo, em “Saindo da crise” (título de programa de TV).

Figura 6. Insubordinada introduzida por *que*



Fonte: *Corpus Rodrigues* (2025)

Figura 7. Insubordinada introduzida por *que*



Fonte: *Corpus Rodrigues* (2025)

Figura 8. insubordinada introduzida por *se*



Fonte: *Corpus Rodrigues* (2025)

Figura 9. insubordinada na forma reduzida de gerúndio



Fonte: *Corpus Rodrigues* (2025)

Nos exemplos antes apresentados, recolhidos assistematicamente, percebemos que não existe uma oração principal com a qual as estruturas com forma de subordinada se relacionam. O primeiro padrão lembra a estrutura de uma oração completiva/substantiva, expressando desejo, vontade do escrevente, é introduzida por “que”, tem o verbo no modo subjuntivo; o segundo, de uma relativa restritiva/adjetiva restritiva, apresenta o introdutor “que”, expressando a opinião do escrevente; o terceiro, de uma adverbial, cujo introdutor é “se”, indicando a possibilidade de algo acontecer e o quarto, de uma oração na forma reduzida de gerúndio, expressando um fato em progresso.

Como se vê, a distinção entre (in)dependência sintática e pragmática, tão importante para a distinção dos processos sintáticos de conexão de orações, também é importante no âmbito da insubordinação, mas ainda não foi levada em consideração na literatura sobre o tema, como apontam D'Hertefelt e Verstraete (2014). Assim, por meio dos padrões já encontrados no português, pode-se perceber que o fenômeno da insubordinação envolve uma variedade de construções com padrões formais diferentes. Além disso, a insubordinação relaciona-se ao desenvolvimento da oração subordinada à oração principal, ou seja, da morfossintaxe ao discurso e em seu estágio inicial, da gramática à pragmática, como pontua Evans (2007). Construções insubordinadas variam de escopo que pode ser a sentença, pares de sentenças adjacentes, trechos maiores de discurso, conforme afirma Mithun (2019), o que é muito importante para a identificação das insubordinadas que mantém alguma relação com o co(n)texto.

Rodrigues (2024), visando à discussão do fenômeno, no âmbito dos cursos de graduação em Letras da UFRJ, descreve estruturas insubordinadas encontradas no português do Brasil, identificando seus padrões formais e sua função pragmática (Beijering; Kaltenböck; Sansiñena, 2019). Além disso, neste trabalho, são propostas atividades didáticas que levam em consideração a língua em uso em consonância com os objetivos da obra voltada para pesquisas funcionalistas e aplicações ao ensino superior. Vejamos uma destas propostas:

2. As duas postagens que se seguem fazem parte de um *corpus* constituído de agosto de 2020 a agosto de 2021, cujas mensagens foram coletadas do What'sApp. Leia-as com atenção e identifique:

- a) a estrutura semelhante nas duas postagens;
- b) do ponto de vista do uso, no contexto comunicativo em que foram empregadas, o efeito de sentido produzido nessas postagens;
- c) do ponto de vista da descrição gramatical, diferenças entre as duas estruturas identificadas por você nas postagens.

Figura 10. Oração subordinada substantiva objetiva direta introduzida por que



Fonte: Rodrigues (2021, p. 62)

Figura 11. Oração insubordinada introduzida por que



Fonte: Rodrigues (2021, p. 62)

Por meio da atividade de Rodrigues (2024) antes transcrita, observa-se que a autora explora duas postagens; a primeira com um período composto por subordinação “Eu desejo que o seu dia tenha alegria”, formado pela oração principal “Eu desejo” e pela subordinada substantiva objetiva direta “que o seu dia tenha alegria” para mostrar que, na segunda postagem, temos uma estrutura semelhante que é “Que a alegria seja seu primeiro abraço nessa manhã”, porém sem a principal. Ao comparar as duas postagens, espera-se que o discente perceba que, assim como a subordinada substantiva, a insubordinada expressa a mesma ideia de vontade, desejo, volição, mesmo que o verbo “desejar” não seja empregado nela. Como se pode notar, alguns dos exemplos apresentados ao longo do capítulo ilustram o comportamento sintaticamente independente das orações insubordinadas.

A guisa de conclusão

O ensino de sintaxe do período composto não pode desconsiderar a existência de graus de subordinação diferentes, ainda que não se adote a visão funcionalista de hipotaxe. As questões apontadas ao longo deste capítulo dão indícios de como

alguns conceitos e afirmações categóricas precisam ser relativizados, quando se leva em conta a língua em uso em textos dos mais variados tipos e gêneros, além das situações comunicativas em que se inserem os falantes e/ou escreventes.

Os conceitos que mais se relacionam com as discussões apresentadas são o de oração principal e subordinada. Vimos que há possibilidade de, por exemplo, uma adjetiva estar ligada apenas ao SN, como em “Brasil que faz” (título de programa de TV) e vimos, também, casos de estruturas como “Quando me apaixono” (título de novela de TV) em que a oração com forma de subordinada adverbial não se vincula a nenhuma oração precedente. Se optarmos por não trabalhar com o fenômeno da insubordinação para explicar esses dois exemplos, no que se refere especificamente ao primeiro, no mínimo, o professor deve alertar aos alunos quanto à possibilidade de haver adjetivas que se vinculam apenas ao SN, podendo ele estar ou não dentro de uma oração principal. Assim, também se torna importante que o aluno repense o emprego dos sinais de pontuação, porque na língua escrita, são delimitadores do início e fim de um período gráfico, que pode ser simples ou composto.

A pontuação, na língua escrita, é um dos indicadores das orações insubordinadas que, geralmente, vêm destacadas entre pontos e o ponto final é um dos seus principais índices. Adotando a noção gráfica de período, isto é, unidade linguística que começa por letra maiúscula e termina por algum sinal de pontuação terminativa (pontos final, de exclamação, de interrogação), é possível identificá-las mais facilmente. Já que não vimos muitos casos como esse no capítulo, vejamos um agora para encerrar:

Figura 12



Fonte: *Corpus What'sApp* (2021)

Na postagem anteriormente mostrada, temos inicialmente um período composto por subordinação, constituído pela oração principal “Há um Deus” seguido por uma oração subordinada adjetiva restritiva “Que cuida de nós.”, formando um mesmo período gráfico. Após esse período, temos outro que se inicia por “Que zela por nós”, só que agora com forma de “simples” (só tem uma oração), entre pontos, mas que mantém relação com o SN “Deus”. Esta separação desta estrutura que tem a mesma forma da oração adjetiva restritiva empregada no período composto, só que agora independente sintaticamente e não constituindo um mesmo período gráfico, realça ainda mais a informação de que Deus cuida de nós, zela por nós. É possível no cotexto de uso verificar isso. No entanto, como vimos antes, nem sempre é assim...

Esperamos que as reflexões trazidas sirvam de estímulo para propostas de ensino mais condizentes com a realidade de nossos alunos e que o texto de fato seja o foco para o ensino de conteúdo gramatical. Optamos por textos curtos e de diferentes gêneros, a fim de explorar os aspectos gramaticais, foco deste capítulo, mas nas obras citadas e voltadas para o ensino de sintaxe, como dissemos na introdução, há muitas sugestões de atividades para os

mais variados níveis de ensino, como os trabalhos de Rodrigues (2017, 2019, 2020). Esperamos que a leitura seja proveitosa e possa efetivamente contribuir para a prática docente na sala de aula! Que os estudos de gramática no texto continuem...

Referências

BARNOI, G. C.; RODRIGUES, V.V. Insubordinação: uma proposta funcionalista para o estudo de (des)articulação de cláusulas. *Revista do GEL*, v. 18, p. 285-310, 2021.

BARRETO, T. M. M. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BEIJERING, K.; KALTENBÖCK, G.; SANSIÑENA, M. S. Insubordination: Central issues and open questions. In: BEIJERING, K.; KALTENBÖCK, G.; SANSIÑENA, M. S. (eds.). *Insubordination: Theoretical and empirical issues*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2019. p. 7-28.

D'HERTEFELT, S.; VERSTRAETE, J. Independent complement constructions in Swedish and Danish: Insubordination or dependency shift? *Journal of Pragmatics*, 60, pp. 89-102, 2014.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In: NIKOLAEVA, I. (ed.). *Finiteness: Theoretical and Empirical Foundations*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 366-431.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. Gramaticalization across clauses. In: *Gramaticalization*. CUP, Cambridge, 1993.

MATHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and 'subordination'. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

MITHUN, M. Sources and mechanisms. In: BEIJERING, K.; KALTENBÖCK, G.; SANSIÑENA, M. S. (eds.). *Insubordination: Theoretical and empirical issues*. De Gruyter Mouton: Berlin, 2019. p. 29-54.

NEY, J. L. *Guia de análise sintática*. Rio de Janeiro, [s. n.], 1955.

OITICICA, J. *Manual de análise léxica e sintática*. 6. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1942.

OITICICA, J. *Teoria da correlação*. Rio de Janeiro, Organização Simões, 1952.

RODRIGUES, V.V. (org.). *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

RODRIGUES, V.V. *Pesquisas em sintaxe e sua aplicação em sala de aula*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2019.

RODRIGUES, V.V. *Ensino das orações adjetivas em sala de aula: reflexão e prática*. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda., 2020.

RODRIGUES, V.V. Padrões de insubordinação no PB. In: *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 8, 2022. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

RODRIGUES, V.V. *Cláusulas sem núcleo em português: desgarramento ou insubordinação?* São Paulo: Edgard Blucher Ltda., 2021.

RODRIGUES, V.V. Subordinação, correlação, hipotaxe, justaposição e parataxe. In: Marins, Juliana Esposito; Orsini, Mônica Tavares; Cavalcante, Silvia Regina de Oliveira (orgs.). *Contribuições à descrição e ao ensino do Português Brasileiro: da fonética ao discurso, com parada obrigatória na sintaxe - uma homenagem a Maria Eugênia Lammoglia Duarte*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 355-384.

RODRIGUES, V.V. Uso(s) de conectores: uma abordagem funcional-discursiva. *Diadorim*, v. 20, p. 535-560, 2018.

RODRIGUES, V.V. Em foco a correlação. *Diadorim*, v. 16, p. 122-139, 2015.

RODRIGUES, V.V. Correlação. In: VIEIRA, SILVIA R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2007, 2011, p. 225-235.

RODRIGUES, V.V. Cláusulas insubordinadas no português em uso. In: CEZARIO, M. M. da C.; MARQUES, P. M.; CASTANHEIRA, D. (Org.). *Pesquisas funcionalistas e aplicações ao ensino superior*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 212-238.

RODRIGUES, V.V.; OLIVEIRA, T. L.. Cláusulas insubordinadas no Português Arcaico: notas preliminares. *Revista Linguística*, v. 19, n. 1, p. 221-248, 2023.

RODRIGUES, V.V.; GONÇALVES, A. C. L. Comprou, levou? Justaposição: procedimento sintático comum em propagandas. *Letrônica*, v. 8, p. 409-421, 2015.

RODRIGUES, V.V.; MALLMANN, A. C. L. G.; TOTA, F. O.; THOMPSON, H. V. G. *Ensino, Texto e Sintaxe: orações adverbiais*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2024.

TEORIAS DE ENSINO ARTICULADAS A TÓPICOS DE MORFOLOGIA

Vítor de Moura Vivas¹
Carlos Alexandre Gonçalves²
Margareth Andrade Morais³

Resumo: Neste capítulo, refletimos sobre algumas das possibilidades de relacionar morfologia e ensino, explicitando diversas estratégias que o professor pode seguir no seu dia a dia em sala de aula. Apresentamos alguns aportes que julgamos relevantes à articulação aqui focalizada, pois entendemos que propostas de ensino exitosas podem se embasar em um, dois ou três dos principais pilares defendidos no capítulo: (a) o aluno como pesquisador (Basso; Pires De Oliveira, 2012); (b) o estudo de gramática como produção de sentido (Franchi, 2006); (c) a defesa de três eixos para o ensino de português (Vieira, 2017). Como exemplo, selecionamos cinco textos a fim de ilustrar a possibilidade de apresentar os expedientes morfológicos em uso, de modo contextualizado e atrelado à produção de sentidos pelos falantes. Por meio dos exemplos, foi possível demonstrar como integrar a descrição de aspectos morfológicos, como marcas flexionais, mesclas lexicais e uso de sufixos, aos textos em que

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro. Coordenador do grupo de pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português com apoio e financiamento do IFRJ/CNPQ do Programa Prociência. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1602-2899>.

² Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Departamento de Letras Vernáculas (Setor de Língua Portuguesa. Colaborador do grupo de pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português com apoio e financiamento do IFRJ/CNPQ do Programa Prociência Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>.

³ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro. Colaboradora do grupo de pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português com apoio e financiamento do IFRJ/CNPQ do Programa Prociência. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7182-0258>.

ocorrem. Assim, atingimos nosso objetivo de expor sugestões de práticas de análise linguística com foco no estudo da morfologia.

Palavras-chave: Gramática. Ensino. Morfologia.

Introdução

Neste capítulo, retomamos alguns conceitos teóricos relevantes para o ensino a fim de apresentar uma articulação entre as teorias linguísticas citadas e o ensino de morfologia nas escolas. Motivados pela necessidade de aprimorar o ensino de morfologia, principalmente, para o ensino médio, revisitamos contribuições como a de Basso e Pires de Oliveira (2012), Vieira (2017), a fim de apresentar algumas possibilidades de associação entre tais teorias, a descrição morfológica e seu papel na organização textual. Assim, também objetivamos demonstrar como a morfologia pode ser ensinada, para além de dados soltos, descontextualizados e/ou apresentados como uma lista de nomenclatura a ser decorada, enfatizando o papel da morfologia na construção de sentidos dos textos.

Para cumprir tal objetivo, o capítulo inicia-se com uma breve seleção teórica de conceitos que julgamos relevantes para o ensino de língua portuguesa, assim como retomamos pressupostos contidos nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua no Brasil. Em seguida, apresentamos um *corpus* formado por cinco textos, de gêneros diferentes, curtos e de fácil aplicação para a sala de aula, a fim de demonstrar possibilidades dessa articulação entre morfologia e ensino.

A relevância de entender o aluno como um pesquisador

O artigo de Basso e Pires de Oliveira (2012) é fundamental para pensarmos as aulas de português e, mais especificamente, o papel do ensino de gramática. Certamente, não é produtivo ao aluno deixar de aprender gramática ou aprender apenas como

ferramenta necessária ao estudo do texto. Na escola, deve haver espaço para o ensino de leitura e produção textual, mas também é importante que se estude gramática. A questão que se coloca é a seguinte: como devemos proceder para atingir esse fim? Basso e Pires de Oliveira (2012) defendem a importância do ensino de gramática na escola de modo científico:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em boa medida, excluem a gramática, que só deve ser utilizada como instrumento para o texto escrito. Essa não é apenas uma visão instrumental da gramática, mas também serve para reafirmar a gramática normativa, porque vê a gramática como pronta, intocável. Esse não é o espírito científico: o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la (Basso; Pires De Oliveira, 2012, p. 23).

Não podemos, na escola, deixar de abordar o estudo de gramática nem mesmo estudar a gramática como pronta e acabada, tendo relevância apenas como instrumento para o domínio da modalidade escrita da língua. Devemos estudar gramática como ciência. Basso e Pires de Oliveira (2012) evidenciam que não se costuma ensinar ciência nas escolas brasileiras. Para discutir esse assunto, utilizam a experiência de Feynman na década de 1950. Feynman, físico estrangeiro, prêmio Nobel de física em 1965, constata que não se ensina a física como ciência nas faculdades do Brasil; depois, verifica que, nas universidades de Engenharia, o mesmo ocorre. Há uma preocupação dos alunos em decorar conceitos e repeti-los para atingirem a aprovação. Da mesma forma, os professores ensinam conceitos, formas de parafrasear definições e cobram dos alunos, geralmente, a repetição dessas definições. Esse tipo de ensino baseado em repetição de conceitos ocorre na formação dos professores e nas escolas.

Basso e Pires de Oliveira (2012) defendem que esse ensino baseado na repetição e com um aluno pouco ativo no processo ocorre também nas aulas de Língua Portuguesa de modo geral. Quando se estuda gramática, muitas vezes, os alunos aprendem

nomes, repetem regras, geralmente, sem entendê-las de fato. Precisamos, como professores, propiciar, aos alunos, uma postura ativa, produtora de conhecimento. Os alunos devem ter o prazer de aprender de fato e conseguir aplicar o conhecimento que aprendem a novas situações.

Um dos aspectos percebidos por Feynman sobre o aluno brasileiro é o medo de fazer pergunta durante as aulas. A percepção dos alunos para perguntas durante a aula é de perda de tempo; há um interesse de captar o máximo de informações possíveis ditas pelo professor, para que, posteriormente, estes consigam acertar questões de prova. O objetivo, ao assistir às aulas e aprender novas definições, é conseguir uma boa nota posteriormente. Basso e Pires de Oliveira (2012) defendem que devemos aprender ciência na escola e que esse aprendizado deve ser construído por meio do raciocínio científico:

a resposta de Feynman sobre as razões de se ensinar ciência não tem a ver com aplicabilidade. Por mais ingênua que possa parecer, sua resposta é que devemos ensinar ciência porque ciência é algo interessante, é algo curioso e somos intrinsecamente curiosos. Essa resposta – bastante romântica, de fato – apela para uma relação com o saber que tem muito de prazer, de satisfação e de êxtase – como diz o título de um de seus livros *The Pleasure of Finding Things Out* (“O prazer de descobrir as coisas”) (Basso; Pires de Oliveira, 2012, p. 20).

O estudo da linguística, ao se abordar gramática na escola, auxilia no ensino de ciência inclusive em outras disciplinas. Basso e Pires de Oliveira (2012) citam um experimento de três anos de Maya Honda e Wayne O’Neil com alunos de 12 a 18 anos. Os autores do experimento ensinaram argumentação e técnicas científicas a partir do ensino de linguística. Ao se estudar ciência através do ensino de gramática, não há custos financeiros, os dados estão sempre disponíveis e há, inclusive, evolução dos alunos no ensino de língua e em outras disciplinas, como Física, Matemática:

É interessante notar que os autores não trabalharam com os professores de inglês e/ou de literatura, mas sim com os professores de ciência, justamente com o intuito de também mostrar que há uma visão científica sobre a linguagem; eis aqui um gancho para projetos interdisciplinares (Basso; Pires de Oliveira, 2012, p. 28).

No artigo, também se afirma que é necessário estudar a modalidade falada na escola no estudo de gramática. Entendemos que essa estratégia é muito importante e evidencia como a gramática é uma ciência “viva”. É preciso apresentar a morfologia como ciência e devemos ensinar morfologia de modo prazeroso, fazendo com que o aluno raciocine de modo científico. Esses princípios constituem a base fundamental de diversos trabalhos deste livro.

Defendemos o estudo de morfologia na escola através de dados reais de uso em diferentes modalidades (escrita ou falada) e em registros mais ou menos formais. Considerar o aluno como sujeito do processo e a morfologia como ciência torna a aprendizagem mais produtiva e prazerosa:

Muito já se falou sobre não ensinar gramática, ensinar gramática, ensinar texto, leitura, etc., mas pouco se falou sobre ensinar o quanto a linguagem humana é fascinante, complexa e divertida, e muito menos isso foi usado como um mote para arquitetar um ensino sobre língua (Basso; Pires De Oliveira, 2012, p. 36).

Por exemplo, em um estudo sobre flexão de gênero, o aluno pode ser incentivado a encontrar exemplos nos quais a forma do feminino ganha significado autônomo, independente do masculino correspondente, funcionando, portanto, como palavra nova, como se vê em (01). Também pode ser estimulado a observar que a relação masculino/feminino nem sempre está relacionada a uma oposição de sexos, fazendo-o a chegar a dados como se verifica em (02) a seguir:

(01) bruxa	(02) cesto – cesta
porca	barco – barca
magrela	jarro – jarra
pelada	ovo – ova
periquita	mato – mata

Tal procedimento pode levar o aluno a refletir que nem sempre a flexão de gênero impõe oposição de sexos, sobretudo nos substantivos, e que pode estar a serviço da formação de palavras, pois, como observa Gonçalves (2007, p. 76), “não é raro encontrar usos figurados para nomear seres ou eventos não por critérios objetivos, mas a partir de propriedades transferidas em termos associativos”. Nos dados em (01), “magrela” pode ser um tipo de bicicleta; “bruxa”, uma mulher antipática, rabugenta ou malvada; “porca”, objeto que serve para travar a rosca do parafuso; “pelada”, partida de futebol disputada não profissionalmente e “periquita”, órgão sexual feminino. Em (02), verificam-se, na segunda coluna, novos referentes em relação à primeira coluna. Esses novos referentes apresentam sentidos especializados dos referentes da primeira coluna; em outras palavras, o novo sentido tem alguma relação com o primeiro. Sendo assim, por exemplo, “cesta” é um novo tipo específico de cesto e “barca”, um novo tipo específico de barco. Ainda em relação ao sentido dos elementos da segunda coluna de (02), “jarra” é um recipiente usado para colocar um líquido ou vaso para colocar flores; “ova” é o conjunto de ovos de um peixe e “mata”, terreno amplo coberto por árvores, arbustos, entre outros elementos silvestres.

Entendendo o estudo de gramática como produção de sentido

Franchi (2006) apresenta, no seu texto, os seguintes aspectos fundamentais para o ensino de língua portuguesa: produção e compreensão de texto; desenvolvimento da interação social na oralidade; conhecimento e representação da realidade; eliminação de preconceitos e discriminações sociais na linguagem; ensino de

tópicos gramaticais. O autor não nega a importância do pleno desenvolvimento das competências de leitura e produção textual: evidencia a relevância de o aluno aprender a se comunicar em diversos contextos atingindo as finalidades discursivas na interação, demonstra a necessidade do combate ao preconceito linguístico, mas explicita que todos esses fatores não eliminam a importância do estudo de gramática. É um perigo eliminar ou relativizar o estudo de gramática, e é uma ótima estratégia integrar a teoria linguística à prática pedagógica.

Com relação a como costuma ser o ensino de gramática nas escolas, o autor, assim como Basso e Pires de Oliveira (2012), afirma que é baseado em nomenclaturas e identificação de estruturas, mas ainda acrescenta que as definições dadas geralmente são inadequadas e mais atrapalham do que ajudam os alunos. Nas palavras do autor:

O professor deve saber o limite de aplicações assim definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam e que, incrivelmente, são os que prefere propor à análise (e provas) dos alunos, para testar seu conhecimento (Franchi, 2006, p. 65).

Como exemplo dessas definições insuficientes, cita dois conceitos: o de substantivo como aquele que designa seres e a definição de sujeito como aquele que pratica ação ou como termo sobre o qual se faz uma declaração. Não há um critério único, “mágico” para definir itens gramaticais. Mesmo assim, o professor não deve desistir da gramática por isso; pelo contrário, é necessário um bom conhecimento de gramática e de linguística para lidar com os diversos dados e com aquilo que não é previsto por alguma definição. Certamente, a língua é maior do que a descrição que se faz (ou se tenta fazer).

O autor evidencia a importância de entender o aluno como sujeito ativo do aprendizado e de explorar a criatividade no processo de aprendizagem. Para defender essa visão, apresenta ideias de Piaget: “O aluno não deve ser passivo e recipiente, mas

ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo sujeito” (Franchi, 2006, p. 41). Assim, “interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (Franchi, 2006, p. 63-64).

Ademais, o autor ainda apresenta a necessidade de articulação entre teoria linguística e prática pedagógica para o ensino de gramática. Defendemos ser fundamental pautar-se nas pesquisas em morfologia para efetivar práticas pedagógicas produtivas e interessantes aos alunos. Por exemplo, não há mais como insistir que as marcas morfológicas de grau expressam apenas aumento e diminuição de tamanho. As pesquisas linguísticas já afirmam, pelo menos desde a década de 1970, que esses significados são os menos veiculados por afixos como *-inho* e *-ão*.

Para Franchi (2006), a gramática deve ser entendida como produtora de sentido; por meio de expedientes gramaticais, é possível realizar diversos recursos expressivos nas interações reais entre interlocutores. É fundamental estudar a variedade dos recursos estruturais expressivos, colocados à disposição do locutor para a produção de sentido, como é o caso da gradação morfológica:

gramática é o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental a que já nos referimos neste texto ... por que e como (e para quem e quando ...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! (Franchi, 2006, p. 88).

Para efetivar um ensino de gramática como produção de sentido, centrada no aluno como sujeito ativo e criativo, o autor propõe o trabalho com atividades linguísticas, epilinguísticas, que devem ser trabalhadas nas séries iniciais, e metalinguísticas, mais adequadas para as séries finais na escola. A aplicação dessas atividades também é defendida por Vieira (2017), como vemos a seguir.

O ensino de português e abordagem de três eixos

A atividade linguística consiste no acesso a textos dos mais diversos gêneros pelos alunos, os quais devem ler e compreender textos de diferentes modalidades, registros. Desde crianças, realizamos atividades linguísticas naturalmente por estarmos em contato linguístico. Quando desenvolvemos atividades linguísticas na escola, pretendemos “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (Franchi, 2006, p. 98). Na atividade epilinguística, há o objetivo “de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (Vieira, 2017, p. 72). A atividade metalinguística é “um ‘trabalho inteligente de sistematização gramatical’ (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação” (Vieira, 2017, p. 72).

Fundamentando-se em Franchi (2006), Vieira (2017) afirma que a integração dessas três atividades no ensino de língua portuguesa permite uma abordagem reflexiva de gramática. A autora é mais uma a defender a necessidade de estudar gramática na escola. A gramática é um dos eixos fundamentais à aprendizagem de língua; a esse eixo, somam-se os eixos do texto e da variação linguística. Em outras palavras, no ensino de língua portuguesa, importa ensinar os fenômenos gramaticais de forma reflexiva (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) – eixo 1 – visando às competências de produção/leitura – eixo 2 – e abordando a variação no uso – eixo 3: “trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (Vieira, 2017, p. 71).

A autora salienta que os PCNs propõem o ensino de gramática na escola, visto que cabe ao professor: “refletir sobre os fenômenos

de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (Brasil, 1998, p. 59). Além disso, é necessário “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p. 19).

Como afirma Vieira (2017), nos PCNs, a gramática tem o seu lugar preservado no ensino, por mais que seja como um instrumento: “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (Brasil, 1998, p. 78). Consideramos os objetivos previstos nos PCNs de desenvolver a capacidade discursiva do aluno e as competências de leitura/produção textual como essenciais. O aluno deve aprender na escola a realizar os seus objetivos nas mais diversas situações, assim como deve reconhecer e interpretar, de forma ativa, textos de diversos gêneros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta a necessidade de um ensino contextualizado, com o trabalho por meio de gêneros textuais orais, escritos e multimodais integrando leitura, produção textual e análise linguística:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (...) Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 65).

Resumindo a proposta

O ensino de gramática auxilia no aperfeiçoamento dessas habilidades discursivas e textuais. Portanto, defendemos o pressuposto de que o professor de português não pode, de forma alguma, deixar de ensinar gramática na escola. Utilizando os aportes teóricos descritos neste capítulo, consideramos que, sem o estudo de gramática, não só essas possibilidades instrumentais são prejudicadas como também a capacidade de ser criativo e de raciocinar de modo científico. A gramática deve ser entendida como mais do que um instrumento nas aulas. Sendo assim, cabe ao professor, em conjunto com os alunos, propiciar uma aprendizagem efetiva, prazerosa e condizente com a realidade do uso linguístico nas suas amplas e diversas possibilidades.

Consideramos a proposta de Vieira (2017) sobre os três eixos do ensino de língua muito produtiva e necessária às aulas de português, visto que dá relevância aos diferentes pilares, ao mesmo tempo que propõe a integração entre estes. Promover trabalhos em sala de aula com cada eixo e, posteriormente, realizar a integração deles faz com que o aluno desenvolva a sua competência linguística plenamente. Pode haver aulas de gramática, de variação ou de leitura/produção textual separadamente durante a formação do estudante, mas o professor pode (e deve) também relacionar esses eixos conjuntamente em outros momentos/atividades. A autora afirma o seguinte sobre o eixo da variação:

Seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos em 3.1), seja para promover a capacidade de leitura e produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto em 3.2), é absolutamente necessário que as aulas de Língua Portuguesa propiciem reflexões sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno por motivo de não pertencerem à variedade que ele domina, que contém estruturas consideradas típicas da variedade popular (no sentido de pertencente a comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada normalmente nos gêneros textuais da fala espontânea). Isso implica

assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis (Vieira, 2017, p. 77).

O aluno precisa ter acesso ao uso da língua em diversas variedades para entender melhor o funcionamento dos expedientes gramaticais e para ler / escrever plenamente. Muitas vezes, não entende uma explicação da gramática tradicional sobre uma determinada estrutura linguística, porque não a utiliza da forma que é ensinada na escola. Também pode o aluno não compreender, parcial ou integralmente, um texto por desconhecimento de determinada variante linguística. Em outras palavras, o acesso ao eixo 3 auxilia no desenvolvimento do eixo 1 e do eixo 2. É muito importante que o professor trabalhe plenamente com cada eixo e este trabalho facilita a integração com os demais. Segundo Vieira (2017):

o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual) (Vieira, 2017, p. 80).

Quanto à gramática, é bastante relevante a visão da autora deste eixo como produção de sentido na esteira de Franchi (2006). Gramática não deve ser vista como apenas forma, mas sempre apresentando significado e revelando intenção do enunciador em nível micro ou macroestrutural. Defendemos a visão de que a morfologia deve ser entendida desta forma. Como afirmam Vivas *et al.* (2019):

O professor precisa tentar explorar a morfologia no texto: é fundamental que se pautem o ensino de morfologia, tendo em vista as habilidades de leitura e produção. Além disso, não se pode perder de vista que o aluno é um ser pensante que se coloca na

sociedade em interações a todo o momento, posicionando-se afetivamente, criticando, identificando-se com grupos. Tentar relacionar essas funções sociais e textuais é um desafio e está longe de ser simples; no entanto, certamente, é uma metodologia frutífera (Vivas *et al.*, 2019, p. 143)

Muitas vezes, o desinteresse pela morfologia advém do tratamento dos tópicos como desprovidos de significado, ou seja, como recursos estritamente formais. As aulas de morfologia devem relacionar a morfologia à significação e buscar a sua relação com o texto. Segundo Souza e Gonçalves (2017), ao ser criativo através de estratégias morfológicas, o falante atende a necessidades comunicativas e textuais. Desse modo, os autores revelam uma relação próxima entre os planos morfológico e textual:

à medida que os desdobramentos atinentes à concepção de texto se ampliam, os escopos e as possibilidades de pesquisa envolvendo morfologia e texto (e outros níveis de organização da linguagem) também se expandem, o que, por sua vez, leva o pesquisador a superar obstáculos, pensar novas metodologias e novas interfaces de análise (Souza; Gonçalves, 2017, p. 184).

Nesse sentido, para ensinar gramática, não devemos apenas apresentar exemplos soltos, descontextualizados. Destacamos, assim, a possibilidade de fenômenos morfológicos serem estudados com foco nos efeitos de sentido que trazem aos textos em que ocorrem.

O ensino de língua portuguesa numa perspectiva discursivo-textual vem sendo defendido desde a segunda metade do século XX, especialmente desde a década de 1990, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Atualmente, a publicação recente da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reitera essa ênfase em um ensino contextualizado, que parte de gêneros textuais orais, escritos e multimodais, articulando leitura, produção textual e análise linguística. Em que pesem as críticas que podem ser feitas a esses documentos oficiais, muitas vezes

elaborados sem considerar toda a gama de pesquisas pedagógicas e linguísticas desenvolvidas no Brasil, o fato é que se espera, atualmente, das aulas de língua portuguesa, uma abordagem de fatos gramaticais articulados aos efeitos de sentido produzidos nos gêneros textuais em que se encontram. Além disso, concordamos com Santos, Cuba Riche e Teixeira (2025), quando explicam que a defesa de uma abordagem textual significa evitar o trabalho com textos artificiais ou frases soltas por não colaborarem com o desenvolvimento de uma percepção linguística dos estudantes. Assim, a abordagem textual não pretende excluir o ensino de gramática, mas fazê-lo de modo contextualizado em textos reais, representantes de legítimas situações comunicativas, para que seja possível que o estudante analise, observe, crie hipóteses sobre fatos da língua e, inclusive, possa melhorar sua formação como leitor.

Desse modo, retomamos o conceito de análise linguística, cunhado por Geraldi (1984) para denominar uma perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre a língua e seus usos, a fim de trabalhar fenômenos gramaticais, com base em textos. Dentro dessa perspectiva, por meio do enfoque de tópicos de morfologia comumente abordados no ensino de língua, é possível apresentar, aos discentes, que usos linguísticos, como a escolha lexical de substantivos, adjetivos, determinados afixos, por exemplo, podem revelar a intencionalidade do enunciador ao empregar tais formas, demarcando a orientação argumentativa dos textos.

As estratégias utilizadas pelo enunciador, ao empregar e formar palavras complexas, por exemplo, têm ligação com os propósitos comunicativos dos textos, como poderemos ver nos exemplos abaixo.

Exemplos de sugestões para o ensino em tópicos de morfologia

a) Ensino de flexão verbal

Figura 1. meme com uso de flexão verbal



(Imagem retirada de terra.com.br/diversao/gente/veja-memes-de-chico-buarque-que-completa-70-anos. Acesso: 04/09/25)

A análise do fenômeno da flexão em português, por exemplo, pode considerar seu papel textual-discursivo no texto em que se encontra, o qual pode ser diferente a depender do gênero textual (notícia, artigo de opinião etc.). No texto acima, um meme, observamos a utilização de um padrão interjectivo com dias da semana: “sextou”. Há a presença de uma expressão já viralizada, com forma modificada em pretérito perfeito e terceira pessoa do singular, para determinar o posicionamento do falante em relação à expectativa frente a determinado dia da semana. São comuns, nas redes sociais, outros memes com outros dias da semana, como “segundou”, “quintou” ou “domingou”.

O padrão de formação verbo no pretérito perfeito do indicativo e terceira pessoa do singular gerando interjeições surgiu em usos como “demorou”, “formou”, conforme aponta Vivas (2015). Já para os dias da semana, a primeira forma a ser utilizada foi “sextou”. O professor deve levar os alunos, como cientistas em sala de aula, a investigar o padrão, analisando o sentido que ele apresenta nas formas interjectivas. Podem comparar o uso de

formas interjectivas com usos prototipicamente verbais em formas modificadas em pretérito perfeito do indicativo e terceira pessoa do singular. Posteriormente, podem analisar as semelhanças de formas interjectivas, como “demorou”, “formou”, “lacrou”, e aquelas que se relacionam a dias de semana, como “sextou”, “domingou”, “quintou”, “segundou”. Ao analisar as formações, considerando o seu conhecimento de mundo e os textos nos quais esses usos ocorrem, os estudantes devem perceber que as formas estão a serviço da indicação de visões de mundo / juízos de valor diversos. Essas atividades estão em conformidade com os conceitos, apresentados acima, de Basso e Pires de Oliveira (2012), mas também atendem aos pressupostos apresentados por Vieira (2017) e às diretrizes dos documentos oficiais, pois, por meio da centralidade do texto, é possível realizar uma prática de análise linguística integrada.

Na figura 1, percebemos que a interjeição “sextou” possui um valor positivo, que pode ser visto inclusive pela expressão positiva da imagem de Chico Buarque. No entanto, na mesma imagem, há a quebra de expectativa com a frase “tô sem dinheiro” e a nova imagem do cantor com expressão séria. Assim, entendemos que o meme reitera a leitura social positiva da sexta-feira, em geral, último dia de trabalho da semana, para, em seguida, refutar este direcionamento argumentativo por meio da imagem e de elementos verbais que conduzem a uma espécie de conclusão para o meme. O humor desse texto advém não só da imagem do cantor Chico Buarque, usada em outros memes na internet, mas também pelo apelo ao contexto sociocognitivo compartilhado socialmente sobre as situações descritas. Afinal, as expectativas geradas em torno do final de semana, em relação às atividades de lazer, somadas às questões financeiras, são situações comuns.

Nesse meme, o padrão morfológico ajuda o leitor a entender que essas imagens se veiculam a uma dada categoria de memes da internet, que se relaciona aos dias da semana e à construção cultural que gira em torno desses dias. Para a leitura e (re)construção do humor e da ironia nesses memes, é necessário resgatar não só as

informações linguísticas, mas associá-las às imagens escolhidas, já que se trata de um texto multimodal.

De modo breve, queremos demonstrar que, mesmo um texto curto como um meme, pode ser utilizado para contextualizar o dado linguístico e mostrar aos alunos como os usos da língua estão a serviço das intencionalidades dos falantes.

b) Ensino de sufixos

Figura 2. imagem com exemplo de sufixo na palavra “pudinharia”.



Fonte: (Imagem retirada de <https://www.instagram.com/sagradopudimoficial/> Acesso em: 05/09/2025).

Figura 3. imagem com exemplo de sufixo na palavra “pudimeria”.



Fonte: Imagem retirada de <https://www.instagram.com/pudinharia.gourmet/> Acesso em: 06/10/2025.

Quadro 1. texto⁴ de Luís Fernando Veríssimo com exemplo de sufixo

A leitora Elza Marques Martins me escreve uma carta divertida estranhando que “brasileiro” seja o único adjetivo pátrio terminado em “eiro” que, segundo ela, é um sufixo pouco nobre. Existem suecos, ingleses e brasileiros, como existem médicos, terapeutas e curandeiros. As profissões de lixeiro, coveiro e carcereiro podem ser respeitáveis, mas o “-eiro” é sinal de que elas não têm status. É a diferença entre jornalista e jornaleiro, entre músico ou musicista e roqueiro, timbaleiro ou seresteiro. Há o importador e o muambeiro. “Se você começou como padeiro, açougueiro ou carvoeiro” — escreve Elza — “as chances são mínimas de acabar como advogado, empresário, grande investidor ou latifundiário, a não ser que se dê ao trabalho político antes”. Aliás, há políticos e politiqueiros. Continua Elza: “Eu nunca vou chegar a colunável ou socialite se comecei como faxineira ou copeira. Você pode ser católico, protestante, maometano, budista ou oportunista ou então macumbeiro”. Mas a leitora nota que o dono do banco é banqueiro, enquanto o funcionário é bancário, o que pode ser um julgamento inconsciente de caráter feito pela língua. — me sugere Elza, que por sinal se considerava uma harpeira até começar a tocar numa sinfônica e virar harpista, uma campanha nacional para passarmos a nos chamar de “brasilinos, brasilezes, brasilenses, brasilianos, brasilitanos, brasilitas, brasileus, brasilotos ou brasilões”, o que aumentaria muito nossa autoestima e nossas chances de chegar ao mundo maravilhoso dos americanos, belgas e monegascos.

Fonte: (texto retirado de: <https://tecopoetasonhador.blogspot.com/2017/08/eiros-luis-fernando-verissimo.html>)

Nos textos acima, há exemplos que podem gerar debates interessantes sobre os processos de formação de palavras na língua e sobre a percepção e posicionamento dos falantes acerca dos fatos linguísticos. No texto 1, retirado do *Instagram*, há a formação “pudinharia”, criada para nomear uma loja gourmet de pudim em Santo André. A noção de gourmetização aparece na parte verbal do texto “Condessa pudinharia gourmet”, por meio do uso do adjetivo “gourmet”, mas também por meio da escolha do nome da loja “Condessa” e dos elementos visuais, como, por exemplo, a roupa e postura elegante da mulher representada na imagem. Ao levar este exemplo para a sala de aula, além de interpretar o texto, o professor, destacando elementos mórficos, poderia comparar tal formação vocabular a outras formas deste tipo, como “sorveteria”,

⁴ Crônica de Luís Fernando Veríssimo, publicada no *Jornal do Brasil*.

“tapiocaria”, “açaiteria”, “cafeteria”, “hamburgueria”, dentre outras. Seria possível, assim, proporcionar aos alunos uma experiência de análise científica, ao comparar a forma do texto com outras, a fim de evidenciar a produtividade do sufixo, a sua função semântica e as bases às quais tal sufixo se liga.

Seria possível, inclusive, ouvir as impressões dos alunos e discutir se a nova formação (“pudinharia”) é conhecida e apresenta uso frequente. Na figura 3, ocorre a palavra “pudimeria”, em detrimento de “pudinharia”, para expressar um mesmo significado. No texto, retirado do *Instagram*, a formação “pudimeria” é criada para nomear uma loja de pudim em Campinas. A publicação exalta a inovação da loja, a primeira deste tipo em Campinas, de acordo com o texto. Os alunos podem, inicialmente, refletir sobre qual forma parece mais provável de ser usada e, depois, comparar a hipótese que levantaram com uma pesquisa pela internet sobre o uso das duas formas. Ao realizar a pesquisa na internet, os alunos perceberão que há muito mais exemplos com a forma “pudinharia” que com “pudimeria”. Podem, então, verificar se a hipótese inicial se comprovou e buscar motivações para que “pudinharia” seja a forma mais utilizada.

É fundamental levar os alunos a compararem as formas de modo investigativo, conforme apresentado por Basso e Pires de Oliveira (2012). Assim, eles podem verificar que há terminações diferentes nas palavras. Enquanto tapiocaria e pudinharia, por exemplo, terminam com “aria”, outras formações, como “sorveteria”, “champanheria”, “cafeteria” e “açaiteria”, terminam com “eria”, sendo que, em “açaiteria” e “cafeteria”, ocorre o acréscimo do “t”, que parece causar o atendimento ao padrão CV na sílaba, que é mais comum e simples de ser realizado.

Os estudantes devem investigar esses padrões e verificar possíveis motivações fonológicas, morfológicas e semânticas para o uso do “t” em algumas formas. Em relação ao aspecto semântico, os alunos poderiam lançar a hipótese, por exemplo, de analogia em alguns casos. Como há muitos estabelecimentos que são, ao mesmo tempo, sorveteria e açaiteria, o uso do “t” em “açaiteria”, em

detrimento de outra consoante, poderia ocorrer por analogia com “sorveteria”, em que o “t” faz parte da base “sorvete”. “Cafeteria”, por outro lado, também apresenta “t”, mesmo segmento que ocorre em “cafeteira”, que é instrumento que faz café; verifica-se, então, um padrão morfológico, ao se compararem palavras diferentes com a mesma base, e fonológico, já que é um mesmo fonema “t” que aparece em diferentes palavras. As hipóteses podem ser testadas e comparadas ao que apresentam dicionários etimológicos ou aportes morfológicos por exemplo, a fim de que se busquem conclusões / soluções para os problemas. Entendemos que o trabalho de criar hipóteses, testá-las, compará-las a descrições sobre os tópicos é muito útil à formação do pensamento / raciocínio científico dos alunos. Essas atividades evidenciam, também, o trabalho com os eixos variação e gramática de forma articulada em conformidade com o sugerido por Vieira (2017, 2018).

O texto de Luís Fernando Veríssimo, presente no quadro 1 acima, é uma resposta à carta de uma leitora e apresenta um ponto de vista totalmente atrelado ao juízo de valor feito acerca do sufixo “-eiro” na formação de “brasileiro”. Apresenta-se uma visão negativa do sufixo empregado na formação do gentílico de Brasil, ao compará-lo com outros sufixos, presentes em outros gentílicos. Além disso, são utilizados diversos exemplos em que se verifica uma visão pejorativa de “-eiro”, como em muambeiro ou politiqueiro. Segundo o texto, mesmo quando esse afixo é empregado nos nomes de profissões importantes, como lixeiro, por exemplo, ainda assim, o sufixo apontaria um sentido pejorativo, sugerindo que tais profissões não são dotadas de prestígio social. Os estudantes, ao focalizarem a forma, após a leitura do texto, perceberão a polissemia do sufixo e a sua aplicação em nomes de profissões, religiões, entre outros sentidos, menos valorizados socialmente. Assim, é possível articular gramática e sentido, conforme Vieira (2017) e Franchi (2006).

Fica evidente, neste texto, que a função semântica da nomeação pode estar a serviço de um posicionamento social/político e levar os alunos a este entendimento faz com que

eles possam ler melhor o texto. É importante mostrar que até mesmo a escolha de um sufixo pode estar associada ao projeto de dizer do texto, como acontece nesse exemplo. Dessa forma, é possível apresentar fenômenos linguísticos, realizar descrições gramaticais, trabalhar nomenclatura dos processos de formação vocabular de uma maneira contextualizada, com base em dados da língua em uso. Ao comparar exemplos reais, explorando também a função comunicativa e produção de sentido que os expedientes morfológicos emprestam aos textos nos quais ocorrem, torna-se mais fácil apresentar o estudo da língua de um modo mais científico, como defendem Basso e Pires de Oliveira (2012).

c) Ensino de mescla lexical.

Figura 3. exemplo com mescla lexical



Fonte: (imagem retirada de www.google.com.br. Acesso em: 05/09/2025)

A imagem acima foi utilizada como propaganda para o show da cantora Lady Gaga, que aconteceu no Rio de Janeiro em maio deste ano. Essa propaganda circulou na internet, nas redes sociais da prefeitura do Rio e em pontos de ônibus espalhados pela cidade. Nela, em relação ao conteúdo imagético, destacam-se as cores, especialmente a parte verbal em rosa, o mar, os coqueiros e a

referência ao local (Copacabana) feita pela imagem das pedras portuguesas no formato característico do calçadão de Copacabana.

Na parte verbal da propaganda, chama atenção a criativa mescla lexical “Gagacabana”, pela mistura dos nomes Copacabana e Gaga. Esse cruzamento entre os vocábulos promove uma fusão entre os nomes, como se fossem um só. Conforme abordado por Basso e Pires de Oliveira (2012), é fundamental levar o estudante a explorar a análise do dado. “Gagacabana” é um exemplo de cruzamento por entranhamento lexical⁵, que segue o padrão da formação: a base de menor tamanho “Gaga”, que faz referência à artista Lady Gaga, mantém-se integralmente, a maior base “Copacabana” perde segmentos.

O professor deve observar a análise dos dados pelos alunos de modo interativo e apresentar paralelamente a definição do processo de formação. Assim, é possível verificar a coerência entre definição (teoria) e dado (prática), estimulando, assim, o fazer científico em sala de aula. O professor pode, também, estimular a reflexão em sala sobre a distinção entre “Gagacabana” e “Show de Gaga em Copacabana” ou mesmo o uso de uma forma composta criativa, como “Gaga-Copacabana”, e refletir a diferença em termos de efeitos de sentido e expressividade das formas; assim, é possível abordar, em uma mesma atividade, o eixo da gramática, do texto e da variação. Seria possível, ainda, promover uma etapa de produção textual, organizando uma elaboração de propagandas, incentivando os alunos a criarem textos usando os recursos estudados.

Todos os recursos do texto, associados, contribuem para a valorização positiva do show. O destaque dado à praia de Copacabana, praia famosa e já conhecida por abrigar grandes shows, pode ser lido como uma estratégia de captação desse espectador. Após a leitura da imagem, seria interessante o

⁵ O entranhamento lexical (também conhecido como interposição lexical ou incorporação predicativa) é um tipo de cruzamento vocabular que ocorre pela fusão de duas palavras, em que uma se interpõe ou se “entranha” na outra, acarretando o compartilhamento de material fonológico de tamanho variado, a exemplo de “apertamento”, “patriotário” e “mautorista”.

professor explorar a criação do vocábulo, que ocupa lugar central na propaganda. Assim, o trabalho com a morfologia, com o estudo sobre a formação de palavras em língua portuguesa pode ser criativo, com exemplos conhecidos pelos alunos que fazem parte de seu contexto. Ademais, é uma possibilidade de mostrar como os falantes se apropriam dos recursos da língua para produzirem significados e se posicionarem no mundo. Os sentidos manifestados (e interpretados) no texto são instanciados pelos elementos presentes na imagem, cores, tipo de letra, mas também pela formação morfológica utilizada. Assim, é nítida a integração entre gramática e produção de sentido na esteira do que defendem Franchi (2006) e Vieira (2017, 2018) e se contemplam as orientações contidas nos PCNs e na BNCC.

Considerações Finais

Neste capítulo, procuramos apresentar, de modo breve, algumas reflexões teóricas e metodológicas acerca do ensino de morfologia na educação básica. Obviamente, não pretendemos esgotar o tema, mas sim apontar caminhos possíveis para um ensino contextualizado de morfologia.

Retomando as palavras de Vieira (2017, 2018), o ensino de língua precisa abarcar os fenômenos gramaticais de maneira reflexiva, visando não só ao treino das competências de leitura e escrita, mas também relacionado ao uso, às variações. Tal abordagem metodológica, a nosso ver, torna-se mais concreta quando os elementos gramaticais são materializados por meio de textos e de exemplos da língua em uso.

Dessa forma, as reflexões aqui propostas consideram a intuição de falantes e o seu conhecimento prévio da língua para chegar, de maneira menos penosa, a uma metalinguagem básica. Muitas vezes, para abordagem de tópicos de morfologia, são propostos exercícios nos quais os alunos têm que preencher lacunas com formas verbais, decorar listas de afixos e nomenclaturas de forma descontextualizada. No entanto, os discentes apresentam

dificuldades e desinteresse com essas atividades, dentre muitos motivos, por não conseguirem relacionar as palavras que empregam no dia a dia aos termos estudados nas aulas de morfologia. Os fenômenos gramaticais devem, então, ser abordados sempre de forma reflexiva por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Pretendemos demonstrar, portanto, por meio de alguns exemplos curtos os quais podem ser levados para a sala de aula, que a morfologia pode ser estudada tendo em vista a sua função textual. Quaisquer expedientes morfológicos, como derivação, flexão, processos de formação de palavras concatenativos e não-concatenativos⁶, por exemplo, podem ser examinados tendo em vista que tais escolhas não são aleatórias, mas direcionadas pelo propósito comunicativo dos textos.

Referências

BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA; R. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

⁶ A morfologia concatenativa envolve a sucessão linear de unidades morfológicas, de modo que um formativo termina exatamente no ponto em que outro começa, como na derivação ("favor" + "-ável" = "favorável"). Já a morfologia não concatenativa modifica a estrutura de palavra(s) sem que haja, necessariamente, um encadeamento linear dos formativos através de processos chamados de introflexão: alteram a base para indicar mudanças gramaticais ou de significado, como a mutação vocálica ("fiz", "faz", "fez"), o encurtamento ("traficante" > "tráfica"), a reduplicação ("bololô") e a fusão ("cantriz" < "cantora" + "atriz"), entre outros mecanismos não aditivos.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 10 set. 2025.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. *Análise e produção de textos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2025.

SOUZA, E. R. F.; GONÇALVES, C. A. *Linguística Textual e Morfologia*. In: SOUZA, E. R.F.; P. E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística Textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 144-188.

VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro, Letras, p. 64-82, 2017.

VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, p. 7-21, 2018.

VIVAS, V. M. *Abordagem de padrões derivacionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa: por uma visão gradiente da morfologia do português*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

VIVAS, V. M; CARVALHO, W. B.; VITAL, F. S; CONCEIÇÃO, D. A. *Ciência, texto e criatividade: como ensinar os processos de formação de palavras?* In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G. (Org.). *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. Rio de Janeiro: Litteris, 2019. p. 125-145.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA GERATIVISTA: APRESENTANDO AS ATIVIDADES “BARALHO DA PREDICAÇÃO VERBAL” E O “UNO DA PREDICAÇÃO NÃO VERBAL”

Elaine Alves Santos Melo¹

Juliana Barros Nespoli²

Resumo: O objetivo deste capítulo é contribuir para as reflexões acerca do ensino de gramática na educação básica. Considerando o trabalho com a sistematicidade linguística, defende-se ser fundamental o tratamento do funcionamento da estrutura linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, assume-se que os princípios da Teoria Gerativa podem configurar um caminho viável para a implementação do raciocínio científico na educação linguística brasileira, em particular para o ensino de sintaxe, conforme já defendido por diferentes autores da área. Como forma de ilustrar a discussão deste capítulo, apresentam-se duas propostas pedagógicas, o “Baralho da Predicação Verbal” e o “Uno da Predicação Não Verbal”, ambas com a finalidade de construir conhecimento explícito sobre o tema “Termos da oração”, na esteira de trabalhos que buscam tal explicitação a partir do uso de materiais manipuláveis. Na primeira, é evidenciada a estruturação da sentença a partir de um predicador verbal; na segunda atividade, é evidenciada a estruturação da sentença a partir de um predicador não verbal. Com essas propostas, espera-se desenvolver o raciocínio integrado sobre como os constituintes estruturam uma oração. Paralelamente, pode-se ainda refletir sobre o papel de procedimentos de análise científica, como por exemplo, o papel dos dados negativos na apreensão das regras que subjazem à estruturação sentencial. Promove-se, assim, um retorno ao

¹ Doutora em Letras Vernáculas, na área de Língua Portuguesa, pesquisadora na área de sintaxe e professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense. E-mail: easmelo@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-3359>.

² Doutora em Linguística, pesquisadora na área de sintaxe e professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense. E-mail: juliana_nespoli@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-0817>.

estudo da gramática pela gramática, sem com isso deixar de colaborar para o aprimoramento da consciência sintática da língua como algo fundamental à formação científica do alunado.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Teoria Gerativa. Perspectiva científica.

Introdução

O tratamento do componente gramatical na educação básica tem sido objeto de reflexão por parte de pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas, o que, muitas vezes, tem provocado divergências quanto ao papel da gramática na sala de aula da educação básica. É possível perceber, por exemplo, a defesa da abordagem dos objetos gramaticais sempre e somente quando relacionados e necessários às reflexões sobre as práticas textuais, conforme previsto em documentos orientadores e normativos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente. Um olhar exclusivamente instrumental para a gramática, como esse, pode restringir o potencial que o conhecimento explícito gramatical tem para a formação discente, inclusive para o próprio desenvolvimento de competências textuais.

Em contrapartida, assumimos, neste trabalho, de um lado, o ensino sistemático do conteúdo gramatical, nesse caso da sintaxe do português, nas escolas, e de outro, a aprendizagem da gramática pela gramática para uma formação reflexiva. Nesse momento, é preciso esclarecer que não há aqui um compromisso estritamente metalinguístico do tratamento das categorias gramaticais, comum a uma abordagem tradicional de ensino. Em verdade, assume-se o estudo da gramática como um método científico de análise do funcionamento das estruturas linguísticas.

Tal perspectiva aqui defendida se sustenta na proposta conciliadora de Vieira (2017), a qual prevê que à gramática devam ser dedicados três eixos de trabalho: o da sistematicidade, o da

produção de sentidos nos textos e o das normas de uso. Este trabalho centra-se no primeiro eixo, sem com isso deixar de reconhecer a relevância das demais frentes de trabalho para a formação linguística de estudantes da educação básica. Desse modo, considera-se ser o trabalho com a sistematicidade relevante por si só e ainda para os demais eixos, conforme defendido pela autora.

Diante desse panorama, o objetivo geral deste capítulo é contribuir para as reflexões acerca do ensino de gramática, no eixo da sistematicidade. Para tanto, parte-se dos pressupostos da Teoria Gerativa. Mais especificamente, pretende-se (i) apresentar e discutir as atividades pedagógicas “Baralho da Predicação Verbal” e o “Uno da Predicação Não Verbal”, elaboradas com a utilização de materiais manipuláveis; (ii) refletir sobre a relevância da metodologia científica no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de gramática em Língua Portuguesa, tomando como evidência tais atividades pedagógicas; e (iii) evidenciar como tais atividades colaboram sobremaneira para o estudo gramatical, em particular de sintaxe, na educação básica, a partir de pressupostos gerativistas.

Este trabalho dialoga intimamente com propostas já amplamente consolidadas na área sobre ensino de gramática à luz da Teoria Gerativa, sobretudo no que diz respeito à explicitação de propriedades gramaticais através do uso de materiais manipuláveis (cf. Pilati, 2017; 2020; 2024), bem como no que diz respeito ao caráter científico que se espera das aulas de gramática (cf. Foltran, 2013; Perini, 2016; Oliveira e Quarezemin, 2016; Tescari Neto, 2017; 2025; Foltran, Knöpfle e Carreira, 2017; Pilati, Naves e Sales, 2019; Pilati, 2017; 2024).

Para alcançar os objetivos propostos, o capítulo apresenta a seguinte organização: primeiramente, propomos uma reflexão sobre o que significa ensinar gramática por meio de uma perspectiva científica e para a formação científica do alunado, assumindo as bases do Gerativismo; em seguida, apresentamos as atividades pedagógicas “Baralho da Predicação Verbal” e o “Uno da Predicação Não Verbal”, elaboradas pelas autoras, como forma

de ilustrar o que pensamos sobre o ensino de sintaxe, em especial sobre o conteúdo “Termos da oração”; por fim, debatemos as implicações teórico-metodológicas da aplicação de atividades como as apresentadas.

Ensino de gramática em perspectiva científica

Neste capítulo, defende-se que o posicionamento para o ensino de gramática precisa ser aquele em que se tratam os elementos formais da língua como objeto científico. A fim de sustentar essa defesa, discutimos, nesta seção, o ensino de gramática *por* e *para* um viés científico. Em outras palavras, pretendemos, primeiramente, refletir sobre o que é ensinar gramática através dos saberes científicos, que, neste caso, se trata dos saberes teóricos construídos no âmbito da Linguística. Em segundo lugar, pretendemos refletir sobre o que é ensinar gramática como um meio para explorar o pensamento científico na Educação Básica.

Em relação às reflexões sobre o ensino de gramática por um viés científico, é preciso destacar inicialmente o panorama brasileiro de profundo descompasso entre ciência e educação. Esse cenário, conforme discutido em Kenedy (2016), revela-se na falta de impactos robustos observáveis nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. É possível especular que, mesmo em cursos de licenciatura fartamente abastecidos de teoria linguística, a formação docente como um todo ainda carece de discussões explícitas sobre mecanismos de transposição dos conteúdos acadêmicos científicos para a realidade escolar. Desse modo, fica nítido o desafio que perpassa qualquer projeto de educação linguística que considere o ensino de gramática por um viés científico.

Com o intuito de enfrentar o desafio que se coloca na realidade brasileira, urge redimensionar o lugar do professor de Língua Portuguesa: de mero orientador normativo para um profissional que representa a área científica da Linguística (Vieira,

2017; 2022). A esse respeito, é preciso promover uma distinção fundamental entre ensino de gramática e ensino de norma culta. De acordo com Foltran, Knöpfle e Carreira (2017), o trabalho com a gramática deve contemplar o olhar para a língua como um objeto que pode ser compreendido cientificamente pelo modo como suas estruturas funcionam. Nessa perspectiva, essa abordagem não se restringe ao ensino de norma culta, uma vez que explorar a gramática pressupõe explicitar um conhecimento implícito sobre as estruturas da língua, conhecimento esse que não necessariamente corresponde aos usos considerados cultos do português.

É evidente que não se defende aqui que o estudo das diferentes normas linguísticas, incluindo a culta, não faça parte do empreendimento escolar. Ao contrário, o espaço escolar é, em muitos casos, um dos poucos (se não o único) contexto propiciador de contato dos estudantes com as formas linguísticas consideradas prestigiadas socialmente. O que se discute neste trabalho é a premência de se distinguir a abordagem descritiva da normativa. Um trabalho descritivo que leve em conta uma postura científica naturalmente considerará explicitar conhecimentos sobre variados usos não prestigiados, mas que fazem parte dos saberes gramaticais que os estudantes trazem para a sala de aula e que foram internalizados nos seus primeiros anos de vida. Um estudo científico jamais poderia desconsiderar tais saberes, sob pena de não promover de fato um método de se obter conhecimentos acerca da realidade, nesse caso, linguística. Paralelamente ao tratamento descritivo, é fundamental que reflexões de natureza normativa sejam implementadas nas aulas de língua portuguesa, o que pode ainda ser potencializado com um trabalho descritivo consistente.

Outro ponto fundamental que precisa ser debatido a fim de se enfrentar o desafio de se colocar em prática o ensino de gramática através de um viés científico é a superação de certas (se não muitas) inconsistências teórico-descritivas e metodológicas ainda presentes nas aulas de Português. Quanto às inconsistências teórico-descritivas, um exemplo interessante de se considerar é a análise comumente realizada sobre os termos da oração. Uma proposta

tradicional de ensino de gramática parte sobretudo da distinção entre sujeito e predicado. No entanto, sabe-se que as orações de uma língua são naturalmente estruturadas a partir das propriedades da seleção semântica e categorial do predicador (cf. Duarte, 2007; Kenedy, 2013)³. Essa concepção divergente da análise tradicional é proveniente da Teoria Gerativa e se torna primordial para a real compreensão sobre como os falantes formam as sentenças de sua língua naturalmente. Verifica-se, assim, uma das inúmeras inconsistências teórico-descritivas no tratamento dos objetos gramaticais e que precisam ser superadas em favor do olhar científico para a linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

A respeito do diálogo entre teorias linguísticas e educação básica, Barbosa (2007) considera que, na aula de Língua Portuguesa, diversos são os saberes gramaticais que se entrecruzam e que não podem ser desconsiderados pelo professor. Dentre esses saberes, destacamos o saber teórico-científico decorrente da formação docente e que certamente é crucial para uma abordagem científica da gramática. Neste trabalho, defendemos o papel do saber científico da Teoria Gerativa nesse contexto⁴.

Assim, podemos considerar a relevância do professor que se vê também como constante pesquisador, no sentido de ser capaz de operar com princípios de análise linguística a cada nova situação ou dado gramatical que se lhe apresenta em aula. Nesse sentido, não estamos defendendo que o professor deva ser necessariamente um linguista *stricto sensu* (com curso de Mestrado ou Doutorado em Linguística, por exemplo), mas que seja sim um linguista *lato*

³ As propostas didáticas apresentadas neste capítulo têm como objetivo abordar justamente a estrutura oracional, conforme feito em Pilati (2017; 2020; 2024).

⁴ Ao defender o papel da Teoria Gerativa na educação básica, não estamos minimizando a relevância de outras propostas científicas da Linguística para o ensino de língua. Na verdade, entendemos que, a despeito das contribuições educacionais provenientes de correntes de natureza funcionalista, há graves prejuízos na educação básica em virtude da ausência de princípios gerativistas no ensino de gramática, conforme já delineado em Pilati, Weissheimer e Prado (2023) e em Pilati (2024).

sensu e, portanto, conhecedor dos fundamentos científicos da Linguística e da contribuição das diferentes correntes teóricas para a educação básica. Nessa dimensão, não concordamos com Lobato (2015), quando afirma que um professor de língua não precisa ser necessariamente um linguista. Para que esse seja um professor pesquisador, reconhecer-se como linguista em alguma dimensão torna-se fulcral.

Diante do exposto, é possível discutir o que é ensinar gramática por um viés científico de natureza gerativista. Nessa dimensão, podemos falar em “construir” gramática, na medida em que os fatos linguísticos que são de conhecimento dos alunos são ponto de partida e, baseados neles, é possível perceber as regularidades, estabelecendo os princípios que regem o funcionamento da estrutura linguística (Foltran, 2013; Perini, 2016; Oliveira e Quarezemin, 2016; Foltran, Knöpfle e Carreira, 2017; Pilati, 2017). Em outras palavras, construir gramática pressupõe tornar visíveis conhecimentos gramaticais inconscientes que os estudantes levam para a sala e que precisam funcionar como objeto de análise científica. Neste ponto, podemos notar uma mudança de postura metodológica em relação à postura tradicional de ensino de gramática, segundo a qual se percorre dedutivamente pelas etapas de definição, exemplificação, apresentação das exceções e exercícios na exploração de um objeto gramatical (Vieira, 2017; Pilati, 2020). Tal postura metodológica tradicional não favorece a compreensão das regularidades linguísticas, tampouco coloca em evidência o saber gramatical tácito do aluno, o que poderia torná-lo protagonista na construção de conhecimento explícito sobre gramática.

A fim de discutir essa mudança metodológica, Vicente e Pilati (2012) propõem uma revisão do tripé verificado no PCN: em vez de iniciarmos pelo uso (Uso > Reflexão > Uso), devemos iniciar pela reflexão (Reflexão > Uso > Reflexão > Uso). Dessa forma, pode-se partir do conhecimento prévio do aluno sobre sua própria língua, que é anterior às aulas de Língua Portuguesa na escola, o que é comumente conhecido por gramática internalizada.

A respeito do entendimento de gramática internalizada, a Teoria Gerativa considera que todo falante é provido geneticamente de uma capacidade para adquirir qualquer língua natural em virtude de uma Faculdade da Linguagem. Esse pressuposto é conhecido por inatismo, segundo o qual todos os seres humanos compartilham uma Gramática Universal (GU) antes de serem expostos a dados linguísticos. Além disso, esse conhecimento é específico em relação aos demais conhecimentos relativos às diferentes funções que constituem a cognição humana. Esse pressuposto é conhecido por modularidade da mente, segundo o qual as funções cognitivas formam sistemas, em certo grau, autônomos. Sendo assim, um falante de português e, nesse caso, o aluno que chega às escolas brasileiras é dotado de conhecimento sobre sua língua, aquela que foi adquirida nos primeiros anos de vida. Chamamos na teoria esse conhecimento de língua-I, (“I” de interna), configurando, assim, um sistema radicado na mente, desenvolvido por princípios inatos e representado mentalmente de forma modular (Chomsky, 1986).

Assim sendo, a análise gramatical em sala de aula precisa partir do reconhecimento de que os estudantes, assim como portam um sistema circulatório, um sistema nervoso, um sistema respiratório, um sistema visual, um sistema de memória, entre outros, portam também, conforme sustentado em Pilati (2024), um sistema linguístico, uma Faculdade da Linguagem que os permite dominar os princípios de sua língua-I. A aula de gramática (ou a construção de gramática), desse modo, consiste em explicitar, com as adaptações necessárias ao nível de maturidade escolar do alunado, esses princípios que são inatos e especificamente linguísticos.

Em relação às reflexões sobre o ensino de gramática para um viés científico, destaca-se que, embora o ensino de gramática, no Brasil, seja realizado majoritariamente com o objetivo de apresentar a norma culta e a metalinguagem, o que se propõe quando se entende o ensino de língua para um viés de iniciação científica é que o estudante seja levado a conceber essas aulas também como encontros sobre ciência. Isso é, sem dúvidas, uma quebra de

paradigma, inclusive, em relação às propostas que assumem ser a língua o produto das relações histórico-culturais da sociedade, como a que se observa na BNCC e pode ser percebida em trechos como o apresentado abaixo.

É relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (Brasil, 2018, p. 70).

Em uma busca rápida na BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio são encontradas, respectivamente, 82 e 121 referências ao termo cultura, enquanto aos termos ciência ou científico há, respectivamente, 9 e 19 referências: quatro podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 1. Os itens lexicais “cultura” e “ciência” na BNCC: Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Ciência/científico	<p>O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (Brasil, 2018, p. 480).</p> <p>(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc. (Brasil, 2018, p. 169).</p>
--------------------	--

Cultura/Cultural	<p>Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. (Brasil, 2018, p. 70).</p> <p>Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos [...]. (Brasil, 2018, p. 490).</p>
------------------	--

Fonte: Brasil (2018).

Além da diferença vertiginosa no número de entradas lexicais no documento, o quadro anterior evidencia que há também uma diferença qualitativa, visto que as menções à ciência são apresentadas, basicamente, nos nomes dos gêneros textuais que compõem o domínio discursivo acadêmico, ou seja, a língua não é apresentada enquanto um objeto de estudo científico. Em verdade, ela é evidenciada na BNCC como um mecanismo por meio do qual as distintas culturas se manifestam. Em outras palavras, a BNCC, o principal documento norteador do ensino no Brasil, não considera, na disciplina de Língua Portuguesa, a gramática como um objeto de estudo científico.

É nesse ponto que se mostra relevante o debruçar da comunidade acadêmica sobre a necessidade de pautar o ensino de gramática a partir de uma perspectiva de iniciação científica. No Brasil, Perini (1985) se mostra um desbravador do terreno da inserção do raciocínio científico nas aulas de gramática. Muitos outros trabalhos seguiram a mesma metodologia e tomaram os pressupostos do Gerativismo a fim de desenvolver um método científico para as aulas de gramática (Vicente e Pilati, 2012; Foltran, 2013; Pilati, 2017, 2024; Oliveira e Quarezemin, 2016). Para os autores, as aulas de gramática são “uma maneira de se fazer uma iniciação científica [...], despertando a curiosidade e o espírito investigativo” (Foltran, Rodrigues e Lunguinho, 2020, p. 59).

Talvez, o leitor atento deva estar se perguntando sobre o que seria a curiosidade ressaltada nos textos. Percebe-se aqui uma nuance importante, que temos tomado ao longo de todo o trabalho, a noção de que a língua é um objeto natural e que como tal deve/pode ser estudada assim como o é qualquer órgão do corpo humano ou qualquer componente da biologia dos seres vivos. Pensemos que, em uma analogia com as aulas de ciências biológicas, por exemplo, podemos nos remeter ao sistema reprodutor das plantas.

É comum, nos programas da disciplina de Biologia, a descrição pormenorizada do sistema reprodutor das plantas. Elas possuem estruturas reprodutivas masculinas – o androceu – onde está o grão do pólen, mas também possuem estruturas reprodutivas femininas – o gineceu – onde está o ovário, responsável por armazenar os óvulos. Quando os grãos de pólen chegam ao gineceu acontece a fecundação. Note que, para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o sistema reprodutor das plantas, é preciso ir a campo em busca das amostras. O aluno pode ser levado, por exemplo, ao pátio da escola para observar as plantas ao longo de distintos períodos de tempo no ano letivo.

No que concerne às aulas de língua, na perspectiva gerativista, como elas são objetos do mundo natural, suas estruturas e características/propriedades também podem ser investigadas a fim de serem descritas como o são, por exemplo, os sistemas reprodutivos de seres vivos distintos da espécie *homo sapiens*. Percebe-se aqui não uma deslegitimação do ensino sobre assuntos diversos na educação básica, mas uma valorização do ensino de língua como ciência. Nesse sentido, é preciso “despertar a atenção dos alunos para os fenômenos linguísticos que ocorrem à sua volta, estabelecendo princípios e regras que regem os usos da linguagem” (Foltran, Rodrigues e Lunguinho, 2020, p. 59).

A proposta é que as aulas de línguas, especialmente, as concernentes aos conteúdos gramaticais, sejam investigativas (cf. Oliveira e Quarezemin, 2016). Seus objetivos precisam passar pela percepção dos estudantes acerca, inicialmente, das características

estruturais da sua língua materna. Em um segundo momento, essa sapiência pode ser a ponte para a apreensão e comparação das características das línguas naturais. Nessa perspectiva, o aluno torna-se capaz de comparar e compreender como as línguas se diferenciam, buscando as pistas estruturais comuns às gramáticas.

Há, nessa proposta, diversos ganhos na formação do estudante: (a) deixar de conceber a língua como um objeto de estudo homogêneo; (b) entender que há um mecanismo singular à espécie *homo sapiens* que nos diferencia dentro da Biosfera: a faculdade da linguagem; (c) entender que qualquer língua é organizada por meio de regras muito diferentes daquelas expressas nas gramáticas normativas; (d) aprender e aplicar o raciocínio científico nos diversos âmbitos da vida, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa: formular, testar e reformular hipóteses a partir de dados linguísticos, descrevê-los e analisá-los.

Por fim, mas não menos importante, é fundamental perceber como um ensino por e para um viés científico pode ser utilizado nas salas de aula da educação básica. Para aplicar um raciocínio lógico científico aos objetos analisados, os estudantes precisam ser dotados de conhecimentos técnicos, que precisam ser especificamente apresentados, ou seja, a metalinguagem da área da Linguística precisa ser descoberta pelos discentes.

Defendemos que, para isso, são essenciais as aulas de gramática pela gramática. Não nos modelos de outrora, em que a metalinguagem era apresentada com fins expositivos, mas com o objetivo de, a partir do reconhecimento das estruturas da língua, serem expostos os alunos à metalinguagem que lhes permite descrever cientificamente o objeto de estudo gramatical. Esse caminho, que parece custoso, se mostra altamente impactante no processo de ensino-aprendizagem, visto que ele permite que o estudante, ao perceber generalizações subjacentes às estruturas gramaticais, compreenda a língua como um objeto de estudo científico e relacione o conhecimento científico às convenções impostas pela sociedade sobre o sistema linguístico escrito ou falado.

As propostas pedagógicas

Nesta seção, o objetivo é descrever duas atividades planejadas para trabalhar o conceito de predicação – verbal e não verbal – em turmas da educação básica. Ambas consistem em jogos de cartas, elaborados à luz da proposta de Pilati (2017; 2020; 2024) acerca da relevância do uso de materiais concretos e manipuláveis no processo de explicitação do conhecimento gramatical. Esses materiais podem ser confeccionados a partir de papel, cartolina, caixas, uso de cores e formas (cf. Pilati 2020), e auxiliam o processo de tornar concreto um sistema altamente abstrato, que é o linguístico. Nesse sentido, compreendemos neste trabalho que, uma vez que se espelha na elaboração e na manipulação do material concreto que funciona como a base de uma determinada atividade um aspecto do sistema gramatical, torna-se possível alcançar com os estudantes uma dimensão mais concreta dos conceitos.

Além de adotarmos o uso de materiais concretos e manipuláveis para a explicitação do sistema gramatical de Pilati (2017; 2020; 2024), acrescentamos à proposta aqui delineada, conforme descrito em Nespoli, Florim e Melo (2025), um momento posterior ao do jogo propriamente dito, um momento de sistematização por parte do professor do conhecimento gramatical explícito por meio de atividades epilinguísticas, isto é, reflexivas sobre a linguagem (cf. Franchi, 2006). Nessa etapa, os estudantes são convidados pelo professor, de maneira previamente planejada, a organizarem suas percepções acerca do material utilizado e a transformar em metalinguagem o modo de se referir às cores, às formas ou a qualquer dimensão concreta do material. Considera-se essa etapa fulcral para a abordagem científica do objeto gramatical, já que o estudante deve perceber e ser capaz de explicar o funcionamento do sistema.

Um ponto importante a ser destacado acerca desta proposta é a possibilidade de trabalhar simultaneamente todas as partes do sistema que estão evidenciadas no material manipulável. Nesse sentido, o estudante precisa estar atento às pistas que o material lhe

apresenta, até mesmo, os comandos dados para o desenvolvimento da atividade revelam características da sintaxe das línguas naturais. Assim, o participante da atividade está, durante o processo, sendo instigado a observar o material, o jogo e os comandos a fim de não apenas lidar com o lúdico na sala de aula, mas também refletir sobre o objeto em estudo. Há, aqui, uma nítida aproximação com o método de trabalho desenvolvido em laboratórios científicos escolares. Neles, os estudantes recebem objetos de estudos inteiros – corpos de pequenos animais, folhas, pequenos troncos de árvores, etc. – e precisam dissecá-los a fim de entender o funcionamento das partes de uma espécie. Neste trabalho, defendemos que estarem todas as informações sobre o sistema dispostas no material – as cartas, por exemplo – é uma tentativa de reproduzir o mesmo método dos laboratórios de ciências. Assim, pelo estudante, todas as partes do sistema linguístico, presentes no objeto em estudo, precisam ser dissecadas a partir da observação do todo.

Paralelamente, é preciso dizer que, embora a BNCC não busque descrever a estrutura da língua, é inegável que, nesse importante documento norteador, a menção à descrição linguística se faz presente. Em específico sobre a sintaxe, encontramos habilidades na BNCC que tratam de aspectos formais, por exemplo, as habilidades (EF08LP06) e (EF08LP07), cujas redações são encontradas no quadro abaixo e revelam que há lugar para o debate sobre a sintaxe ainda no Ensino Fundamental II.

Quadro 2. Habilidades da BNCC sobre sintaxe

Ensino Funda- mental II	(EF08LP06)	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
	(EF08LP07)	Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

Fonte: Brasil (2018).

Assim, busca-se evidenciar, através dos jogos de cartas descritos a seguir, como, a partir de um método científico – *por e para* uma via científica –, as características estruturais das orações das línguas naturais podem ser trabalhadas na educação básica.

O Baralho da Predicação Verbal

O Baralho da Predicação Verbal é um jogo de cartas, em que o objetivo é, a partir das sucessivas jogadas, formar sentenças. Para tanto, os jogadores – estudantes – devem satisfazer as necessidades de seleção categorial e seleção semântica do predicador verbal, preenchendo dessa forma a sua grade argumental. O baralho, disponível no repositório Fábricas de Gramáticas⁵, é composto por 80 (oitenta) cartas, as quais podem ser usadas em dois grupos, formando dois baralhos diferentes compostos por 40 (quarenta) cartas.

A fim de jogar o Baralho da Predicação Verbal, é preciso que o estudante esteja atento às regras das partidas, as quais sempre estão relacionadas com as cores e as formas presentes nas cartas. Desse modo, até mesmo o verso das cartas precisa ser observado. Note, na imagem 1, que há três cores de fundo diferentes nos versos das cartas, entretanto em todas há a mesma logo – GESINT-UFF (azul).

⁵ Os jogos aqui apresentados são parte do repositório de atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Sintaxe da Universidade Federal Fluminense (GESINT-UFF), intitulado “Fábricas de Gramáticas”. O *link* de acesso do repositório é <https://gesint.uff.br/fabricas-de-gramaticas/>. Nele, encontram-se manuais que podem orientar professores na elaboração e aplicação de atividades diversas para o tratamento dos objetos gramaticais à luz da discussão proposta neste capítulo. A ideia do repositório é oferecer uma descrição acessível de atividades que se respaldam nas orientações de Pilati (2017; 2020; 2024) para a explicitação do conhecimento gramatical implícito, sem com isso limitar o papel do professor. Assim sendo, espera-se que tais atividades sejam replicadas, adaptadas, alteradas e, até mesmo, discutidas em benefício do aperfeiçoamento das práticas docentes. Isso porque nosso objetivo é nunca fazer do Fábricas de Gramáticas uma propriedade, mas torná-lo um sítio digital aberto a todo e qualquer professor, pesquisador ou curioso na área de língua portuguesa.

A repetição da logo indica que essas cartas contêm predicadores verbais, os quais podem ser transitivos, isto é, apresentam complementos (três ou dois), como em (1), monoargumentais (não apresentam complementos), como em (2), ou verbos sem argumentos (não apresentam sujeito nem complementos), como em (3). Observe abaixo que de (1-3) os argumentos dos predicadores estão indicados por colchetes.

(1)a. [A filha] convencerá [o pai] [de que pode ir sozinha à escola].

b. [A filha] comeu [uma torta maravilhosa].

c. [A filha] obedeceu [aos pais].

(2)a. [A filha] morreu.

b. [A filha] deitou.

(3)a. [-] Choveu muito em Niterói.

b. [-] Amanhece cedo no verão.

Se, por um lado, a característica de serem predicadores é representada pela logo, por outro lado, o tipo de predicador verbal é representado pela cor do fundo da carta: verbos transitivos apresentam o fundo azul escuro, verbos monoargumentais apresentam a tonalidade mediana de azul e verbos sem argumentos, o azul mais claro.

Imagem 1. O verso das cartas do Baralho da predicação verbal

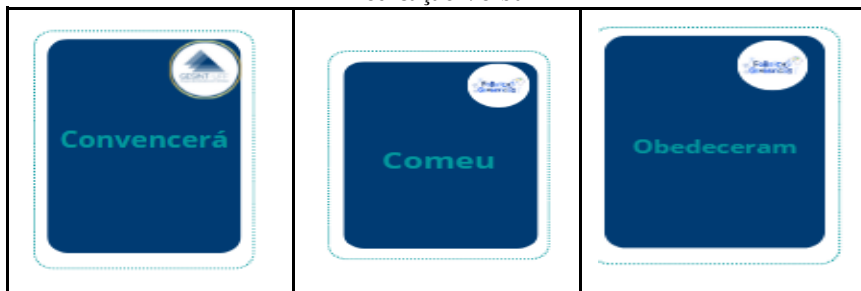


Fonte: organização das autoras.

Como bem sabemos, dentro da classificação de verbos transitivos e de verbos monoargumentais, há também subdivisões que perpassam as suas propriedades de número de complementos selecionados, bem como o papel temático dos constituintes que exercem a função sintática de sujeito dos verbos monoargumentais. Assim, as cartas também desvelam aos estudantes esses padrões por meio de informações que estão nas suas partes frontais, conforme pode ser observado na imagem 2 a seguir, que trata somente dos verbos transitivos.

Note que verbos de três lugares como “convencerá” são marcados com a logo branca do GESINT-UFF, enquanto verbos de dois lugares, independentemente do tipo de categoria sintagmática que exerce a sua função de complemento, como “comeu” ou “obedeceram”, estão marcados com a logo branca do Fábricas de Gramáticas.

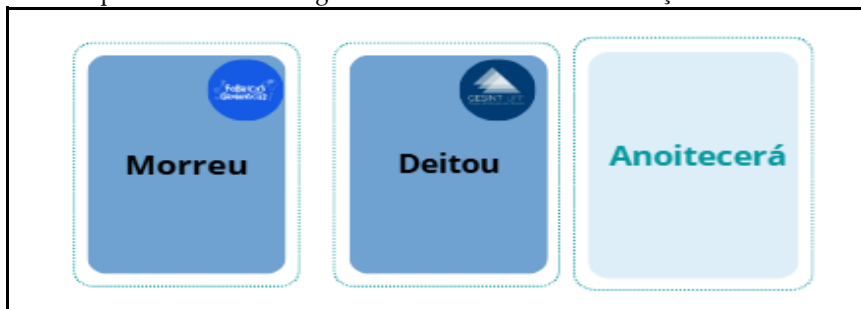
Imagem 2. A frente das cartas dos predicadores transitivos no Baralho da Predicação Verbal



Fonte: organização das autoras.

No que concerne aos verbos monoargumentais, apesar de a tradição gramatical não diferenciar verbos inacusativos e inergativos, o Baralho da predicação verbal o faz e permite que o docente da educação básica explique aos estudantes, por meio das atividades epilinguísticas, as suas diferenças. Observe, na imagem 3, que os verbos inacusativos apresentam o naipe com a logo azul do Fábricas de Gramáticas, enquanto os verbos inergativos apresentam o naipe com a logo azul do GESINT-UFF. Por fim, os predicadores que não selecionam argumentos, na parte da frente das suas cartas, não apresentam qualquer logo. Tal configuração visa evidenciar a propriedade de não seleção de argumentos, conforme pode ser observado na imagem 3, a seguir.

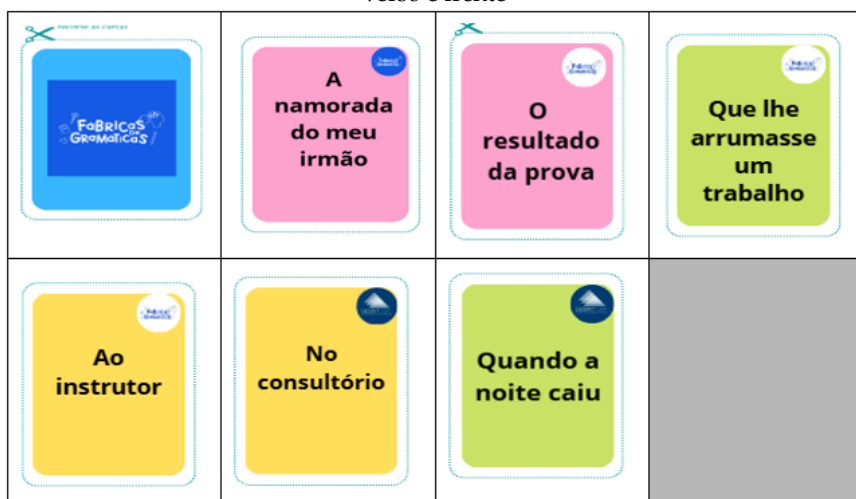
Imagem 3. A frente das cartas dos predicadores monoargumentais e dos predicadores sem argumentos no Baralho da Predicação Verbal



Fonte: organização das autoras.

Para concluir a apresentação das cartas do Baralho da Predicação Verbal, é preciso tratar dos sintagmas nominais, oracionais e preposicionais que podem exercer as funções sintáticas de sujeito, complemento e adjunto adverbial, ou seja, as funções exercidas por constituintes no nível oracional. Também, neles, há importantes informações que os estudantes precisam descrever a partir da observação das cartas. Na imagem 4, o verso da carta mostra que todos os sintagmas estão identificados com um quarto tom de azul no fundo e com a logo azul do FábriCAS de Gramáticas, em uma versão quadricular. Acerca da frente das cartas, os naipes atuam como indicadores das funções sintáticas em que os sintagmas devem ser utilizados: logo azul do FábriCAS de Gramáticas – sujeito; logo branca do FábriCAS de Gramáticas – complementos; logo azul do GESINT-UFF – adjunto adverbial. As cores representam os tipos de sintagmas: sintagmas nominais estão representados com a cor rosa, sintagmas oracionais estão representados com a cor verde e sintagmas preposicionais estão representados com a cor amarelo.

Imagem 4. As cartas dos não predadores no Baralho da Predicação Verbal: verso e frente



Fonte: organização das autoras.

As regras do jogo determinam que todas as jogadas devem começar com as cartas dos predicadores, as quais, quando postas sobre a mesa, determinam quais são os tipos e o número de sintagmas que precisarão ser jogados na sequência para que seja formada uma sentença gramatical do português. Se for posta sobre a mesa uma carta de predicador cujo fundo na parte da frente é azul escuro, a segunda carta a ser jogada, obrigatoriamente, deve ter o verso com a logo do Fábricas de Gramáticas e, na frente, o naipe com a logo branca do Fábricas de Gramáticas, ou seja, o complemento do predicador transitivo. A terceira carta a ser jogada, obrigatoriamente, deve ter o verso com a logo do Fábricas de Gramáticas e, na frente, o naipe com a logo azul do Fábricas de Gramáticas, ou seja, o sujeito do predicador. A seguir devem ser jogadas uma ou mais cartas em que o verso contém a logo do Fábricas de Gramáticas e, na frente, o naipe azul do GESINT-UFF, ou seja, os adjuntos adverbiais. Se for posta sobre a mesa uma carta de predicador cujo fundo na parte da frente apresenta o tom de azul médio, a segunda carta a ser jogada, obrigatoriamente, deve ter o verso com a logo do Fábricas de Gramáticas e, na frente, o naipe com a logo azul do Fábricas de Gramáticas, ou seja, sujeito do predicador monoargumental. A terceira carta a ser jogada deve conter no verso a logo do Fábricas de Gramáticas e, na frente, o naipe azul do GESINT-UFF, ou seja, os adjuntos adverbiais. Se for posta sobre a mesa uma carta de predicador cujo fundo na parte da frente apresenta o tom de azul mais claro, a segunda e todas as outras cartas a serem jogadas, obrigatoriamente, devem conter no verso a logo do Fábricas de Gramáticas e, na frente, o naipe azul do GESINT-UFF, ou seja, os adjuntos adverbiais. É importante mencionar que, em todas as jogadas, a ordem de disposição das cartas é definida pelos jogadores, pois isso permite formar padrões distintos de sentenças: XSVO, XVS, SVO, etc., respectivamente,

exemplificados em (4). É obrigatório que sejam dispostas a cada jogada pelo menos três cartas⁶.

(4)a. [No consultório], [a namorada do meu irmão] ouviu [o médico].

X S V O

b. [No consultório], morreu [a criança].

X V S

c. [A namorada do meu irmão] ouviu [o médico].

S V O

A fim de que sejam garantidas sucessivas jogadas, que permitirão aos estudantes observar um número consistente de dados, cada jogador deve ter, sempre em sua mão, nove cartas. Se ao chegar à sua vez de jogar, ele não tiver uma carta possível, deve comprar uma carta nova e descartar outra, colocando-a no fundo do grupo de cartas a serem compradas. Do mesmo modo, ao concluírem uma jogada, tendo ou não formado uma sentença gramatical, as cartas usadas nessa factível jogada devem retornar para o bolo de compras. Só pontua o jogador ou a equipe que conseguir concluir, após sucessivas exposições de cartas, a formação de uma sentença gramatical.

Uno da Predicação Não Verbal

No Uno da Predicação Não Verbal, uma organização semelhante à do Baralho da Predicação Verbal foi planejada para o desenvolvimento da atividade. A proposta é também partir do predador, diferenciando-os dos seus argumentos. Não há, neste jogo, o trabalho com adjuntos, mas apenas com os argumentos

⁶ No *site* do Fábricas de Gramáticas, além do manual da atividade, há um arquivo em que as regras do Baralho da Predicação Verbal e do Uno da Predicação Não Verbal estão detalhadamente explicadas.

externos e internos de predicador nominal/adjetival. Observe na imagem 5 as cartas que integram o baralho.

O primeiro ponto a ser destacado neste novo baralho é o verso das cartas, que, como pode ser visto na última imagem, remete o estudante ao famoso jogo de cartas Uno. Essa organização decorre da percepção de que os predicadores foram reunidos em um único modelo de carta, pois a atividade, pensada para ser aplicada no Ensino Fundamental II, não visa diferenciar predicadores do tipo nome e adjetivo apesar de trabalhar com as duas categorias. A proposta é que o aluno observe que um predicador nominal/adjetival pode selecionar até dois argumentos: o externo, que exerce a função de sujeito, e o interno, que exerce a função de um complemento nominal. Outra característica importante deste jogo é o fato de que o verbo de ligação foi disposto junto ao predicador nominal/adjetival. Essa decisão decorre da necessidade de demonstrar que, neste tipo de estruturação sintática, o verbo não é o predicador, mas traz as marcas de flexão, garantindo que a construção sintática seja uma oração. Por fim, sobre as cartas em que estão os predicadores, é possível verificar que elas apresentam a cor salmão.

Acerca das cartas que representam os argumentos, elas estão diferenciadas por cor. As cartas em que a frente apresenta fundo verde são os argumentos internos, enquanto as cartas em que a frente apresenta o fundo azul são os argumentos externos. Neste jogo, as logos não apresentam um significado específico, estando dispostas em todas as cartas.

Imagem 5. As cartas do Uno da Predicação Não Verbal



Fonte: organização das autoras.

O último ponto a ser destacado sobre o Uno da Predicação Não Verbal é o conjunto de regras para a sua aplicação. Novamente, os alunos devem ser instruídos a iniciar as jogadas com a carta que indica o predicador, ou seja, aquelas de cor salmão. Há, aqui, uma segunda regra importante: a segunda carta a ser jogada é, obrigatoriamente, a carta verde. Por último, devem ser jogadas as cartas azuis. A ordem de apresentação das cartas busca revelar para os estudantes a estrutura da hierarquia sintática, em que o predicador primeiramente seleciona o seu argumento interno para, depois de já ter formado com ele um novo sintagma, selecionar o seu argumento externo.

A fim de que sejam garantidas sucessivas jogadas, que permitirão aos estudantes observar um número consistente de dados, cada jogador deve ter, sempre em sua mão, seis cartas. Se ao chegar à sua vez de jogar, ele não tiver uma carta possível, deve comprar uma carta nova e descartar outra, colocando-a no fundo do grupo de cartas a serem compradas. Do mesmo modo, ao concluírem uma jogada, tendo ou não formado uma sentença gramatical, as cartas usadas nessa factível jogada devem retornar para o bolo de compras. Só pontua o jogador ou a equipe que conseguir concluir, após sucessivas exposições de cartas, a formação de uma sentença gramatical, usando sempre três cartas.

Implicações teórico-metodológicas

A apresentação das propostas pedagógicas “Baralho da Predicação Verbal” e “Uno da Predicação Não Verbal” requer a discussão de algumas implicações teórico-metodológicas. Primeiramente, é preciso mencionar que ambas as atividades consideram os mecanismos subjacentes de estruturação das sentenças. Isso significa dizer que, em ambas as atividades, os estudantes são convocados a manipular e dispor as cartas a partir das propriedades de seleção argumental e concatenação. Assim, as jogadas se iniciam pelo predicador (verbal ou não verbal) responsável pela projeção do período e seguem para as cartas que

contêm sintagmas que podem ocupar a posição de argumento interno (se ele for projetado), aquele que estabelece relação mais imediata com o predicador (verbal ou não verbal). Posteriormente, são jogadas as cartas que contêm sintagmas que ocupam a posição de argumento externo (se ele for projetado), aquele que estabelece relação menos imediata com o predicador (verbal ou não verbal). No caso especificamente do “Baralho da Predicação Verbal”, há ainda a possibilidade de expansão informacional da sentença por meio de cartas que contêm sintagmas que funcionam como adjuntos.

Nesse momento, é crucial destacar que o momento de jogada dos estudantes configura, em certa medida, o que Franchi (2006) pontua como atividade linguística, ou seja, o exercício de experimentar o saber linguístico inconsciente. No entanto, o que se propõe aqui é que, nesse momento, mais do que a mera experimentação, o estudante seja convocado a refletir sobre o comportamento das peças da atividade, sobre as regularidades detectadas e, finalmente, sobre o funcionamento do sistema linguístico revelado em um sistema de cartas⁷, sem a condução explícita do professor, devendo este atuar de maneira mais explícita na sistematização dos conhecimentos construídos na etapa epilinguística. Acredita-se que, dessa maneira, promovemos efetivamente a inserção da etapa “Reflexão” no início do tripé Uso > Reflexão > Uso, conforme advogado em Vicente e Pilati (2012).

Outro aspecto caro às atividades pedagógicas aqui descritas e à proposta para o ensino de gramática defendida neste trabalho é o papel de dados agramaticais (ou negativos) nos diferentes momentos de reflexão linguística, incluindo o momento inicial. Ao se deparar com cartas que não combinam umas com as outras na estruturação de sentenças, os estudantes podem estar diante de violações de regras estruturais que impedem a geração de uma sentença gramatical, cuja percepção e sistematização podem

⁷ A intenção de revelar aspectos do sistema linguístico através dos elementos que constituem o material utilizado na aplicação das atividades está subjacente a todos os manuais constantes do repositório “Fábricas de Gramáticas”.

colaborar sobremaneira para a perspectiva científica aqui defendida. De um lado, é possível evidenciar com os dados negativos, conforme Foltran, Knöpfle e Carreira (2017), a natureza mental e sistemática do conhecimento linguístico gramatical (aquele que não é oriundo de prescrições e descrições presentes compêndios gramaticais). Por outro lado, é dada a condição ao estudante de experimentação da prática científica linguística ao buscar explicações para as estruturas gramaticais e para as agramaticais, testando hipóteses a partir da análise dos dados e chegando a explicações sobre as regras que subjazem as formas linguísticas possíveis e que impedem as não possíveis, atividades comumente realizadas por linguistas. Nesse sentido, a presença de todas as informações gramaticais marcadas nas cartas é uma pista para os estudantes que, se atentos ou se convidados a observar todos os detalhes do material, possam alcançar as generalizações que evidenciam o sistema linguístico. E isto é condição *sine qua non* para o andamento das jogadas que antecedem a intervenção estruturada por parte do professor.

Em outro momento, a fim de conduzir a análise dos dados, o docente deve se valer das características das peças que compõem a atividade, elaborando a partir delas agrupamentos e perguntas. Por exemplo, é possível, com as cartas sobre as mesas, solicitar aos alunos que agrupem de um lado todo o material do Baralho da Predicação Verbal em cujo verso esteja a logo azul do GESINT-UFF. Enquanto em outra mesa ou em outro lado, os alunos podem ser levados a agrupar as cartas em cujos versos esteja a logo azul do Fábricas de Gramáticas. Nesse processo de manuseio do material e separação dos dados, os alunos obterão, por meio de um método científico, de um lado, os predicadores e, de outro lado, os seus argumentos e adjuntos.

A partir das cartas separadas, o professor deve conduzir o levantamento de perguntas sobre o que seja cada uma das informações que as cartas trazem. Assim, por exemplo, podem ser feitas as seguintes perguntas sobre o Baralho da Predicação Não Verbal: (i) o que representam as cartas com a logo azul do GESINT-

UFF no verso?; (ii) o que representam as cartas com a logo azul do Fábricas de Gramáticas no verso?; (iii) no grupo de cartas com a logo do GESINT-UFF no verso, qual a diferença entre as cartas que apresentam na parte da frente tons distintos de azul?; (iv) no grupo de cartas com a logo azul do Fábricas de Gramáticas no verso, qual a diferença entre as cartas que apresentam na frente as cores rosa, amarelo e verde?; (v) no grupo de cartas com a logo do GESINT-UFF no verso, o que representam os naipes apresentados nos cantos da frente das cartas?; (vi) no grupo de cartas com a logo do Fábricas de Gramáticas no verso, o que representam os naipes apresentados nos cantos da frente das cartas?.

Ao manipular o Uno da Predicação Não Verbal, método idêntico deve ser praticado: em primeiro lugar, é preciso separar as cartas em cores; em um segundo momento, é preciso identificar as características peculiares do material a partir de perguntas como: (vii) o que representam as cartas azuis?; (viii) o que representam as cartas de cor salmão?; (ix) o que representam as cartas verdes?; (x) por que verbo e nome/adjetivos podem aparecer juntos nas cartas de cor salmão?.

Outras perguntas podem e devem ser realizadas nas duas atividades como: (xi) por que há uma ordem para jogar as cartas que deve ser seguida à risca para que a jogada seja válida?; (xii) por que a ordem de disposição das cartas na mesa do jogo não tem uma regra definida?. Percebe-se que, para responder às perguntas, os alunos precisam levantar hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas, mas sempre serão testadas. Assim, garante-se que os estudantes reflitam sobre a estrutura da sentença a partir de um método científico.

Por fim, como atividade metalinguística, o professor pode construir um quadro sistemático de funções sintáticas, devendo esse emergir naturalmente a partir da observação dos fatos da estrutura oracional, e não por ser a finalidade da aula de gramática. Essa atitude permite distanciar-se de inconsistências teórico-descritivas e da metodologia exclusivamente dedutiva do ensino tradicional de gramática.

Em síntese, as duas propostas pedagógicas têm como finalidade construir conhecimento explícito sobre o tema “Termos da oração”. Diferentemente do tratamento tradicional em que se abordam os termos da oração a partir da bipartição sujeito e predicado, de acordo com a proposta ora apresentada, pretende-se elucidar como de fato as sentenças são formadas, segundo a Teoria Gerativa, a partir de noções como seleção argumental, sintagma, concatenação e adjunção.

Nesse sentido, salientamos, em conformidade com as discussões já presentes na literatura sobre a relação entre Teoria Gerativa e ensino de gramática, ser fundamental que se trabalhe com a explicitação dos mecanismos que subjazem à estruturação das sentenças para o desenvolvimento da consciência sintática do aluno, devendo constituir, de forma integrada, a base de qualquer conteúdo programático das aulas de sintaxe. Dessa maneira, além de explicitar o funcionamento da estrutura conforme já descrito pela Teoria Gerativa, é possível abordar os constituintes exercendo diferentes funções sintáticas, tais como sujeito, complementos e adjuntos, não mais dissociados em unidades específicas de estudo gramatical.

Considerações finais

Uma vez aplicados a alunos da Educação Básica, o “Baralho da Predicação Verbal” e o “Uno da Predicação Não Verbal” permitem partir dos saberes gramaticais da língua-I dos discentes a fim de conduzi-los à construção de uma reflexão explícita sobre a estrutura da sua língua, com fundamentos científicos. Considera-se que esta discussão se articula à proposta de ensino de gramática como objeto científico através da reflexão integrada sobre os constituintes na estruturação da oração. Portanto, este trabalho alcança seu objetivo por constituir mais uma evidência da relevância do estudo gramatical na educação básica e de como estudos linguísticos formais podem contribuir para o seu sucesso. Finalizamos este capítulo com a seguinte constatação de Basso e

Oliveira (2012, p. 27): “uma contribuição certa da linguística é nos devolver a nossa língua [...] para instaurar a reflexão crítica sobre um objeto de estudos que está disponível para a análise científica”.

Referências

BARBOSA, A. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. Editora Contexto, 2007. p. 31-54.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*. v. 19, n. 30, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-204.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 163-184.

FOLTRAN, M. J.; RODRIGUES, P.; LUNGUINHO, M. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (Orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Pontes, 2020. p. 43-86.

FOLTRAN, M. J.; KNÖPFLE, A.; CARREIRA, M. A gramática como descoberta. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 27-47, 2017.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, E. O status da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: GUESSER, S. (org.). *Linguística: Pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 185-208.

LOBATO, L. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: EDUnB, 2015.

NESPOLI, J. B.; MELO, E. A. S.; FLORIM, M. F. Palitárvore da Predicação e Varal da Predicação: propostas para o desenvolvimento da consciência sintática na educação básica. *Revista Letras Raras*, v. 14, n. 3, p. e6525, 2025.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. A. *Para uma Nova Gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1985. PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER S.; RECH N. (Orgs.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 87-108.

PILATI, E. *Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à gramaticoteca*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. São Paulo: Pontes, 2019.

PILATI, E.; WEISSHEIMER, J.; PRADO, A. P. O. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?. *Scripta*, v. 27, n. 59, p. 67-91, 2023.

TESCARI NETO, A. constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Work. Pap. Linguíst.*, v. 18, p. 129-152, 2017.

TESCARI NETO, A. *Gramática e Formação de professores de Língua Portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2025.

VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum* — cadernos de pós-graduação, n. 2, p. 4-14, 2012.

VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática?. In: ATAÍDE, C. *et al.* (Orgs.). *Gelne 40 anos: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 299-318.

VIEIRA, S. R. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. In: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). *Fundamentos Teórico-Metodológicos para o ensino de Português na Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 33-66.

A CONCESSÃO E A ADVERSIDADE REVISTAS SOB A LUZ DOS TRAÇOS FORMAIS DO LÉXICO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Dhéo Wirzma¹
Eduardo Kenedy²

Resumo: O texto discute a insuficiência de materiais didáticos de Língua Portuguesa (LP) na educação básica quanto ao tratamento de aspectos microtextuais, especialmente no ensino do léxico à luz do Programa Minimalista. Argumenta-se que, enquanto a abordagem predominante é textual/discursiva, negligencia-se a análise estrutural, o que empobrece a compreensão de fenômenos sintáticos. Entre esses fenômenos, destacam-se as construções concessivas e adversativas, que, embora compartilhem semelhanças semânticas (valor contrastivo), apresentam diferenças formais relevantes. A partir da análise de uma coleção de livros didáticos aprovada pelo PNLD 2021, observa-se que concessão e adversidade são tratadas conjuntamente sob o rótulo “oposição ou contrajunção”, sem aprofundar distinções estruturais. O estudo propõe, então, a utilização dos traços formais do léxico — categoria, seleção e marcas morfossintáticas — como critério para diferenciá-las. O traço de categoria evidencia que concessivas, como subordinadas adverbiais, têm mobilidade posicional na frase, enquanto adversativas, como coordenadas, ocupam posição fixa. O traço de seleção mostra que concessivas rompem o nexos causal esperado e selecionam cláusulas finitas ou não finitas, enquanto adversativas podem evocar conteúdos subentendidos e normalmente selecionam apenas cláusulas finitas. O traço de marcas morfossintáticas revela que concessivas frequentemente exigem o modo subjuntivo, ao contrário das adversativas. Conclui-se que

¹ Mestrando em Linguística, Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense. Orcid: 0009-0002-2683-2369, E-mail: dheowirzma@gmail.com

² Doutor em Linguística, pesquisador 1D do CNPq, cientista do Nosso Estado pela Faperj, professor da Universidade Federal Fluminense. Orcid: 0000-0003-4531-0689, E-mail: eduardokenedy@hotmail.com

o ensino de LP deve contemplar tais diferenças formais, superando abordagens exclusivamente semânticas, para promover maior compreensão da articulação de orações e valorizar o estudo do léxico no contexto escolar.

Palavras-chave: Léxico. Traços formais. Concessão. Adversidade. Ensino de Língua Portuguesa.

Considerações iniciais

Em sede de educação básica, os materiais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa (LP), enquanto língua materna estariam, em sua maioria, enfatizando propostas concatenadas com uma abordagem primordialmente textual/discursiva (macrotextual), relegando a um plano reduzido a pesquisa linguística em sua vertente, por assim dizer, estrutural (microtextual) (Durval, 2018).

Em outras palavras, a análise da sistematicidade interna da língua (Battisti; Othero; Flores, 2022) vem representando um número reduzido não só de pesquisas acadêmicas na seara da linguagem, mas também de capítulos de livros didáticos e demais materiais de ensino de LP. Diante de tal fato, torna-se relevante o alerta sobre esse ostracismo em relação aos estudos linguísticos microtextuais.

Dentre as diversas grandezas microtextuais que podem ser exploradas no ensino de LP, pretende-se destacar o papel do léxico. No presente estudo, o conceito de léxico filia-se ao Programa Minimalista, doravante PM (Chomsky, 1995). Na esteira dessa linha do pensamento chomskiano, o léxico não mais se define como um mero repertório de itens básicos da língua. Nessa arquitetura, o léxico deixa, portanto, de ser uma lista estática, passando a ser visto como um componente que contém unidades mínimas (itens lexicais), cada uma dotada de traços formais (*formal features*); em razão de tais traços – que serão detalhados adiante – a computação

lexical consistirá no processo interno que seleciona e combina esses itens para gerar derivações sintáticas (Chomsky, 1995).

Embora sejam de extrema relevância as anotações de Chomsky no que toca ao estudo do léxico, no presente estudo, por se tratar de questões concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, optou-se por privilegiar uma descrição *à brasileira* dos traços do léxico, logo serão trazidas à lume as contribuições de Kenedy (2012, 2013), que se baseiam no trabalho chomskiano e dizem respeito a computações de traços lexicais do português brasileiro.

Expostas essas considerações, concebe-se neste estudo o léxico como representação mental de nosso conhecimento sobre os vocábulos, seus constituintes e suas especificidades morfológicas e sintáticas (Battisti; Othero; Flores, 2022). Em acréscimo, Kenedy (2012) assinala que no léxico também se encontram armazenadas todas as informações sobre som e significado que devem ser combinadas durante a produção de uma sentença. Nesse sentido, nos itens do léxico é codificado um conjunto de informações e valores, ao qual é dado o nome de *traços do léxico* (Kenedy, 2013).

Em síntese, os traços do léxico são divididos primeiramente nas seguintes classes: *traços fonológicos*, que permitem a articulação e percepção de unidades sonoras; *traços semânticos*, que possibilitam a atribuição de um significado e de um valor discursivo aos itens do léxico; e os *traços formais*, que representam a interação entre o léxico e o sistema computacional/sintaxe, o que permite a orientação ao sistema computacional acerca das relações sintáticas mantidas entre um certo item lexical e outros que com ele compõem uma dada sentença (Kenedy, 2013).

Entende-se que, através de uma abordagem que confira primazia aos traços formais do léxico, algumas lacunas presentes no ensino de LP possam ser sanadas. A título de exemplo, observem-se as construções concessivas e as construções adversativas. Essas duas classes de conjunções, numa abordagem tradicional, são inseridas nos respectivos escopos: subordinação e coordenação. Essa dicotomia parece ser, numa análise incipiente, a única divergência entre tais construções.

Acresça-se a tal ponto o fato de que tanto as construções concessivas quanto as adversativas são inseridas no domínio do contraste³, razão pela qual as estruturas por elas formadas são comumente percebidas como estruturas similares. Nesse sentido, veja-se o excerto a seguir:

(1) O governo anunciou novas medidas econômicas, embora a inflação continue subindo.

Em termos semânticos, a presença da conjunção *embora*, em (1), estabelece uma relação contrastiva da oração em que se situa esse conector com a oração que lhe é imediatamente precedente. A respeito desse elemento grifado, é também lícito afirmar que a ele é imputado por livros didáticos o valor de oposição, de contraste. Esse critério, todavia, não se mostra suficiente para que se distinga, por exemplo, a concessão da adversidade, já que nesta seus conectores também se encontram licenciados a assumir um valor de oposição, contraste. Veja-se, à guisa de exemplo, a conversão da sentença grifada em (1) no seguinte fragmento:

(2) O governo anunciou novas medidas econômicas, mas a inflação continua subindo.

Atendo-se a critérios de ordem semântica, sabe-se que a escolha pelo uso de *embora* acarreta uma configuração mais elaborada, uma vez que se exige do produtor de um enunciado noções de modalidade, sobretudo o conhecimento acerca da transposição do verbo para o modo subjuntivo. Inobstante essa importante informação, entende-se, por oportuno, que não se afigura razoável negar determinadas convergências existentes entre (1) e (2); consequentemente, essas aproximações de cunho semântico (ou, por

³ Contraste é concebido nesta pesquisa como uma relação que resulta da percepção de uma diferença, incompatibilidade ou conflito entre entidades de algum modo cotejáveis (Longhin; Ferrari, 2020).

vezes, discursivo) levam ao questionamento, por parte de discentes e de docentes, a respeito da classificação dicotômica proposta por livros didáticos a construções como (1) e (2).

Tendo em vista as considerações acima expostas, cumpre definir o lugar que tanto a concessão quanto a adversidade devem ocupar no que toca à articulação de orações. Isso se revela uma tarefa complexa à medida que livros didáticos nem sempre se mostram capazes de suprir tal lacuna, já que por vezes se resumem à adoção de critérios semânticos na descrição das relações perpetradas pelas conjunções. No intuito de suprir essa lacuna, entende-se que a adoção dos referidos traços formais do léxico revela-se uma ferramenta útil no que toca à proposição de distinções entre a concessão e a adversidade.

Postas essas devidas considerações, na seção 2, parte-se à análise do livro didático de português (LDP); na seção 3, elencam-se as espécies de traços formais do léxico, a fim de que, na seção 4, seja exposto um rol distintivo entre a concessão e a adversidade a partir dos referidos traços formais do léxico.

A concessão e a adversidade à luz do livro didático de português (LDP)

Procede-se nessa seção à análise de uma coleção de LDP devidamente selecionada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 - Ensino Médio⁴: *Prática de Linguagens* (Editora Saraiva). Essa obra faz parte, portanto, de um catálogo oferecido a escolas da rede pública. No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a coleção abaixo foi adotada por diversas escolas.

Cada capítulo dos seis volumes da coleção “Práticas de Linguagens” contempla dois ou três componentes da área das

⁴ No curso da presente pesquisa, precisamente até o final de 2025, haverá um novo catálogo, uma vez que por conta da pandemia instaurada pela Covid-19, os materiais didáticos passaram a ser efetivamente ofertados a partir de 2022.

linguagens. Nesse compêndio, não se verifica a abordagem de tópicos concernentes a uma língua estrangeira, logo as seções em que se dividem os capítulos denominam-se “Trilha de Língua Portuguesa”, “Trilha de Artes” e “Trilha de Educação Física”.

Figura 1. Fragmento do sumário da coleção “Práticas de Linguagens” (Editora Saraiva)

CAPÍTULO 1: Minha história	20
PERSPECTIVAS	22
<i>Quarto de despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus.....	22
<i>Carta</i> , de Graciliano Ramos.....	23
Trilha de Língua Portuguesa	24
Repertórios e análises	24
Autobiografia	24
<i>Os astrônomos</i> , de Graciliano Ramos.....	24
≡ PARA IR MAIS LONGE: Modernismo	28
Prosa de memórias ou de autoficção	29
<i>Nós choramos pelo Cão Tinhoso</i> , de Ondjaki.....	29
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Memórias	32
Trilha de Arte	33
Repertórios e análises	33
Autorrepresentação no teatro documentário	33
<i>Conversas com meu pai</i> , de Janaina Leite e Alexandre Dal Farra.....	33
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Objetos de memória	34

Fonte: Arquivo do site E-docente. Disponível em:

<https://www.edocente.com.br/pnld/praticas-de-linguagens-projetos-de-vida-e-sociedade/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

No que toca à seção “Trilha de Língua Portuguesa”, presente em cada capítulo da coleção em análise, há capítulos nos quais se lança mão de um texto seguido de questões – a propósito, todas discursivas – que ora se cingem às informações ali expostas, ora exigem alguns implícitos por parte do leitor. Após essas questões, verifica-se uma exposição no que concerne à estrutura do gênero em que se corporifica o texto escolhido para o capítulo. Na tessitura dessa exposição, observa-se, por raríssimas vezes, a presença de tópicos em que são demandados conhecimentos a respeito de grandezas microtextuais diversas.

Na figura abaixo, expõe-se como se promove, nessa coleção de LDP, o tratamento dado à articulação de orações (possivelmente) adversativas e/ou concessivas:

Figura 2. Abordagem da adversidade/concessão; coleção “Práticas de Linguagens” (Editora Saraiva)

≡ Oposição ou contrajunção (mas; embora; apesar de; mesmo que; entretanto)

Além disso, demonstra que mesmo convivendo em um ambiente diversificado e que proporcione reflexões acerca das questões que envolvam o corpo, como nas disciplinas de Educação Física e Sociologia, os estudantes do Colégio Pedro II não estão livres das contradições que cercam as questões referentes à estética corporal.

A expressão “mesmo que” introduz uma ideia indicando que haverá um evento que contrariará o esperado.

Fonte: Arquivo do *site* E-docente. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/praticas-de-linguagens-projetos-de-vida-e-sociedade/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Em todos os seis compêndios da presente coleção, a única fração que se refere ao domínio da adversidade e da concessão encontra-se na figura supracitada. Essa figura demonstra um legítimo descaso à articulação de orações, tendo em vista que se misturam, haja vista os exemplos entre parênteses, conjunções coordenativas adversativas com conjunções subordinativas adverbiais concessivas na formação do tópico denominado “Oposição ou contrajunção”.

É necessário reforçar que, no presente estudo, não se deseja o retorno ao passado, no sentido de se classificar orações como objetivo máximo de um estudo linguístico; entretanto, entende-se ser relevante para um estudante de Ensino Médio compreender que o fato de compartilhar propriedades semânticas não licencia o emprego de conjunções adversativas no mesmo grupo das conjunções concessivas. Trata-se de relações que apresentam distinções entre si, portanto relegá-las a um mesmo escopo (oposição ou contrajunção), sem tecer um mínimo quadro de divergências, induz o leitor à reflexão de que ambas configurariam um só conjunto.

Nesse diapasão, verifica-se um alinhamento da proposta do LDP em questão com o pensamento hegemônico em relação ao ensino de LP, referendado até mesmo por documentos oficiais da educação brasileira, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ e a base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶. Nitidamente se prioriza uma abordagem macrotextual da língua, negligenciando-se as grandezas microtextuais a um plano de subalternidade no estudo linguístico.

Os traços formais do léxico

Tendo em vista uma incompletude observada na obra analisada na seção anterior, entende-se que os traços formais do léxico podem se revelar aptos a servir de instrumento à demonstração de outras distinções entre a concessão e a adversidade, uma vez que tais traços não se resumem apenas a um critério de diferenciação cujo escopo esteja abrigado na análise semântica, por maior que seja a profundidade de que essa análise possa se revestir.

Nessa esteira, torna-se válido lembrar que os traços formais do léxico “orientam o Sistema Computacional a respeito das relações sintáticas que um dado item lexical deve estabelecer com outros itens no interior da sentença em que venha a ser inserido” (Kenedy, 2013, p. 137). Em vista disso, o trabalho da sintaxe, assim como o de outros submódulos da linguagem humana, é modelado por valores e informações que se encontram codificados no léxico de uma dada língua. Veja-se, a seguir, a classificação desses traços formais.

⁵ Na perspectiva teórica dos PCN, é “a partir do texto e para o texto que o ensino de LP deve se dirigir” (Brasil, 1998, 1999).

⁶ A BNCC, por sua vez, deixa ainda mais nítida a preponderância do aspecto textual-discursivo, reforçado pelo conceito de semiose, a qual se afiguraria como um sistema de signos em sua organização própria, que explora as possibilidades expressivas das diversas linguagens; amplia-se, pois, o escopo de análise para além do texto verbal, porém mantém-se a perspectiva de se priorizar apenas aquilo que estiver situado no âmbito macrotextual (Brasil, 2018).

O traço formal de categoria

Uma das informações armazenadas em um dado item lexical corresponde à classificação desse item no universo das palavras de uma determinada língua. Em outros termos, o traço formal sob análise apresenta sua relevância, à medida que se mostra capaz de informar ao sistema computacional a categoria gramatical de uma unidade lexical, o que enseja a alocação de tal unidade em uma posição específica numa estrutura sintática (Kenedy, 2012).

Nesse sentido, essa tarefa do sistema computacional – distribuir itens lexicais em dadas posições lineares no interior de uma representação sintática – somente será bem-sucedida caso a distribuição respeite o traço categorial reservado a cada unidade do léxico.

A título de exemplo, considerem-se as representações a seguir:

(3) Pedro estuda, mas não aprende a matéria.

(4) * Pedro estuda, não aprende a matéria mas.

Extrai-se dos excertos acima a verificação de que a primeira sentença é gramatical, porém não se pode afirmar algo idêntico em relação à segunda. O fator responsável pelo estranhamento em relação a (4) reside na violação do traço categorial do item “mas”. Esse item, através do referido traço categorial, informa ao sistema computacional que pertence à classe denominada *conjunção*. Nessa esteira, caberia ao sistema computacional aloca-lo, em (4), numa posição compatível com uma adequada conexão entre as cláusulas que compõem esse segundo excerto. Ao posicionar, em (4), o item “mas” no fim dessa estrutura, desnatura-se a função conectiva intrínseca ao termo em questão, o que ocasiona a agramaticalidade de (4).

O traço formal de seleção

Outra espécie de traço formal caracteriza-se pelo fato de determinados itens lexicais apresentarem a propriedade de escalar certo(s) item(ns) para, em conjunto, cumprirem a finalidade de compor uma dada sentença. Observe-se o exemplo a seguir:

(5) Todos fumam neste estabelecimento, embora isso não seja permitido.

Com efeito, o item *embora*, citado na sentença acima, ostenta a propriedade de selecionar outros itens, tendo em vista que se encontra apto a recrutar duas cláusulas, uma em oposição à outra, para a composição de (5).

Necessário se faz ressaltar que, em oposição ao traço de categoria – do qual todos os itens do léxico se revestem –, o traço formal de seleção não é compartilhado por qualquer item. Observe-se, à guisa de exemplo, o termo *blusa*. Esse item não se mostra capaz de selecionar qualquer outro para com ele compor uma sentença.

Nesse sentido, “quando um item do Léxico possui traços de seleção, dizemos que ele é um predicador⁷” (Kenedy, 2013). Por outro lado, aqueles itens lexicais que não detêm a propriedade de recrutar demais elementos recebem o nome de *argumentos*. Por tal razão, os argumentos são itens obrigatoriamente selecionados por um predicador (Kenedy, 2012). Na seara linguística, o conjunto das relações entre um predicador e seus argumentos é denominado estrutura argumental (Kenedy, 2018).

Torna-se necessário esclarecer que a teoria linguística tradicionalmente identifica como predicadores as seguintes classes de palavras: substantivo/nome (N); verbo (V); adjetivos (A); e preposições (P). Note-se que as conjunções, um dos objetos do presente estudo, não se encontram abrangidas nesse clássico grupo;

⁷ A opção pelo uso do termo *predicador* em Kenedy (2013) se deve ao fato de que o termo *predicado*, embora mais tradicional na teoria linguística, também se presta à função sintática que se opõe à função de sujeito.

no entanto, tendo em vista que tais elementos também possuem a propriedade de recrutar outros itens com os quais irão compor um sintagma, conforme se observa em (3) e (5), é válido outrossim considerar as conjunções como uma espécie de predicador.

De acordo com Kenedy (2013), cinco informações contidas em um dado item lexical podem ser especificadas pelos traços formais de seleção: 1) a indicação de que item é ou não um predicador; 2) a identificação da quantidade de argumentos recrutados, em se tratando de um predicador; 3) a definição do status conferido ao argumento (complemento ou em especificador⁸) em relação ao seu predicador; 4) o estabelecimento de restrições semânticas e formais aos argumentos selecionados; 5) a determinação de papéis temáticos – interpretações semânticas – a cada argumento selecionado.

O traço formal de marcas morfossintáticas

Por derradeiro, assume-se também que há um traço formal do léxico cuja atribuição consiste em “associar marcas morfossintáticas como gênero, número, tempo, modo, aspecto, caso etc. aos itens em que tais marcas são forçosamente preenchidas na forma de afixos ou auxiliares existentes na língua em questão” (Kenedy, 2012, p. 45).

A título de exemplo, recorre-se à formação do modo subjuntivo em uma sentença como *Mesmo que eu **comprasse** essa casa enorme, não seria feliz aqui*. Nesse contexto, a associação entre a marca morfossintática referente ao modo subjuntivo (-sse) e a raiz de tal verbo (*compr-*) é mediada pela presença de um indutor

⁸ Kenedy (2013) esclarece que *complemento* é o argumento selecionado imediatamente pelo predicador, correspondendo à primeira vinculação sintática dentro de um sintagma. Em termos semânticos, essa categoria de argumento associa-se normalmente ao papel de tema ou paciente, de acordo com a Hierarquia Temática. Por outro lado, o *especificador* consiste no argumento selecionado de modo menos imediato, já que sua seleção é, em regra, precedida pela seleção do complemento, caso este venha a constar na grade argumental de um dado predicador; em matéria semântica, essa classe de argumentos associa-se ao papel de agente ou experienciador, mais uma vez em acordo com a Hierarquia Temática.

gramatical (Azeredo, 2011), o qual no exemplo dado parece corresponder à conjunção subordinativa (*que*).

Caso se promova a retirada dessa conjunção da aludida sentença, ter-se-ia uma primeira oração em sua forma reduzida (*Mesmo comprando essa casa enorme*). Observe-se que a retirada do conector *que* implica a conversão da forma verbal *comprasse* em *comprando*, o que configura claramente que a ausência da conjunção subordinativa desnatura a possibilidade de formação do modo subjuntivo em uma sentença complexa.

A análise dos exemplos aqui transcritos confirma o fato de que um item do léxico mostra-se capaz de carrear variados conhecimentos, visto que cada um desses itens é dotado de um conjunto de informações que se codificam na forma de unidades representacionais atômicas ou traços (Augusto, 2007).

A concessão e a adversidade à luz dos traços formais do léxico

À medida que se verifica a hegemonia de uma perspectiva macrotextual no que toca à adoção de grandezas microtextuais na análise de fenômenos linguísticos tais como os que ora se apresentam neste estudo, incorre-se em um descuido que pode ser sanado caso outras divergências – para além das semântico-pragmáticas – entre a concessão e a adversidade sejam demonstradas. Nesse intuito, tomam-se como parâmetro de distinção de tais construções os traços formais do léxico. Embora o presente estudo se dedique à abordagem formal, optou-se, tendo em vista a escassez de gramáticas descritivas de cunho formalista, pela menção, nas seções e subseções a seguir, a abordagens descritivas de cunho funcionalista (cf. Neves, 2011; Azeredo, 2021). De igual modo, justifica-se a alusão a ser feita a Perini (2005) pelo intuito de encontrar respostas a um problema que se faz premente no que toca ao ensino de língua materna no Brasil.

“Concessão x Adversidade” na perspectiva do traço formal de categoria

Uma construção de natureza concessiva pode tanto estabelecer uma conexão com uma oração que a anteceda quanto conectar-se a uma oração que lhe sobrevenha. Essa característica da construção concessiva se deve ao fato de que a concessão se acha inserida – no dizer da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) – no rol das chamadas orações subordinadas adverbiais, logo corrobora-se o raciocínio de que as construções concessivas são advérbios oracionais que marcam valores circunstanciais junto à matriz (Kenedy; Othero, 2018).

É válido acrescentar, assim, que a articulação entre a oração principal (ou matriz) e uma oração de cunho adverbial não ocorre de maneira rígida e sistemática, já que essa última classe de orações recebe o legado dos adjuntos de natureza adverbial, por isso situam-se fora do âmbito das restrições estruturais impostas, por exemplo, a argumentos (Kenedy; Othero, 2018). Por consequência, as construções concessivas, estando circunscritas a esse âmbito adverbial, herdaram certos atributos típicos dos adjuntos adverbiais, dentre eles, o fato de, em regra, não apresentarem uma posição distribucional rígida em uma frase.

Nesse sentido, uma construção concessiva pode “adjungir-se em diferentes posições lineares ao longo do período, seja à esquerda ou à direita da oração matriz, ou mesmo nela entremeada – à maneira dos próprios advérbios” (Kenedy; Othero, 2018, p. 114), o que se pode constatar nos exemplos abaixo transcritos:

(6) *Embora o transporte tenha se atrasado, conseguimos comparecer à reunião.*

(7a) *Conseguimos comparecer à reunião, embora o transporte tenha se atrasado.*

(7b) *Nós precisamos esclarecer que, embora o transporte tenha se atrasado, conseguimos comparecer à reunião.*

Segundo se ratifica através dos excertos ora expostos, a oração concessiva, por estar situada entre as de cunho adverbial, detém uma mobilidade posicional dentro da frase. Por tal razão, é lícito acrescer que orações adverbiais – incluem-se, pois, as concessivas – desempenham, na articulação de orações, não apenas um valor sintático, mas também um valor discursivo (Kenedy; Othero, 2018), ou seja, há traços ativados pela camada discursiva da representação linguística, ao par dos traços puramente lexicais.

Postas essas considerações acerca das construções concessivas, passa-se por ora à análise do traço formal de categoria presente nas construções adversativas. Diferentemente das orações concessivas, que se situam no âmbito da subordinação, as orações adversativas estão adstritas ao campo da coordenação.

A coordenação consiste na simples justaposição entre orações. Depreende-se daí que cada oração detém uma organização sintática própria, o que dispensa, por vezes, a articulação de tais orações através de uma conjunção, conforme se pode constatar no seguinte exemplo.

(8) Paulo tem três filhas: a primeira formou-se em Engenharia; a segunda cursou História; a terceira encontra-se no Ensino médio.

Além do modo acima exposto, a articulação paratática pode se manifestar por intermédio de itens lexicais empregados com essa específica finalidade. Em outras palavras, há conjunções que são recrutadas pelo sistema computacional a fim de cumprir a tarefa de articular orações que, em tese, não dispõem de uma conexão sintática. Por esse motivo, o elo oracional, que em (8) era garantido por um contexto discursivo, passa a ser constituído por uma unidade lexical especialmente designada para tal fim.

Acresça-se, porém, que, de modo diverso ao que ocorre com as conjunções de natureza subordinativa adverbial, nas conjunções de caráter coordenativo, o traço formal de categoria orienta o sistema computacional a posicioná-las, via de regra, ao longo da

segunda ou das demais orações de uma frase, não imediatamente ao seu início⁹ (Kenedy; Othero, 2018).

(9) O aluno se empenhou no início da tarefa, *mas não foi adiante*.

Em consonância com (9), o *locus* habitual da conjunção adversativa, tendo em vista se tratar de um elemento inerente à articulação coordenativa, situa-se fora do rosto da frase.

Em síntese, todo esse cabedal de informações a respeito da posição distribucional de um item lexical encontra-se, ante o exposto, codificado no léxico da língua portuguesa, recebendo o nome de traço formal de categoria. Esse traço, por disponibilizar ao sistema computacional a referida orientação, mostra-se uma ferramenta útil à constituição desse primeiro ponto de divergência entre a concessão e a adversidade.

“Concessão x Adversidade” na perspectiva do traço formal de seleção

Trata-se, conforme se disse anteriormente, de um traço formal do léxico que não é atributo de qualquer item lexical, mas tão somente daqueles que detêm o *status* de predicador, ou seja, daqueles que apresentam a propriedade de recrutar demais itens com os quais vão compor determinado(s) sintagma(s).

Nesse procedimento realizado por predicadores, Kenedy (2013) esclarece que estes são aptos não apenas à tarefa de selecionar outros itens, mas sobretudo ao encargo de impor restrições aos itens a eles vinculados. Essas restrições

⁹ Admite-se o uso da conjunção adversativa *mas* em início de período tal qual se observa em “Não sei se aqui se come bem. Mas, que se bebe bem, é inegável”. Trata-se, em tal caso, de uma orientação que obedece sobretudo a parâmetros discursivos. Além disso, frise-se que, mesmo nesse uso, demarca-se uma articulação com um período antecedente, logo o *mas*, no rosto de um período, jamais promoverá uma articulação com uma estrutura que lhe seja subsequente.

abrangem as esferas *semântica* e *sintática*, razão pela qual tais restrições são respectivamente denominadas pela teoria linguística de *s-seleção* (ou traço de seleção semântica) e *c-seleção* (ou traço de seleção de categoria sintática).

O traço s-seleção na concessão e na adversidade

A construção concessiva mantém uma relação com as construções causais e condicionais, uma vez que essas três modalidades de articulação de orações expressam, por sua vez, “uma conexão ‘causal’ entendida num sentido amplo” (Neves, 2011, p. 865).

A mencionada conexão causal, no que toca à concessão, ganha um contorno diametralmente oposto ao da causa em sentido estrito. Nesta, vincula-se um efeito natural (ou esperado) a uma ação (ou fenômeno) temporalmente antecedente; em contrapartida, na construção concessiva, rompe-se o nexo de causalidade entre dois fatos/eventos, de modo que o resultado daí advindo jamais irá constituir o que se poderia presumir a partir de um determinado fato/evento causador. De modo a tornar mais límpido o raciocínio aqui expresso, seguem os exemplos e seus posteriores comentários:

(10) Joaquim feriu-se gravemente no acidente, porque dirigia sem o cinto de segurança.

(11) Joaquim não sofreu ferimento algum no acidente, embora dirigisse sem o cinto de segurança.

Em (10), observa-se que o efeito (ferir-se gravemente) decorre da causa apontada pela 2ª oração. Há a constituição de um nexo de causalidade entre os eventos narrados em (10). Por outro lado, em (11), não ocorre o efeito esperado (ferir-se gravemente) de um acidente ao se dirigir sem o cinto de segurança, uma vez que a presença da conjunção concessiva tem o condão de impedir a realização plena desse vínculo causal. Tendo isso em vista, ao

raciocínio concessivo é outorgada uma conexão causal, cujos efeitos habituais, no entanto, serão necessariamente bloqueados, justamente para que se distinga a construção concessiva da construção causal *stricto sensu*.

Todo esse introyto acerca da concessão se faz necessário à medida que esta requer uma relação de cunho contrastivo, porém esse contraste precisa não apenas estar inserido em uma conexão causal, mas também estar apto a romper com esse nexo de causalidade entre fatos/eventos. Nesse sentido, nem toda relação contrastiva poderá ser marcada por uma construção concessiva. Veja-se:

(12) A polícia não tem pistas dos ladrões, mas as falhas na segurança do museu são evidentes.

Convertendo-se a estrutura adversativa presente em (12) em uma construção de natureza concessiva, obtém-se o seguinte: *Embora as falhas na segurança do museu sejam evidentes, a polícia não tem pistas dos ladrões*. Trata-se claramente de um enunciado carente de sentido, visto que a causa apontada na 1ª oração (as falhas evidentes na segurança do museu) mostra-se apta a gerar o efeito contido na oração matriz (a polícia não ter pistas dos ladrões), razão pela qual esse excerto deveria ser conectado por uma conjunção causal *stricto sensu*, não por uma concessiva. Conforme anteriormente se expôs, um atributo inerente à conjunção concessiva consiste na aptidão de romper o nexo de causalidade, logo, para a manutenção de tal conjunção na frase citada no início do parágrafo, deveria ser retirado da oração matriz o vocábulo *não*. A frase passaria, então, a apresentar-se da seguinte forma: *Embora as falhas na segurança do museu sejam evidentes, a polícia tem pistas dos ladrões*.

No que toca à s-seleção imposta por construções adversativas, um traço de distinção entre esta e a concessão reside na possibilidade de a conjunção adversativa ser capaz de ativar conteúdos subentendidos na conexão de estruturas oracionais, conforme se pode verificar no seguinte exemplo:

(13) Eu tinha sacos de roupas para vender, mas a lama estragou tudo.

No excerto (13), nota-se que o conteúdo da construção adversativa não exerce um contraste direto à afirmação contida na oração antecedente. Melhor dizendo, a 1ª oração de (13) opõe-se diretamente ao seguinte conteúdo: o locutor não possui mais as roupas (limpas) que tinha para vender. Ocorre, porém, que não há necessidade de essa informação constar no período em apreço, visto que a presença da conjunção adversativa (*mas*) tem o condão de acionar esse subentendido, ao enunciar que a lama estragou todo o seu estoque.

Essa propriedade inerente à adversidade encontra-se ausente na concessão, razão pela qual não se afigura possível converter a construção adversativa presente em (21) em uma construção concessiva. Constitui tarefa complexa extrair um sentido do fragmento *Eu tinha sacos de roupas para vender, mesmo que a lama tenha estragado tudo*. Esse trecho evoca a indagação a seguir: se o locutor ainda dispõe de roupas para vender, como pode a lama ter estragado tudo? Por tal razão, a adversidade pode s-selecionar conteúdos que não promovam uma oposição direta a um conteúdo antecedente, já que pode evocar informações subentendidas. Eis aqui mais um traço de distinção entre a adversidade e a concessão.

O traço c-seleção na concessão e na adversidade

Por se enquadrarem no domínio da subordinação adverbial, as construções concessivas mostram-se aptas a recrutar elementos como orações cujos verbos podem encontrar-se em duas formas: finitas e não finitas (ou infinitas). Por formas finitas, entende-se aquelas em que o sintagma verbal (ou, no inglês, *verbal phrase* - VP) sujeita-se a normas de flexão; por outro lado, quando não se verifica

a sujeição de VP a normas de flexão, dizemos que se trata de uma forma infinita, caso em que, na língua portuguesa, requer-se um morfema para a expressão do infinitivo, do gerúndio ou do particípio (Mioto; Silva; Lopes, 2007). Observe-se, respectivamente, cada excerto a seguir:

(14) *Mesmo encerrada a aula*, os alunos permaneciam em sala.

(15) *Ainda que cortem meu salário*, permanecerei em greve.

Em contrapartida, por estarem filiadas à parataxe, as conjunções adversativas c-selecionam uma oração cujo VP seja representado por uma forma finita.

(16) O atacante já chegou a conversar com o clube de São Paulo, *porém não entrou* em acordo com os paulistas.

Faz-se necessário esclarecer que, por se situarem no domínio da coordenação, as conjunções adversativas não se mostram, em tese, aptas a recrutar orações cujo VP seja constituído por uma forma não finita. Todavia, embora não se afigure um uso habitual, há situações em que se verifica uma construção adversativa sendo representada por um VP em forma não finita. Veja-se o excerto abaixo:

(17) A banda decidiu gravar um clipe, aproveitando algumas sugestões do produtor, *mas fazendo* algumas mudanças no roteiro previsto inicialmente.

Uma análise incauta chegará à conclusão de que os excertos acima parecem comprovar a possibilidade de uma conjunção adversativa recrutar uma oração cujo VP seja representado pela forma não finita de gerúndio. Ocorre, porém, que, nesses mesmos exemplos, o recrutamento do gerúndio parece obedecer mais a um critério discursivo – para manter o paralelismo sintático com a oração imediatamente anterior – do que a um critério propriamente formal de seleção.

“Concessão x Adversidade” na perspectiva do traço formal de marcas morfossintáticas

Uma terceira ordem de traços formais do léxico consiste em um amálgama entre um item lexical e determinadas marcas morfossintáticas (como gênero, número, tempo, modo, aspecto). Essas marcas, a depender da língua, podem ser constituídas por meio de afixos ou de auxiliares (Kenedy, 2013).

Integrando tal comentário ao objeto do presente estudo, observa-se, a título de exemplo, que a presença do modo subjuntivo consiste em uma marca morfossintática de subordinação¹⁰ (Perini, 2005). Nesse sentido, a construção adverbial, por fazer parte do âmbito da subordinação, encontra-se apta a estampar em seu VP a flexão de modo subjuntivo. Por tal razão, o subjuntivo será o modo verbal em que se apresentam, geralmente, as construções concessivas¹¹.

Nessa esteira, entende-se que o VP assume tal forma pela ocorrência de algum indutor gramatical (Azeredo, 2021). Esse indutor gramatical seria, no entender deste estudo, o sintagma complementizador (ou, no inglês, *Complementizer Phrase* – CP), cujo predicador consiste justamente em uma conjunção, que, no caso em questão, terá natureza concessiva. Dessa forma, para que o VP se manifeste com a marca de subjuntivo em uma construção subordinativa (inclua-se, pois, a concessiva), há a necessidade de requisição dessa marca morfossintática por parte de CP

¹⁰ Vale ressaltar que o fato de a conjunção coordenativa *ou* estar presente, por exemplo, em uma frase como “A jornada é de segunda a segunda, *faça chuva ou faça sol* (grifo nosso)” não se mostra suficiente à interpretação de que o subjuntivo também se faz presente na coordenação. Na sentença em questão, a opção pelo uso de *ou* não descaracteriza a subordinação das orações grifadas à oração matriz.

¹¹ É válido esclarecer que, em certos registros informais do PB, observa-se a presença de construções concessivas cujo VP se encontra no modo indicativo, tais como “Comentários: Kkkkk esse PUBG de PC muito loko de real. **Embora** eu *jogo* o mobile e parece ser mais leve e mais fácil de jogar” (grifo nosso). (Fonte: <https://www.tudocelular.com/jogos/noticias/n143177/pubg-atualizacao-novo-sistema-ping.html>. Acesso em: 01 mar. 2025)

encabeçado por uma conjunção subordinativa. Ilustrando essa questão, observe-se o exemplo a seguir.

(18) A criança não aparenta sofrer de distúrbios mentais, embora *faça* uso de uma série de medicamentos.

O expoente morfológico do subjuntivo (*faça*) emerge em virtude da requisição feita pelo predicador – o CP (a conjunção subordinativa concessiva *embora*). Trata-se, assim, de mais um traço de distinção entre construções concessivas e construções adversativas¹².

Considerações Finais

Com efeito, no que toca ao ensino de LP, a coleção de LDP analisada se coaduna com uma postura dominante no cenário linguístico brasileiro. Essa postura encontra, conforme se expôs no presente estudo, considerável respaldo em documentos oficiais da educação nacional, com destaque aos PCN e à BNCC. Há décadas, critica-se a postura de que o ensino de LP não deve se resumir a blocos de conteúdos estanques, que muitas vezes não apresentam qualquer conexão com um texto (Silva; Pilati; Dias, 2010).

Conseqüentemente, documentos oficiais e coleções de livros didáticos parecem estimular um cenário no qual se esvaziam quase por completo as grandezas microtextuais no contexto do ensino de LP. A menção a essas grandezas, quando há em tais compêndios,

¹² Ressalte-se, uma vez mais, que após uma conjunção adversativa é possível aparecer uma flexão de subjuntivo. Na frase “Ancelotti também revela que o contrato de Odegaard exigia que ele treinasse entre os profissionais, *mas jogasse* na equipe B do Real Madrid (grifo nosso).”, a presença do subjuntivo *jogasse* se dá após a conjunção coordenativa *mas*. Note-se, porém, que essa última oração, apesar de coordenada à oração antecedente, encontra-se subordinada à matriz, já que também atua como argumento do verbo *exigir*. (Fonte: <http://www.gazetaesportiva.com/mercado/ancelotti-critica-presidente-do-real-e-diz-que-odegaard-foi-obra-de-relacoes-publicas/>. Acesso em: 02 mar. 2025)

geralmente se configura de maneira insuficiente, o que pode induzir o leitor a crer que o texto é o único objeto de análise na seara linguística.

Postos esses comentários, no que toca à concessão e à adversidade, o fato de compartilharem propriedades semânticas – como a conexão contrastiva – não é o bastante para licenciar a colocação destas em um mesmo estofo quando se trata de articulação de orações. Nesse ínterim, o LDP ora analisado, ao reduzir as construções concessivas e as adversativas ao domínio da oposição (ou contração), não se revela um material suficiente, já que deixa em aberto uma série de divergências que envolvem a concessão e a adversidade.

Diante desse dilema, a análise da concessão e da adversidade à luz dos traços formais do léxico mostra-se uma alternativa capaz de demonstrar que, não obstante a presença da semelhança semântica, a concessão e a adversidade não devem ficar adstritas a um mesmo grupo no tocante à articulação de orações. O estudo pretende afirmar, portanto, a relevância do ensino do léxico – em especial, de seus traços formais – como instrumento ao ensino de LP enquanto língua materna, algo que parece ser pouco observado nos materiais didáticos destinados à educação básica.

Referências

AUGUSTO, M. Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidade e dissociações entre domínios. In: VASCONCELLOS, Z.; AUGUSTO, M.; SHEPHERD, T. (Org.). *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações*, v. 3. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2007, p. 269-283.

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

BATTISTI, E; OTHERO, G.; FLORES, V. *Conceitos básicos de linguística: noções gerais*. São Paulo: Contexto, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: DF, 2018.

CHOMSKY, N. *O programa minimalista*. Trad. Eduardo Paiva Raposo. São Paulo: Editora UNESP, 2024.

DURVAL, L. Uma experiência didática com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. (Org). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018, p. 155-172.

KENEDY, E. Léxico e computações lexicais. In: FERRARI NETO, J.; SILVA, C. *Programa minimalista em foco: princípios e debates*. Curitiba: CRV, 2012, p. 41-69.

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

KENEDY, E.; OTHERO, G. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.

MIOTO, C.; SILVA, M.; LOPES, R. *Novo Manual de Sintaxe*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2007.

NEVES, M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, K.; PILATI, E.; DIAS, J. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na

formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

REFLEXÕES SEMÂNTICAS SOBRE O PLURAL: PROPOSTAS DIDÁTICAS MEDIADAS

Luciana Sanchez Mendes¹

Resumo: O objetivo deste capítulo é apresentar algumas reflexões sobre o significado da morfologia de plural nominal do ponto de vista da Semântica Formal (Link, 1983) e oferecer um conjunto de alternativas didáticas mediadas para a sua apresentação e desenvolvimento em sala de aula. O ponto de partida para as propostas intermediadas foi a dificuldade que os falantes possam ter para refletir sobre nuances de significado em sua própria língua e conseguir se desvencilhar de vieses da descrição como as que são repetidas tanto nos materiais tradicionais quanto em textos descritivos. Assim, proponho uma atividade que explore raciocínios a partir de atividades linguísticas embasadas em piadas da internet (De Conto, Sanchez-Mendes e Rigatti, 2022; Sanchez-Mendes, 2025); em atividades com língua (pseudo-)inventada (Sanchez-Mendes, 2021, 2022) e com línguas indígenas (Hochsprung e Sanchez-Mendes, 2025). Por fim, discuto de que forma as atividades sugeridas podem ser empregadas numa proposta de ensino baseada em três eixos, considerando a atividade reflexiva gramatical articulada com seus efeitos de sentido e suas propriedades de variação (Vieira, 2017, 2018). Ao final, faço uma reflexão sobre o papel das preferências dos professores na seleção das alternativas didáticas mediadas em que defendo que a escola seja um espaço de ampliação de repertórios, onde os estudantes possam conhecer novas culturas e perspectivas, incluindo as do próprio professor. Palavras-chave: Semântica. Plural. Ensino.

¹ Professora doutora da Universidade Federal Fluminense, bolsista de produtividade do CNPq e do programa JCNE da Faperj. E-mail: sanchez_mendes@id.uff.br. Orcid: orcid.org/0000-0002-5459-6968.

Considerações iniciais sobre a semântica do plural

A morfologia de plural nominal em português brasileiro é considerada, em geral, tanto na concepção da gramática tradicional quanto na descrição linguística científica, como de fácil formulação e interpretação. Ambas as abordagens descrevem o singular como associado a uma semântica de unidade e o plural como denotando mais de um elemento.

Para Bechara (2005, 117-118), por exemplo, o número “é uma categoria gramatical inerente primariamente ao substantivo, que se refere aos objetos substantivos, considerando-os na sua unidade da classe a que pertencem (é o número *singular*) ou no seu conjunto de dois ou mais objetos da mesma classe (é o número *plural*).”

A perspectiva descritiva perpetua essa mesma ideia.² Em comparação com a morfologia de gênero, Câmara Jr. (1970, 92), por exemplo, afirma que, no caso da flexão de número “o conceito significativo é muito mais simples e coerente. Trata-se da oposição entre um único indivíduo e mais de um indivíduo.” Já em sua gramática mais recente, Perini (2016, 392) afirma que “em geral, o plural se refere a mais de um elemento: *xícaras*, e o singular a apenas um: *xícara*.”

Para além do que foi reportado, esses materiais não examinam mais detidamente o significado dos nomes singulares e plurais.³ As únicas possíveis complicações para essa descrição geral, segundo esses três autores consultados, seriam casos como nomes que apenas

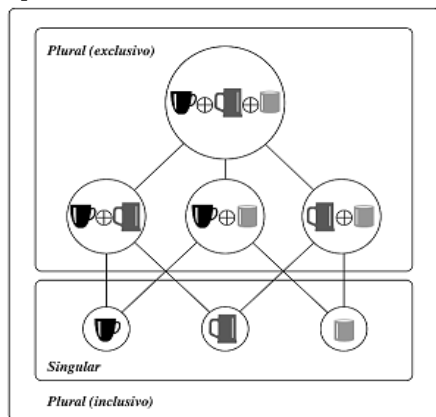
² Por questão de coerência, foram mobilizados apenas autores da vertente formalista. Fazer uma pesquisa sobre a forma como gramáticas descritivas escritas por pesquisadores funcionalistas abordam a questão de número em PB está fora do escopo deste trabalho.

³ Para ser justa, é preciso dizer que muitos manuais e livros texto sobre semântica, publicados no Brasil, também ignoram esse tema. Os únicos materiais consultados desse tipo que apresentam uma explicação sobre a semântica do plural é o de Gomes e Sanchez-Mendes (2018) e Ferreira (2022). Há ainda o capítulo de Gomes (2021) num livro dedicado à questão do ensino e que será discutido mais abaixo.

aparecem no plural como *férias*, ou os nomes coletivos como *bando* que têm uma forma singular, mas um significado plural.

Entretanto, sabemos que, do ponto de vista da Semântica Formal, a interpretação de plural nominal não é tão trivial. A pluralização é entendida como uma operação sobre um domínio singular que está longe de ser capturado por caracterizações como “um único indivíduo”. De forma bastante simplificada, para a Semântica Formal, o domínio singular é um domínio atômico, ou seja, um domínio de elementos atômicos (Link, 1983). Mas isso não quer dizer singular no sentido de um único indivíduo, mas de um conjunto de elementos atômicos. O domínio plural, por sua vez, pode ser representado na forma de um semirreticulado que projeta as somas a partir do domínio singular (Link, 1983). Utilizando o modelo de mundo empregado didaticamente em Gomes e Sanchez-Mendes (2018), um nome como *xícara* no singular denota os indivíduos atômicos num mundo (as três unidades abaixo), enquanto o nome plural *xícaras* denota as somas possíveis presentes no domínio especificado como plural exclusivo.⁴

Exemplo de semirreticulado com o nome *xícara(s)*



Fonte: Gomes e Sanchez-Mendes (2018, p. 66)

⁴ Por questões de simplificação, o capítulo não vai tratar da diferença entre plural inclusivo e exclusivo. Ver Gomes e Sanchez-Mendes (2018) para uma descrição inicial. Para uma descrição formal do reticulado, ver Link (1983).

Dada a apresentação da semântica básica da forma singular e plural dos nomes, este capítulo vai explorar propostas didáticas para o ensino do significado atrelado à morfologia de número no domínio nominal em português. Na próxima seção, mostro três propostas mediadas e, em seguida, discuto de que forma essas atividades podem ser incorporadas numa proposta didática em três eixos que explore a relação da reflexão gramatical com os efeitos de sentido e propriedades de variação (Vieira, 2017, 2018).

Desafios e propostas mediadas

O objetivo desta seção é apresentar três propostas mediadas para o ensino da semântica de plural. Tenho defendido o emprego de alternativas didáticas mediadas por considerar que o emprego do português tanto como língua objeto como metalinguagem podem configurar um desafio para a reflexão semântica de temas mais sutis, como é o caso do número nominal.

A título de exemplo, a proposta de Gomes (2021) apresenta as noções semânticas envolvidas nos sintagmas nominais e sua relação com número a partir de uma metodologia da ciência linguística, ou seja, apresentando exemplos na língua objeto e discutindo suas interpretações. Os exemplos abaixo ilustram sentenças usadas pela autora para demonstrar que o nome *ovo* tem denotação singular apenas em alguns casos, como (1a) em que está quantizado com o determinante definido singular e ocorre numa sentença episódica. Em sentenças genéricas (1b) ou acompanhado de outro quantificador como *cada* (1c), o sintagma passa a ter uma denotação diferente que não é capturada pela noção de singular.

- (1)a. O pacote caiu e o ovo quebrou.
- b. O ovo deveria fazer parte da sua dieta.
- c. Cada ovo veio de um tamanho.

(Gomes, 2021, p. 42-43)

A partir de diversos testes, a autora reflete sobre o comportamento dos sintagmas nominais em português, conduzindo o leitor para um quadro de generalizações.

Quadro com comportamento dos nomes contáveis

Comparação do julgamento de quantidade à Interpretação prevista						Tal como previsto pela GT?
estrutura	sentença	morfema	Exemplo	2 ou +	1 só	
NOMINAL NU	SENTENÇA EPISÓDICA	_	Comprei <u>maçã</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		_s	Comprei <u>maçãs</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	sim
	SENTENÇA GENÉRICA	_	<u>Maçã</u> tem ácido fosfórico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		_s	<u>Maçãs</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
SINTAGMA DE DETERMINANTE	SENTENÇA EPISÓDICA	_∅	Comprei <u>a maçã</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	sim
		_s	Comprei <u>as maçãs</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	sim
	SENTENÇA GENÉRICA	_∅	<u>A maçã</u> tem ácido fosfórico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		_s	<u>As maçãs</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não

Fonte: Gomes (2021, p. 52)

A ideia desta seção não é contestar propostas como essa, uma vez que o livro em que está inserida tem um público-alvo que tende a estar mais preparado. Quero apenas salientar que fazer um falante não treinado em exercícios da ciência linguística chegar a essas generalizações a partir de sua introspecção, utilizando uma metalinguagem idêntica à língua objeto, pode ser bastante desafiador. Além disso, como vimos, a tradição gramatical e descritiva do português vem solidificando a ideia de que a forma singular denotaria um único indivíduo enquanto a forma plural denotaria dois ou mais elementos. Sabemos que, pela abordagem semântica, a descrição não é tão simples assim, mas considero que não é trivial demonstrar facilmente fatos desse tipo aos falantes de português, que podem relutar em admiti-los à primeira vista.

Para contornar esse desafio, proponho, neste capítulo, três alternativas mediadas. A primeira delas, que parece a mais factível, é explorar gêneros textuais digitais e empregar piadas e memes da internet para chamar a atenção para um fenômeno. Em De Conto, Sanchez-Mendes e Rigatti (2022) argumentamos a favor do

emprego de publicações desse tipo para fomentar as atividades epilinguísticas em sala de aula. No nosso artigo, temos uma exemplificação da forma com que se pode discutir a morfologia de grau a partir de comentários nas redes sociais. Para este capítulo, trago o exemplo abaixo, retirado da rede social X:



Essa postagem simples pode evocar o início de inúmeras discussões em sala de aula. Em primeiro lugar, pode-se começar discutindo o gênero digital exemplificado. O trabalho com gêneros digitais é recomendado pela BNCC (Brasil, 2018) e pode ser uma boa estratégia para chamar a atenção dos alunos. Considero que esses gêneros são excelentes aliados para explorar o procedimento de descoberta (Lobato, 2015). A descoberta, nesse caso, não é entendida como todo o processo de aprendizado de forma independente e não intercedida como defendem metodologias da abordagem construtivista da educação. O procedimento de descoberta tem sido entendido, nos estudos sobre ensino de língua materna, como a etapa inicial em que os estudantes descobrem um

fenômeno em sua língua para o qual não estavam atentos (De Conto; Sanchez-Mendes e Rigatti, 2022; Sanchez-Mendes, 2024, Azevedo de Souza; Sanchez-Mendes, 2024).

Na imagem específica, em primeiro lugar, o professor pode perguntar, por exemplo, se os alunos reconhecem a rede social de onde a imagem foi tirada. A localização do comentário do usuário na parte de cima da imagem pode ajudar a dar pistas. A discussão pode se estender para a forma diferente de comentar em cada uma das redes, comentando sobre as mídias que eventualmente os alunos conhecem ou acessam. Esse debate estaria explorando as características dos diferentes gêneros digitais.

Em seguida, a discussão pode passar para o conteúdo dessa imagem em específico, que emprega um recurso multimodal (o que também é preconizado pela BNCC) para transmitir um significado. Os professores podem explorar a diferença entre empregar a frase com e sem a imagem. Sem a imagem, uma pizza de 4 queijos costuma ter outro significado, a saber, o de um recheio com 4 tipos diferentes de queijo. Essa reflexão já pode iniciar a discussão sobre por que, usualmente 4 queijos tem esse significado (em comparação com 4 unidades em uma expressão como *4 pizzas* por exemplo). Essa reflexão já inicia a análise do significado dos nomes e, mais especificamente da diferença entre nomes contáveis e massivos.

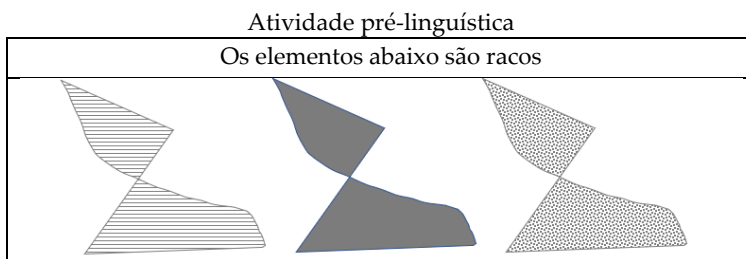
Na teoria semântica, nomes contáveis são aqueles que podem ser contados e, portanto, podem aparecer em estruturas de contagem explícita, como a do numeral empregada acima, ou com morfologia de plural. Assim, um nome contável como *prato* pode ocorrer no plural *pratos* e pode ser contado (*4 pratos*). Mas um nome massivo, tipicamente, não ocorre com plural, daí a estranheza de termos como *águas* ou *4 águas*. Apesar da estranheza, sabemos que essas ocorrências não são impossíveis, mas elas têm uma interpretação distinta. *Águas* pode fazer referência a um grande volume de águas e *4 águas* pode se referir a unidades salientes no contexto, como no caso de um pedido em um restaurante, por exemplo. Outros nomes para líquidos no plural tais como *vinhos* e *cervejas* podem evocar mais usualmente a interpretação de tipos, a

depender do contexto, como a empregada para dar nome ao sabor da pizza.

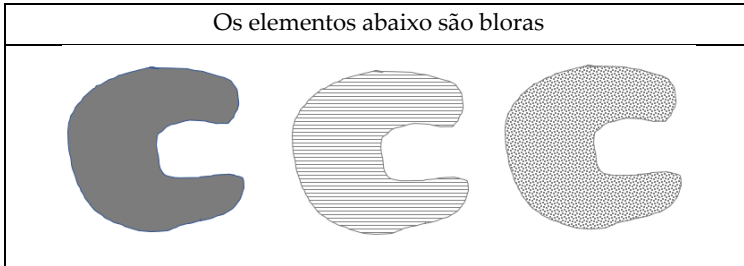
Essa discussão sobre a interpretação do plural e das expressões de contagem faz parte da literatura semântica especializada na distinção contável-massivo (ver Chierchia, 1998, 2010 e Gomes e Sanchez-Mendes, 2018 para a descrição do tema no português brasileiro). Entretanto, vemos que ela pode ser iniciada a partir de uma publicação simples realizada na internet, em que o falante consciente de sua gramática internalizada faz uma piada explorando as diferentes interpretações de um sintagma de contagem.

Além das atividades com memes e piadas na internet, também tenho defendido os possíveis benefícios de se empregar atividades, utilizando uma língua (pseudo-)inventada (Sanchez-Mendes, 2021; 2022)⁵. Nesses trabalhos, mostrei como uma atividade manipulando desenhos associados a nomes inventados pode motivar a reflexão sobre a interpretação dos nomes comuns em português. Mais especificamente, apresentei de que forma essa atividade pode levar à consciência de que os substantivos comuns são predicados e podem ser descritos na forma de conjuntos.

A atividade partiu de uma atividade que denominei de pré-linguística e está apresentada abaixo:



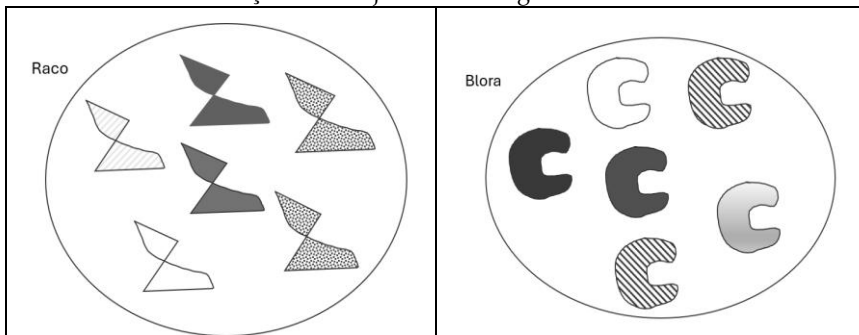
⁵ Os materiais das atividades com língua pseudo-inventada e com a língua Karitiana estão disponíveis na página <https://gepexlab.wordpress.com/materiais/> e podem ser usadas livremente por professores e pesquisadores.



Fonte: Sanchez-Mendes (2022, p. 258)

A apresentação sistemática dos elementos com formato específico relacionado a um nome novo (desconhecido) propõe motivar essa associação, baseada num princípio geral de que formatos são significados tipicamente associados a substantivos (Wierzbicka, 1988). A ideia principal com essa atividade foi a de tentar eliminar o viés de interpretação singular que os nomes na forma neutra (não pluralizada) têm em português brasileiro. Como vimos, embora os materiais tradicionais enfatizem a relação de nomes comuns na forma não pluralizada com a denotação de um único elemento, na literatura formal, o significado de nomes comuns não pluralizados é de um conjunto de átomos (Link, 1983). Assim, a ideia com essa atividade foi a de começar a eliminar esse viés por meio de uma análise de outra língua elaborando conjuntos como os que estão abaixo.

Ilustração dos conjuntos em diagramas de Venn



Fonte: Sanchez-Mendes (2022, p. 259)

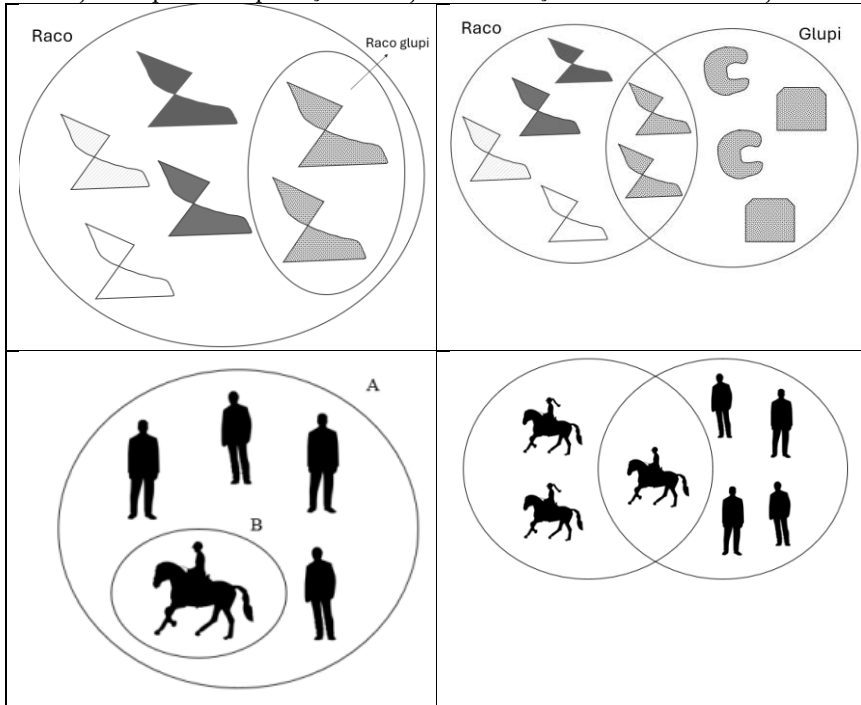
Em Sanchez-Mendes (2021, 2022), discuti as vantagens em apresentar uma reflexão usando uma língua que parece inventada, mas que tem um comportamento como o do português. Salientei as vantagens práticas para o tratamento da diferença entre substantivos comuns, como *pizza* (e *raco*), em oposição a nomes próprios, como *João*, por exemplo. Embora as gramáticas enfatizem, nesse caso, a diferença entre emprego de letra maiúscula e minúscula, a abordagem formal revela que nomes próprios denotam indivíduos e substantivos comuns sem determinante e marca de número denotam conjuntos atômicos que têm restrições de ocorrência na posição argumental em alguns casos, daí o contraste em (2).

- (2) a. João entrou.
- b. A criança entrou.
- c. * Criança entrou.
- d. Criança adora chocolate.

(Sanchez-Mendes, 2022, p. 261)

Ademais, o tratamento didático de nomes comuns como conjuntos em diagramas de Venn, como os da imagem acima, pode ser útil também para a reflexão sobre o significado prototípico dos adjetivos como restritores e, a partir daí, sobre as diferenças de interpretação das orações subordinadas adjetivas do tipo “O homem que vinha a cavalo parou de repente”. As imagens abaixo mostram essa associação.

Conjuntos para interpretação de adjetivos e orações subordinadas adjetivas



Fonte: Sanchez-Mendes (2021, p. 150-153)

Para além das vantagens mais objetivas para o tratamento semântico dos nomes comuns como conjuntos, nesses trabalhos, defendi, especialmente os benefícios potenciais de fazer isso, usando uma língua (pseudo-)inventada em um primeiro momento, e não o português diretamente. A ideia é fomentar uma reflexão que seja afastada o máximo possível da língua materna para evitar vieses de descrição como os discutidos neste capítulo e também a insegurança linguística. Sabemos que os alunos podem se sentir constrangidos em fornecer julgamentos sobre sua própria língua com receio do constrangimento por serem alvos de riso ou até de humilhação.

Nesse sentido, este capítulo apresenta uma terceira forma mediada para reflexão sobre o significado do plural baseada em atividades com reflexões sobre outras línguas. Mais

especificamente, tenho defendido a utilidade em especial das línguas indígenas, por conta do interesse imediato que os falantes do Brasil demonstram por elas. A atividade que vou apresentar foi inicialmente proposta com o intuito de ser usada tanto no contexto escolar quanto em contextos de divulgação da linguística (Hochsprung; Sanchez-Mendes, 2025).

No artigo, mostramos atividades com línguas indígenas para o tratamento não apenas da semântica do português, mas também da relação entre fonologia e ortografia, da morfologia e da sintaxe. Neste capítulo, vou apresentar nossa proposta para o tratamento do plural verbal a partir dos dados da língua Karitiana (Tupi), falada em Rondônia, e que tem uma descrição vasta. Nossa ideia foi, na mesma esteira da argumentação para o emprego de línguas (pseudo-)inventadas, abordar a reflexão sobre o significado das formas singulares e plurais a partir de uma outra perspectiva. Para isso, apresentamos o quadro abaixo acompanhado da seguinte questão: “Com base nesses primeiros dados, qual é a sua hipótese sobre o comportamento dos verbos em Karitiana?”.

Quadro de dados do Karitiana e do português

Karitiana	Português Brasileiro
João ipykynat .	João correu .
João ipykynatpykenat .	João correu mais de uma vez.
João iosedn .	João se alegrou .
João iosednosedn .	João se alegrou mais de uma vez.

Fonte: Hochsprung e Sanchez-Mendes, 2025, p. 19)

A ideia foi incentivar a comparação das formas verbais nas duas línguas fomentando uma reflexão semântica, ou seja, espera-se que a resposta não seja apenas no nível da forma (os verbos em Karitiana aparecem duplicados e os do português não), mas que apresente uma hipótese para seu significado. Entretanto, não exigimos “que a pessoa que está respondendo tenha noção de nomenclatura, como, por exemplo, ‘eventos’”. Então, espera-se que responda coisas como: o verbo é diferente quando a ação acontece

mais de uma vez e temos certeza disso” (Hochsprung; Sanchez-Mendes, 2025, p. 20).

A partir de uma resposta como essa, é possível estimular uma reflexão sobre a diferença entre as formas duplicadas e não duplicadas, que podem ser chamadas, grosso modo, de plural e singular. Uma análise mais detida do quadro pode levar à conclusão de que a forma não duplicada, ou singular, não faz nenhuma asserção sobre a quantidade de eventos, ou seja, ela é neutra quanto a essa informação. A partir desse raciocínio, é possível promover uma comparação com o domínio nominal da língua portuguesa, em que o par *xícara – xícaras* exibe o mesmo padrão, ou seja, a forma não pluralizada pode ser empregada para significados plurais e singulares, mas a forma plural só pode ser usada em contexto de somas.

Esta seção mostrou três formas de fazer a mediação entre os fatos semânticos a respeito das formas singulares e plurais no português brasileiro para evitar o tratamento direto com os dados da língua. Sugeri, inicialmente, o emprego de gêneros digitais para incentivar o engajamento dos estudantes. Por meio de textos multimodais, é possível discutir a relação entre escrita e interpretação de uma forma natural. Em seguida, propus duas formas de evitar o exame direto do português brasileiro como língua objeto: por meio de uma língua (pseudo-)inventada e por meio de línguas indígenas. Com isso, o tratamento da análise linguística pode ser exercitado sem a potencial insegurança que a manipulação da nossa própria língua nativa pode trazer. Na próxima seção, faço uma conexão dessas propostas com a abordagem de ensino reflexivo de gramática de Vieira (2017, 2018) articulada à construção de sentido nos textos e ao debate da variação linguística.

Mediação nas propostas didáticas em três eixos

O objetivo desta seção é descrever a proposta de ensino em três eixos de Vieira (2017, 2018) e mostrar de que forma a noção de

mediação trabalhada na seção anterior pode ser articulada à abordagem defendida pela autora, que é um contraponto a visões unilaterais que defendem extremos como abandono completo do ensino de gramática ou o seu tratamento exclusivo. A proposta da autora é, ao contrário, associar o ensino reflexivo de gramática (eixo 1) como recurso de expressão de sentidos no texto/discurso (eixo 2) e como manifestação de fenômenos variáveis (eixo 3).

No eixo 1, Vieira (2017, 2018) defende o ensino de gramática como uma atividade reflexiva, tal como preconizam autores como Franchi (2006) e Foltran (2013), que defendem uma visão de gramática internalizada que deve ser desenvolvida ao longo dos estudos de língua. Nesse ponto, a autora sustenta o emprego de atividades que incluem práticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Franchi, 2006).

Nesse sentido, defendo que a manipulação de dados nas propostas mediadas com língua inventada e com línguas indígenas pode apresentar um tipo de atividade epilinguística que desenvolve a capacidade de análise de dados linguísticos de forma descritiva e reflexiva, de acordo com o que é preconizado no eixo 1 (Vieira, 2017, 2018). A transição do raciocínio científico sobre as propriedades gramaticais dessas línguas pode ser útil para uma sistematização gramatical menos enviesada e embasada na gramática normativa.

No eixo 2, Vieira (2017, 2018) salienta o papel da gramática como mecanismo para a produção de sentidos e a mobilização das competências interativa e textual, tal como defendido em autoras como Neves (2006) e Pauliukonis (2011). Nesse âmbito, considero que as piadas e os memes publicados na internet são excelentes exemplares de gêneros digitais multimodais que podem ser ótimas formas de apresentar efeitos de sentido de forma rápida e dinâmica. É evidente que as aulas de interpretação e produção de textos devem conter gêneros textuais de diversificado tamanho e complexidade, mas piadas como a imagem da pizza de 4 queijos podem ser formas estratégicas para promover o engajamento dos alunos.

O eixo 3, por sua vez, considera, como parte fundamental do ensino, a discussão sobre a variação linguística e as diferentes normas de uso da língua (culto e popular, falada e escrita). Nesse ponto, a autora defende a importância de apresentar ao aluno as estruturas que não fazem parte de sua variedade e as particularidades das variedades de prestígio para que reconheçam e dominem maior número possível de variantes linguísticas para que possam transitar por elas segundo suas vontades e necessidades.

No que diz respeito ao tema do plural, neste capítulo, argumentei que a consciência de que nomes comuns sem marca de número denotam um conjunto de átomos e de que o conteúdo da sentença (2d) poderia ser expresso também pela sentença (3b) ajuda a aprofundar os conhecimentos sobre a denotação dos nomes comuns.

- (3)a. Criança adora chocolate. = (2d)
- b. Crianças adoram chocolate.

Em Sanchez-Mendes (2022), sugeri que esse raciocínio pode ser útil para o tratamento da descrição dos padrões de concordância no sintagma determinante nas diferentes normas do português brasileiro. Sabemos que, nos casos em que apenas um dos elementos do sintagma formado por determinante mais substantivo é pluralizado, o item que recebe a marca é o determinante (4b) e não o substantivo (4c).

- (4)a. Eu vi as estudantes.
- b. Eu vi as estudante.
- c. * Eu vi a estudantes.

Essa distribuição já foi bastante estudada do ponto de vista da sociolinguística (Scherre, 1978, 1988; Scherre; Naro, 1997, 1998; Brandão; Vieira, 2012, entre muitos outros). Do ponto de vista semântico, a consciência de que o substantivo tanto na forma não

marcada para número quanto flexionado no plural pode fazer referência a um conjunto de átomos pode ajudar a elucidar os dados em (4). Assim, a sentença (4b) pode ser entendida como apresentando um substantivo na forma não marcada para número, que não apresenta problemas de concordância de número, da mesma forma que não se diz que (5) tem problemas de concordância de gênero já que o substantivo pode ser usado tanto no masculino quanto no feminino.

(5) Eu vi a/o estudante.

Vemos, portanto, que o impacto que uma discussão como essa por ser útil para fomentar o debate sobre o combate ao preconceito linguístico de forma a apresentar as regras subjacentes às variedades não cultas da língua. É evidente que apenas considerar esse pequeno conjunto de dados não é o suficiente para combater o preconceito linguístico, associado aos diferentes padrões de concordância de diferentes normas no Brasil inteiro, mas considero que fomentar essa discussão, articulada com o fato de que há uma regra que prevê que a expressão de número pode ocorrer no item funcional junto com as informações de gênero e de finitude, como ocorre nos dados acima, contribui para uma perspectiva explicativa desses dados. Dessa forma, o estudo profundo dos padrões gramaticais está sendo empregado não apenas para descrever as diferentes normas, mas também para explicá-las. Considero este o melhor dos cenários para o tratamento dos temas de variação, em que não apenas se apresentam as variedades no intuito de validá-las, mas se explicam as ocorrências dentro de uma gramática particular. Assim, o poder explicativo de uma linguística formal que explica as ocorrências e restrições é, a meu ver, um dos melhores instrumentos de combate ao preconceito linguístico que a ciência linguística pode oferecer aos professores e estudantes de português.

Por fim, destaca-se que essa abordagem da variação linguística contrasta, de certa forma, com o que preconiza um documento como a BNCC, que prevê que o tema da variação seja como um

tópico geral de apresentação, relativamente descolado dos níveis linguísticos (ver Brasil, 1998, p. 83). O tratamento da concordância da forma com que foi apresentada neste texto prevê um tratamento do tema com fundamento gramatical e não apenas com embasamento social para comparação de variedades prestigiadas e estigmatizadas. Dessa forma, o argumento aqui é que o eixo gramatical seja sempre que possível articulado ao eixo da variação, conforme defende Vieira (2017, 2018).

Considerações finais

Ao longo do capítulo, o leitor pôde notar que a proposta defendida no texto é evidentemente bastante moldada nas minhas publicações e nas atividades de minha própria preferência. Mas, absolutamente, não considero esse fato um ponto negativo. Pelo contrário, tenho defendido em palestras e oficinas de que participo que os professores devem, sempre que possível e quiserem, trabalhar com gêneros textuais e temas de sua preferência. Essa ideia vai na contramão da ideia relativamente consensual de que o professor deve buscar textos que façam parte do universo do aluno. Nessa busca, muitos professores se esforçam, por exemplo, para usar redes sociais e ouvir músicas com as quais têm pouca familiaridade. Ao mesmo tempo, anulam sua personalidade durante seu período de trabalho.

O que estou sugerindo nas minhas últimas falas é justamente o contrário: que, a partir das aulas, os alunos possam conhecer mais sobre seus professores, expandindo sua realidade para outras possibilidades a partir de novas experiências. Acho que também é consensual que a escola é um espaço potencial de ampliação de repertórios e conhecimento de novas culturas. Portanto, espero que a apresentação de alternativas mediadas baseadas nesses aspectos de meu maior interesse (piadas de internet, formalismo com língua inventada e línguas indígenas) possam inspirar os docentes a refletirem sobre suas próprias alternativas mediadas que, como

argumentei no texto, são essenciais para o ensino de fenômenos do significado.

Referências

AZEVEDO DE SOUZA, É.; SANCHEZ-MENDES, L. Proposta didática para o ensino de orações subordinadas adverbiais temporais: reflexões lógico-semânticas sobre a conjunção 'enquanto'. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 66, n. 00, p. e024013, 2024.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa* v. 56, n. 3, pp. 1035-64, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CHIERCHIA, G. Plurality of mass nouns and the notion of 'semantic parameter'. In: ROTHSTEIN, S. D. (Ed.). *Events and grammar*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 53-103.

CHIERCHIA, G. Mass nouns, vagueness and semantic variation. *Synthese*, Dordrecht, v. 174, n. 1, p. 99-149, maio 2010.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

DE CONTO, L.; SANCHEZ-MENDES, L.; RIGATTI, P. C. Quando o falante faz linguística: como atividades epilinguísticas e metalinguísticas interessam ao fazer científico. *Cadernos de Linguística*, v. 3, n. 2, p. 1-22, 2022.

FERREIRA, M. *Semântica: uma introdução ao estudo formal do significado*. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOMES, A. P. Q. Singular, plural e outras grandezas. In: MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N. *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 35-57.

GOMES, A. Q.; SANCHEZ-MENDES, L. *Para conhecer semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.

HOCHSPRUNG, V. SANCHEZ-MENDES, L. A divulgação científica dos estudos gramaticais de línguas indígenas e sua contribuição para a consciência metalinguística / The scientific dissemination of grammatical studies of Indigenous languages and their contribution to metalinguistic awareness. *Revista Letras Raras*, 14(2), 1-29.

LINK, G. The Logical Analysis of Plurals and Mass Terms: A Lattice-theoretical Approach. In: BÄUERLE, R.; SCHWARZE, C. STECHOW, A. (eds.) *Meaning, Use, and Interpretation of Language*. Berlin, Nova Iorque: Springer, 1983. p. 302-323.

LOBATO, L. O que o professor da educação básica deve saber de linguística? In: PILATI, E. N. S.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; LIMA-SALLES, H. M. M. (org.) *Linguística e Ensino de Línguas*. v.2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANCHEZ-MENDES, L. A semântica dos modificadores e o ensino de orações subordinadas adjetivas. In: MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N. (orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 141-163.

SANCHEZ-MENDES, L. Contribuições da Semântica Formal para a investigação de sintagmas nominais do português em sala de aula. *Revista Linguística*, v. 17, p. 254-269, 2022.

SANCHEZ-MENDES, L. Contribuições da Semântica Formal para o ensino de língua materna: o componente semântico como elo entre gramática e texto/discurso. In: FERREIRA, L. F.; FRUTOS, L.; COELHO, O. (orgs.) *Jornada pelos significados: contribuições de Ana Müller para a semântica*. Campinas, Pontes Editores, 2024. p. 145-178.

SANCHEZ-MENDES, L. Pesquisas no campo da linguagem em diálogo com a sociedade. In: ROSÁRIO, I.C.; ESTEVES, P.M. (orgs.) *Estudos de Linguagem: transferência de conhecimento e popularização da Linguística*. Niterói: Eduff; Campinas: Pontes Editores, p. 14-35, 2025.

SCHERRE, M. M. P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ. 1978.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ. 1988.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil – um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. (org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia. 1997, pp. 93-114.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi

Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, 1998. pp. 509- 23.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Org.). *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017. p. 78-104.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-59.

WIERZBICKA, A. *The semantics of grammar*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.

CONECTORES DA SINTAXE AO DISCURSO: PENSANDO O ENSINO SOB AS PERSPECTIVAS FUNCIONAL E TEXTUAL

Milena Torres de Aguiar¹

Ana Cláudia Machado dos Santos²

Ana Beatriz Arena³

Resumo: O capítulo discute o ensino dos conectores em língua portuguesa, a partir da articulação entre sintaxe e discurso, fundamentando-se na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), na Linguística Textual (LT) e nas orientações da BNCC. Para pensar o ensino sob essa perspectiva integradora, são analisados *mas*, *taí* e *porque*, elementos frequentes no uso real da língua e representativos de diferentes níveis de articulação textual. Não visamos propor um modelo de ensino, mas sugerir caminhos de reflexão sobre como a gramática pode ser compreendida em funcionamento, evidenciando a relação entre forma, sentido e contexto. Por meio da análise desses elementos em manchetes jornalísticas, textos opinativos e situações de uso, observa-se que eles ultrapassam o plano sintático e assumem papel discursivo-argumentativo, revelando intenções, ideologias e estratégias de persuasão. O estudo destaca que o ensino da gramática, quando centrado em textos autênticos e em contextos de interação, contribui para a formação de leitores e produtores de textos críticos e autônomos. Assim, compreender o funcionamento dos conectores em situações reais é também compreender a língua como prática social e instrumento de ação

¹ Doutora em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense, 2015); Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) milenatda@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9072-4093>.

² Doutora em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense, 2015); Professora Adjunta do Instituto de Letras da UFF. Anaclaudiamachadoteixeira@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8256-1474>.

³ Doutora em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense, 2015); Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). bia.arena@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5284-553X>.

no mundo — uma via para repensar o ensino de Português com base no diálogo entre teoria, uso e formação cidadã.

Palavras-chave: Linguística Funcional Centrada no Uso. Linguística Textual. Conectores. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Nosso interesse em participar das Oficinas TAL no Ensino deveu-se ao fato de essa atividade extensionista da UFF vir ao encontro do que temos praticado no Grupo de Pesquisa Conectores da Sintaxe ao Discurso (CSD), sediado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), no Departamento de Letras. Vimos, nesse evento, uma grande oportunidade de trabalhar Teoria e Análise Linguística, especialmente no que diz respeito ao ensino da conexão textual, estabelecendo diálogo entre duas instituições públicas de ensino superior. Com o compromisso de formarmos leitores e produtores de texto competentes, trazemos, neste artigo, o fruto do que propusemos na oficina denominada: Conectores da Sintaxe ao Discurso: uma proposta de ensino.

Iniciamos por uma breve definição de duas grandes questões que nortearam a nossa oficina: O que é sintaxe? O que é discurso?

Segundo Ferrarezi Junior (2012), *sintaxe* é o estudo da ordenação, organização das palavras, construção de frases. Ou seja, com a sintaxe, vamos estudar as regras que são usadas para formar os trechos da língua que criamos quando falamos ou escrevemos. Esse estudo de regras é feito mediante um conjunto de *critérios*, que são definidos conforme a teoria gramatical que seguimos.

Já *discurso*, de acordo com Castilho (2010), é o conjunto de negociações em que se envolvem o locutor e o interlocutor. Por meio dessas negociações, por exemplo, instanciam-se as pessoas de uma interação e se constroem suas imagens; organiza-se a conversação através da elaboração do tópico discursivo, dos procedimentos de ação sobre o outro ou de exteriorização dos sentimentos.

Como se pode observar, neste trabalho, nossos critérios são de natureza funcional, e lidamos com dados de uso real, a fim de capturar as possíveis negociações presentes na interação. Sendo assim, nossa proposta se fundamenta nos pressupostos teóricos da *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU), especialmente no que diz respeito às motivações pragmático-discursivas para o uso de conectores em nossas falas, e da *Linguística Textual* (LT), no que tange à articulação promovida por diferentes elementos de conexão empregados no texto. Em suma, esse embasamento teórico viabiliza uma análise criteriosa de diferentes conectores em situação real de uso, a fim de que o conhecimento teórico e prático de seus diferentes padrões de uso seja uma valiosa ferramenta para nossos estudantes na leitura e produção de textos.

Uma vez que o nosso interesse também é claramente voltado ao ensino, não podemos deixar de nos apoiar nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto ser este um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) devem desenvolver. Assim, detemo-nos no Eixo da Análise Linguística/Semiótica, o qual “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018, p. 80). A BNCC destaca, ainda, a avaliação das materialidades do texto, que são responsáveis por seus efeitos de sentido, determinados pelos gêneros textuais e pela situação de comunicação (Brasil, 2018).

Dessa forma, a articulação entre LFCU, LT e BNCC vem totalmente ao encontro do que temos discutido em nossas salas de aula, no CSD e em diferentes oficinas e minicursos que temos ministrado.

Para dar conta da nossa proposta, este capítulo está organizado da seguinte forma: seguindo-se a esta Introdução, apresentamos as seções: 2. Fundamentação Teórica; 3. Conexão da sintaxe ao discurso: o operador argumentativo *mas* e o marcador discursivo *taí*; 3. O conector *porque*: uma proposta de aplicação no

ensino básico; e, por último, nossas Considerações Finais e Referências.

Fundamentação Teórica

Conforme mencionado na Introdução deste capítulo, estamos fundamentados nos pressupostos da *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU) e da *Linguística Textual* (LT) para analisar nossos dados e fornecer uma contribuição ao ensino de língua materna no que concerne ao uso dos conectores de Língua Portuguesa nas interações cotidianas.

Para a LFCU, a gramática *emerge* e se *regulariza* à medida que a língua é usada (Barlow; Kemmer, 2000; Bybee, 2016) pelos falantes em suas práticas comunicativas diárias (Furtado da Cunha; Tavares, 2016). Segundo Bybee (2006), trata-se de uma organização cognitiva da experiência dos indivíduos com a língua. Assim, as regularidades observadas no uso interativo da língua são explicadas a partir das condições discursivas em que tal uso ocorre.

Essa teoria admite que as línguas, enquanto usadas, estão em contínua e gradual mudança, a qual é atribuída à forma como os processos cognitivos se aplicam ao uso. Já que a mudança é gradual, as categorias e itens linguísticos são variáveis, constituindo um gradiente, e a estrutura linguística é vista como emergente, pois está se moldando em contextos de uso específicos. Assim, deve-se destacar que a investigação linguística se volta para o contexto comunicativo, espaço no qual estão localizadas as motivações para os atos de fala e onde as palavras e frases assumem seus significados.

Nosso trabalho tanto está baseado na LFCU, já que analisamos como os conectores são utilizados com determinada finalidade em contextos pragmáticos específicos, como na Linguística Textual, uma vez que essa teoria nos fornece subsídios para a análise da articulação promovida pelos conectores em nossos textos orais e escritos.

Primeiramente, precisamos compreender que nossas produções – quer orais quer escritas – baseiam-se em “formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que chamamos *gêneros*” (Koch; Elias, 2018, p. 55). Partindo dessa ideia, Marcuschi (2002) afirma que é impossível pensar em comunicação sem ser por meio dos gêneros textuais, compreendidos como práticas socialmente estabelecidas com propósito comunicacional representadas de forma concreta nos textos.

Logo, segundo Koch e Elias (2018), produzimos textos baseados em “modelos” construídos socialmente, os quais são abstrações de situações de que participamos em que se relacionam aspectos cognitivos, sociais e interacionais. Tais modelos são também reconstituídos em decorrência das variadas práticas interacionais em que nos inserimos dentro de uma determinada cultura. As autoras afirmam, assim, que a produção textual solicita a ativação de um modelo para organizar o texto, selecionar as ideias e a sua forma de expressão, o que é totalmente compreensível quando se entende a relação existente entre linguagem, mundo e práticas sociais.

Como as esferas de uso da língua são muito heterogêneas, os gêneros apresentam grande heterogeneidade, indo desde o diálogo cotidiano à tese científica. De acordo com Koch e Elias (2018), dominar um gênero consiste no próprio domínio da situação comunicativa, que pode se dar através do ensino das aptidões exigidas para a produção de tal gênero. Desse modo, o ensino dos gêneros seria um modo concreto “de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica” (Koch; Elias, 2018, p. 61).

A escolha do gênero deve levar em consideração, em cada situação, os objetivos visados, o lugar social, os papéis dos participantes; isso sem descartar a possibilidade de adaptar o modelo do gênero a valores particulares. Apesar de serem práticas relativamente estáveis, há espaço para a plasticidade, por exemplo,

quando, dentro do gênero carta, que pressupõe em sua composição a assinatura do remetente, redigimos uma carta anônima.

Koch e Elias (2018) afirmam que toda situação de linguagem implica diferentes capacidades do sujeito: de se adaptar às particularidades do contexto e do referente; de buscar modelos discursivos; de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. Desse modo, os gêneros ligados a cada prática comunicativa são um ponto intermediário para o ensino, uma grande ferramenta que não só oferece um suporte para as situações de comunicação como também constitui uma referência aos estudantes.

Adam (2008) e Schneuwly e Dolz (1999) postulam que todo texto é composto por sequências, “esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais” (Koch e Elias, 2018, p. 63). Assim, cabe ao produtor optar, dentre as sequências disponíveis – descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa – a que lhe parece mais adequada de acordo com a situação.

Conforme Koch e Elias (2018), as *sequências narrativas* apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos em que ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas. São frequentes os verbos de ação; os adverbiais temporais, causais e locativos; e o discurso relatado. A *sequência descritiva* se caracteriza pela apresentação de propriedades, qualidades, com predominância de articuladores espaciais; de verbos de estado e de situação, no presente, quando é um comentário, e no pretérito imperfeito, quando é o interior de um relato. As *sequências expositivas* apresentam a análise ou síntese de representações conceituais numa ordenação lógica, com verbos no presente e conectores predominantemente de tipo lógico. As *sequências injuntivas* exibem prescrições de comportamentos ou ações sequencialmente ordenadas, com verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente, e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas. As *sequências argumentativas* mostram uma ordenação ideológica de argumentos e contra-

argumentos. Há predominância de elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião e operadores argumentativos.

Cada gênero vai escolher uma ou algumas dessas sequências ou tipos para a sua constituição. Segundo Koch e Elias (2018), cabe à escola: 1. possibilitar ao aluno o domínio do gênero para melhor conhecê-lo a fim de que seja capaz de compreendê-lo, produzi-lo dentro ou fora dela e para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros; 2. colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras para que possam dominá-las como realmente são.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apontam que o ensino de leitura e produção textual baseado nos gêneros pode trazer contribuições importantes para a mudança no modo de tratamento da produção de textos na escola. A BNCC, especificamente, estabelece que o texto é a unidade de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2018). Isso significa que leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica não podem ser trabalhadas de forma dissociada, mas articuladas em torno de gêneros textuais que circulam em diferentes campos de atuação social. O ensino da língua, portanto, deve partir das práticas de linguagem já vivenciadas pelos estudantes e ampliá-las em direção a novas experiências.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o contato com gêneros jornalísticos, midiáticos, literários, de pesquisa e de atuação na vida pública contribui para que os alunos desenvolvam competências de leitura crítica e de produção situada. No Ensino Médio, tais práticas se aprofundam, ampliando-se o repertório de gêneros e a complexidade temática e textual, com ênfase na análise crítica, ética e estética. Assim, o texto deixa de ser visto apenas como veículo de informação para ser compreendido como lugar de negociação de sentidos e espaço de relações sociais, culturais e argumentativas.

Um dos eixos centrais da BNCC é o desenvolvimento da autonomia discente, estimulando os estudantes a assumirem maior protagonismo em suas práticas de linguagem. Nesse contexto, os conhecimentos linguísticos não são tratados como listas de conteúdos isolados, mas como ferramentas de reflexão sobre os efeitos de sentido que emergem no texto. Tal perspectiva permite ao aluno compreender que as escolhas linguísticas nunca são neutras: elas produzem sentidos, posicionam sujeitos e orientam interpretações, e os conectores, também chamados de *articuladores textuais* (Koch; Elias, 2016), são peças fundamentais nesse leque de possibilidades que os falantes/escritores têm a sua disposição para promover significados e marcar sua atitude diante dos diversos contextos pragmáticos.

Para a proposta de ensino desses articuladores empreendida neste capítulo, é importante compreender que eles podem atuar em diferentes níveis de articulação (Koch; Elias, 2016) nos textos: no primeiro nível, denominado microestrutural, a conexão é empreendida entre orações e termos de orações; no segundo, o nível intermediário, entre parágrafos e períodos e, no último, o nível global, a conexão se estabelece entre sequências ou partes maiores de texto.

Ainda segundo Koch e Elias (2016), os articuladores textuais assumem diversas funções, entre elas: estabelecer relações do tipo lógico-semântico; sinalizar relações discursivo-argumentativas e atuar como organizadores textuais. Assim, enquanto nas *articulações lógico-semânticas* os conectores relacionam o conteúdo de duas orações, nas *articulações discursivo-argumentativas* os operadores argumentativos relacionam dois ou mais enunciados distintos, sendo o primeiro o tema do segundo, o qual introduz uma informação nova com um determinado tipo de orientação argumentativa. Há, ainda, as *articulações de organização textual* em que operadores organizam o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação. Os *marcadores discursivos continuadores* participam deste grupo dos organizadores

textuais, pois operam o amarramento de porções textuais (Koch; Elias, 2016, p. 123-142).

Neste capítulo, também analisamos como os articuladores são capazes de promover a textualidade, atuando de forma importante para que nossos textos tenham *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade* (Beaugrand e Dressler, 1981). Segundo Marcuschi (2008), são conhecidos como *coesão* os fatores que regem a conexão referencial – realizada por formas remissivas de ordem gramatical, com pronomes e advérbios pronominais, ou de ordem lexical – e a conexão sequencial – realizada geralmente por elementos conectivos, em que se identificam procedimentos de manutenção temática, progressão temática e encadeamento por conexão (Koch, 2004).

A *coerência* “deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (Koch; Travaglia, 2004, p. 21). De acordo com Koch (2021), enquanto a *intencionalidade* se refere à maneira como os sujeitos organizam seus textos para realizar seus objetivos no ato comunicativo, a *aceitabilidade* diz respeito à concordância do interlocutor em agir consoante as regras do locutor, fazendo o possível para a concretização de uma comunicação coesa e coerente.

A *situacionalidade* está ligada à seleção das informações mais importantes para que nosso texto atinja seu objetivo na situação de interlocução, está compreendida tanto no âmbito imediato – o contexto da situação – quanto no mediato, entendido como o entorno sócio-político-cultural em que a situação está inserida. Portanto, determina as escolhas que são realizadas em termos do grau de formalidade, das possibilidades lexicais, da estruturação do discurso, da preferência por um gênero discursivo, entre outras resoluções.

Com relação à *informatividade*, importa dizer que todo texto tem como objetivo trazer uma informação que tenha algum grau de novidade, de imprevisibilidade, lidando com informações dadas e informações novas. Desse modo, envolve o diálogo entre o que o

texto recupera como conhecido e o que introduz como novo. As informações velhas garantem continuidade e ancoragem do sentido; já as novas promovem avanço temático e renovação das informações.

É nessa compreensão de que a língua se concretiza nas situações de comunicação, momentos de interlocução entre seus usuários, que se insere a oficina “Conectores da sintaxe ao discurso: uma proposta de ensino”. Tradicionalmente, gramáticas e livros didáticos restringem os conectores à classificação sintática (conjunções, preposições, pronomes relativos). Essa visão, contudo, não contempla a pluralidade de usos desses elementos no discurso. Como exposto, eles podem atuar em diferentes níveis e assumir funções diversas em nossos textos orais e escritos. Isso mostra que não apenas estabelecem relações formais entre orações, mas também encaminham leituras, reforçam pontos de vista e orientam a progressão textual.

Ensinar conectores em contexto real de uso, portanto, é ensinar uma gramática do sentido. O estudante aprende que a escolha de um articulador pode indicar causalidade, contraste, explicação, conclusão, soma, entre outros efeitos, influenciando diretamente na argumentação e na organização global do texto. Ao trazer os conectores para o centro da prática pedagógica, em diálogo com gêneros autênticos que circulam socialmente, o ensino se alinha à BNCC em dois pontos fundamentais: a centralidade do texto, sempre estudado em contexto, e a autonomia do aluno, que se torna capaz de interpretar criticamente os textos que lê e de produzir enunciados mais claros, coesos e eficazes. Ao invés de um ensino fragmentado e normativo da gramática, propõe-se uma gramática viva e contextualizada, apoiada nos princípios da Linguística Funcional e da Linguística Textual, que iluminam os efeitos de sentido das escolhas linguísticas e ampliam a capacidade dos alunos de agir discursivamente no mundo.

Conexão da sintaxe ao discurso: o operador argumentativo *mas* e o marcador discursivo *taí*

Nesta seção, elegemos *mas*, um conector canônico bastante mencionado nas gramáticas e livros didáticos por realizar uma conexão mais sintática; e *taí*, um conector em sentido amplo, não arrolado nos manuais de Língua Portuguesa por ser considerado um elemento do discurso, de uso marginal.

Apesar de *mas* ser citado nos compêndios e em salas de aula da Educação Básica, o que aproxima *mas* de *taí* em nossa análise é o fato de essa “conjunção adversativa” não ser trabalhada com nossos estudantes dentro de um contexto pragmático específico, levando em consideração as estratégias utilizadas pelos falantes/escritores ao recrutá-la.

Desse modo, nas próximas subseções, objetivamos mostrar que tanto o operador argumentativo *mas* quanto o marcador discursivo *taí* atuam em nossos discursos de forma decisiva para promover não só conexões entre porções textuais como também manobras persuasivas que ambicionam o convencimento do interlocutor; estratégias que nossos estudantes precisam dominar para as situações cotidianas.

O operador argumentativo *mas* e seu potencial de manipulação discursiva em manchetes jornalísticas

O ensino de Língua Portuguesa, ainda hoje, costuma apresentar os elementos de conexão a partir de listas fixas de conjunções, classificadas em adversativas, causais, concessivas, entre outras. Esse modelo, de matriz normativa, reduz a descrição a um inventário formal, deixando de lado o modo como esses elementos efetivamente funcionam nos textos e nos discursos. É o que acontece com o *mas*: em manuais escolares, é definido como “conjunção adversativa”; no uso real, porém, revela-se como um operador argumentativo por excelência.

A semântica argumentativa, tal como formulada por Oswald Ducrot, ilumina esse funcionamento. Para Ducrot (1980), o *mas* não apenas conecta, mas orienta a interpretação, estabelecendo hierarquias entre os segmentos que articula. Sua função é introduzir o argumento mais forte, aquele que deve prevalecer na leitura. Em termos discursivos, o *mas* produz uma estratégia de suspense: a primeira porção textual cria uma expectativa que, em seguida, é cancelada ou reorientada pela segunda.

Ao assumir essa perspectiva, compreendemos que o ensino não pode se limitar à gramática normativa. Como orienta a BNCC, é preciso colocar o texto no centro das práticas pedagógicas e formar alunos capazes de reconhecer que escolhas linguísticas são também escolhas discursivas e ideológicas. No caso do *mas*, isso significa mostrar que sua atuação ultrapassa a sintaxe e se inscreve no campo da argumentação: não só encadeia orações, mas carrega pontos de vista, orienta leituras e participa de disputas de sentido.

Essa mudança de foco é fundamental para o trabalho com operadores argumentativos em sala de aula. Em vez de ensinar o *mas* apenas como conjunção adversativa, cabe ao professor revelá-lo como ferramenta de persuasão e manipulação discursiva, que, em textos como as manchetes jornalísticas, atua de modo decisivo na construção do ponto de vista. É nesse horizonte que se insere a análise desenvolvida neste capítulo.

Passamos, então, à análise de um conjunto de manchetes jornalísticas, nas quais o *mas*, comumente ensinado como conjunção adversativa, revela-se como um operador argumentativo. A observação desses casos permite compreender como o ensino pode se expandir da gramática normativa para uma abordagem crítica, centrada na leitura discursiva dos textos.

Os três exemplos aqui analisados partem do mesmo dado extralinguístico: a divulgação oficial do PIB de 2023, que registrou crescimento de 2,9%. Embora o resultado pudesse ser tomado como positivo, a forma como foi noticiada por O Globo, Folha de S. Paulo e Estado de S. Paulo evidencia estratégias discursivas de relativização.

Figura 1

E&N Balanço de 2023 ... 81 a 83

PIB sobe 2,9%, mas investimento cai e pode travar avanço maior

Fonte: Jornal "O Estado de São Paulo" – 02/03/2024

Figura 2

PIB cresce 2,9% em 2023, mas estagna no 2º semestre

Fonte: Jornal "Folha de São Paulo" – 02/03/2024

Figura 3

PIB 2023

Brasil cresce 2,9%, mas queda de investimentos é alerta

Fonte: Jornal "O Globo" – 02/03/2024

Do ponto de vista da situacionalidade, a divulgação do PIB é um evento de grande repercussão social e política, pois pauta debates públicos, afeta o mercado e orienta percepções sobre a condução do governo. Já o fator de informatividade se manifesta na calibragem da novidade: em todos os casos, o dado positivo é imediatamente acompanhado de um alerta negativo, produzindo relevo para o aspecto de instabilidade.

Esse enquadramento se articula às linhas editoriais historicamente liberal-conservadoras dos três veículos, que em contextos de governos de centro-esquerda tendem sistematicamente a minimizar conquistas econômicas e sociais. Mais do que simples escolha lexical, trata-se de uma estratégia discursiva recorrente, pela qual resultados positivos são noticiados apenas para serem imediatamente relativizados. Essa operação garante que o efeito de estabilidade ou de cumprimento de promessas de governo não seja plenamente reconhecido pelo leitor.

Assim, o *mas* não é apenas uma conjunção de contraste, mas se torna peça central da manobra argumentativa, funcionando como dispositivo de controle interpretativo: o dado positivo aparece, mas já enquadrado sob a chave do alerta ou da insuficiência. É nesse deslocamento de foco que se revela o poder do operador, que atua em sintonia com a orientação ideológica dos jornais e reforça seu papel de atores políticos na disputa de sentidos.

Passamos agora à análise das propriedades do operador *mas*.

Nos três exemplos, o *mas* aparece em nível microestrutural, conectando orações independentes. Contudo, sua função não se reduz ao encadeamento formal: em todos os casos, atua como articulador discursivo-argumentativo, reorganizando a hierarquia informativa.

- No *Estadão*, associa a queda de investimentos a um risco metaforizado (“*acende alerta*”).

- Na *Folha de S. Paulo*, projeta a “*desaceleração no fim do ano*” como informação dominante.

- Em *O Globo*, o [mas] desloca o relevo do crescimento para a “*queda de investimentos*”.

Assim, ainda que situado formalmente no micro, o conector mobiliza conteúdo macro, pois já no título estabelece o caminho interpretativo que será ratificado no corpo da notícia.

Em termos semânticos, o efeito central é o de quebra de expectativa. O crescimento, que poderia ser lido como êxito, é neutralizado por um enunciado contrastivo, construindo coerência a partir da hierarquização das vozes.

- O *Estadão* opõe crescimento econômico e retração nos investimentos, intensificada pela metáfora do alerta.

- A *Folha* confronta crescimento anual e desaceleração no último trimestre.

- O *Globo* contrapõe crescimento e queda de investimentos.

A coerência textual, portanto, não resulta apenas do contraste lógico, mas da operação polifônica: a voz que reconhece o dado positivo aparece apenas para ser reorientada pela voz editorial, que introduz a leitura dominante.

Pragmaticamente, as três manchetes revelam a mesma intencionalidade: relativizar o dado positivo e destacar a fragilidade. A aparente imparcialidade – informar os dois lados – é apenas estratégica, pois a organização do enunciado assegura a prevalência da porção negativa.

A aceitabilidade se ancora na intersubjetividade, isto é, no cálculo que cada veículo faz sobre seus interlocutores. Ao mesmo tempo em que reafirmam posições compartilhadas com seu público tradicional, as manchetes buscam recrutar novos leitores, inclusive os menos atentos, persuadindo-os pela plausibilidade do argumento. Assim, a manobra persuasiva não se restringe a “convencer os convencidos”, mas procura conquistar também os desavisados, ampliando o alcance da orientação ideológica.

Nos três casos, o *mas* exerce a função de operador argumentativo de contraste, com uma clara estratégia de suspense. O primeiro segmento (D1) introduz o tema – “crescimento de 2,9%” –, mas é imediatamente reorientado por D2, que relativiza o dado e projeta o alerta.

A função discursivo-funcional se explica pela natureza da manchete jornalística (gênero) e por seu caráter argumentativo (tipo textual). Trata-se de um gênero em que o título já antecipa a leitura, mobilizando fatores de textualidade como situacionalidade (contexto político e econômico da divulgação do PIB) e informatividade (o relevo dado ao contraste) para justificar a escolha do *mas* como recurso de manipulação discursiva.

Em uma análise comparativa, podemos demonstrar que, embora variem as formulações lexicais e os recortes temáticos, os três jornais compartilham a mesma manobra discursiva: noticiar o crescimento, mas deslocar o relevo para o aspecto negativo.

- *Estadão*: “alerta” como risco iminente.
- *Folha de S. Paulo*: “desaceleração” como sinal de fragilidade.
- *O Globo*: “queda de investimentos” como ameaça.

Em todos, o *mas* garante que a notícia positiva não seja celebrada, mas relativizada. O efeito é de manipulação: a

informação aparece, mas já enquadrada pela interpretação editorial.

A análise comparativa das três manchetes mostra que o uso do *mas* não é casual: trata-se de uma estratégia discursiva recorrente por meio da qual veículos de linha liberal-conservadora reorientam a interpretação dos fatos. Em vez de destacar o crescimento econômico, a notícia é moldada para projetar riscos e fragilidades. É nessa operação que o *mas* atua como um operador argumentativo de manipulação, carreando sentidos e produzindo efeitos de persuasão.

Essa constatação tem implicações diretas para o ensino. A BNCC orienta que o texto seja a unidade central de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa e que a escola forme sujeitos capazes de ler criticamente, compreendendo que a linguagem não é transparente, mas um campo de disputas. Trabalhar com operadores como o *mas* significa mostrar ao estudante que escolhas linguísticas não são neutras: são mecanismos que revelam posicionamentos, ideologias e intenções comunicativas.

Nesse sentido, cabe ao professor assumir um papel fundamental: deslocar o ensino da gramática normativa — que reduz o *mas* a uma “conjunção adversativa” em listas — para um ensino de caráter crítico e discursivo. Isso significa levar o aluno a reconhecer que, em manchetes jornalísticas, o *mas* não apenas conecta orações, mas direciona o olhar do leitor, cria hierarquias informativas e participa da disputa de poder entre grupos sociais.

Ao revelar essas estratégias, o professor promove a autonomia leitora preconizada pela BNCC, possibilitando que os alunos compreendam o funcionamento da mídia como ator político e reconheçam a polifonia que atravessa o discurso jornalístico. Em última instância, trata-se de preparar leitores capazes de identificar a luta de classes travada também na linguagem, percebendo como o dizer é sempre atravessado por intenções, valores e disputas de sentido.

O marcador discursivo *taí* e o efeito de constatação como estratégia persuasiva em sequências opinativas

Conforme já exposto, nesta subseção analisamos *taí*, um elemento de conexão presente em nossos textos orais e escritos. Iniciemos pelo dado a seguir:



Notícia • Estadão / Cultura / Blogs

 **Luiz Carlos Merten** Uma geléia geral a partir do cinema

Festival do Rio (14)/Excelentíssimos

Por Luiz Carlos Merten
12/11/2018 | 00h35 • Atualização: 11/11/2018 | 11h29



RIO - Fiz, ontem, minha segunda mediação, e foi o debate sobre Excelentíssimos, o forte documentário de Douglas Duarte sobre os bastidores do impeachment de Dilma Roussef. Douglas conseguiu autorização do Congresso para filmar não apenas o plenário, mas os encontros de gabinetes, a portas fechadas, que levaram à derrubada da presidenta. O filme dele forma um díptico importantíssimo com outro documentário, O Processo, de Maria Augusta Ramos. Ela acompanhou o impeachment grudada na presidenta e tendo acesso aos gabinetes do PT. Douglas filma as bancadas da bala, do boi, os evangélicos. Flagra o surgimento do mito - 'Invade lá a minha casa pra ver. Mas vai armado, porque pra defender minha família eu faço tudo.' *Taí*, era o discurso que a classe média, todos os coxinhos do Brasil, queriam ouvir. Solidariedade zero. Foi um debate bacana e, depois, fiquei feliz quando (re)encontrei o Douglas na Cinelândia e ele me disse que havia sido a melhor mediação que teve até agora debatendo o Excelentíssimos. O filme entra dia 22. Tarde demais? Tem um momento fortíssimo. Discursa o parlamentar da Bahia, justificando o sim. A baboseira pela família, a honestidade, etc. E Douglas, que filmava o plenário, contrapõe na montagem a rua, com a câmera de Camila Freitas (espero estar acertando o nome). Uma 'popular baiana. E tudo o que o deputado diz, ela contrapõe. 'Esse eu conheço, é da corja de ACM, ladrão, canalha, fdp.' O cinema é uma coisa maravilhosa. Excelentíssimos, tenho a tentação de escrever 'excelências', é longo, mais de 2h30, o debate tomou mais uma hora. Almocei correndo e era o

Fonte: <https://www.estadao.com.br/cultura/luiz-carlos-merten/festival-do-rio-14-excelentissimos/>

Este excerto é o trecho de uma matéria publicada no Estadão, escrita pelo jornalista e crítico de cinema brasileiro Luiz Carlos Merten. O jornalista havia sido mediador de um debate no Festival do Rio, no dia 11 de novembro de 2018, sobre o documentário “Excelentíssimos” de Douglas Duarte, e, no dia seguinte, escreveu ao Estadão sobre o assunto. O filme explora o processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff, retornando às eleições presidenciais de 2014 marcada entre a polarização do Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), personificado nos políticos Dilma Rousseff e Aécio Neves.

No início da matéria, Merten informa que, no documentário, Douglas filma as bancadas da bala – frente parlamentar composta por políticos que defendem o armamento civil –, do boi – bancada ruralista que defende os interesses dos proprietários rurais –, e os evangélicos, que também têm exercido na última década um papel significativo no Congresso Nacional, com uma agenda mais conservadora, intolerante e moralista. Além disso, segundo Merten, Douglas flagra o momento em que surge no cenário político brasileiro o ex-presidente da república, Jair Bolsonaro, chamado de “mito” por seus apoiadores e seguidores, os quais concordavam com seus discursos a favor da flexibilização de leis, relacionadas ao uso de armas pela sociedade civil. Em seguida, em uma relação anafórica com a citação pró armas imediatamente anterior, Luiz Carlos Merten usa o marcador discursivo “*tal*” para sinalizar uma constatação sua de que discursos como o que ele relembrou eram o que a classe média do Brasil queria ouvir naquele momento, o que fez Bolsonaro se tornar o “mito”, o grande salvador da pátria, a solução do nosso país, apoiado pelas bancadas mencionadas.

Os marcadores discursivos (por vezes, MD) são uma classe bastante diversificada e frequente nas interações cotidianas. “Por seu intermédio, a instância da enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo em que se manifestam importantes aspectos que definem sua relação com a construção textual-interativa.” (Risso *et al.*, 2002, p. 21) Apesar de serem muito utilizados na oralidade pelos falantes de Língua Portuguesa, os MD

não são listados nos livros didáticos e em gramáticas da língua; logo, os estudantes da Educação Básica e, muitas vezes, do Ensino Superior, não aprendem sobre seu funcionamento e terminam a vida escolar com a ideia de que os marcadores são “vícios da linguagem” (Freitag, 2007), um estigma social que precisa ser banido de nossos discursos mais formais e polidos. Por não serem assunto de aulas de língua materna, os discentes desconhecem a função interacional, de organização textual e o poder argumentativo que muitos marcadores exercem nas interações verbais, o que torna esse alunado massa de manobra dos discursos de quem sabe usá-los.

Taí atua, segundo Risso *et al.* (2015), como um marcador sequenciador (Risso *et al.*, 2015), ou, de acordo com Koch e Elias (2016), um marcador discursivo continuador, no rol dos organizadores textuais. No exemplo mencionado, *taí* organiza o texto, relacionando a porção anterior: “Invade lá a minha casa pra ver. Mas vai armado, porque pra defender minha família eu faço tudo” à porção subsequente “era o discurso que a classe média, todos os coxinhas do Brasil, queriam ouvir”, exibindo, após lembrar essa fala já proferida, uma atitude de constatação do falante: era esse o discurso que a classe média queria ouvir.

Ao analisar as propriedades formais de *taí*, observamos que, sintaticamente, temos um conector em sentido lato, em posição interoracional, realizando o amarramento dos dois períodos em nível intermediário (Koch; Elias, 2016), no âmbito textual-discursivo. Desse modo, *taí* promove a coesão referencial, pois a informação contida em D2 – *era o discurso que a classe média, todos os coxinhas do Brasil, queriam ouvir* – é a constatação de Merten em relação à citação explicitada por ele em D1 – *Invade lá a minha casa pra ver. Mas vai armado, porque pra defender minha família eu faço tudo*.

O marcador discursivo *taí* com a semântica de constatação atua em uma sequenciação de ideias apontando para um ponto anterior no texto, justamente por contar com o pronome adverbial locativo *aí* em sua composição *está aí* -> *taí*. Assim, vemos que o enunciador do exemplo, o jornalista Luiz Carlos Merten, menciona

o discurso proferido por outrem e, para marcar a constatação a que chega, vale-se de *taí*, sinalizando que a afirmação posterior está posta e clara, não deixando margem a possíveis discordâncias. A escolha por *taí* para encabeçar a declaração seguinte do jornalista não é despreziosa, pelo contrário, trata-se de uma manobra persuasiva a fim de conduzir o interlocutor a aderir à sua opinião.

O efeito produzido por *taí* neste contexto pragmático é o de resultado, de conclusão de uma ideia que se desenvolve aos poucos, como em um fluxo de raciocínio, desde quando o jornalista menciona que o diretor filmou as bancadas da bala, do boi – selecionando tais expressões repletas de ironia –, os evangélicos; e flagrou o surgimento do “mito” – outro termo, aqui, em tom satírico – até o momento em que ele cita um discurso recorrente de se fazer justiça com as próprias mãos a fim de “defender” a sua vida e a da sua família, como se ter uma arma em mãos fosse a solução do problema da violência em nosso país. Para arrematar tais ideias de forma coerente com a construção dos sentidos já delineada, *taí* é pinçado como o marcador que traduz essa constatação lógica a que o jornalista chega e que, de forma intersubjetiva, demonstra que qualquer pessoa também é capaz de alcançar, pois se torna evidente.

De um lado, há neste contexto a intencionalidade do jornalista de informar sobre o documentário “Excelentíssimos”, do qual teve um debate no Festival do Rio e, principalmente, de convencer o leitor apresentando sua opinião sobre a relevância deste filme, que, segundo ele, é forte, pois o diretor tem acesso não só ao plenário e aos encontros dos gabinetes que aconteciam de portas fechadas, como também filma os personagens envolvidos no cenário político brasileiro, flagrando aquele que se torna o escolhido para “derrubar” a então presidenta Dilma Rousseff com a imagem de “mito”.

De outro, há a aceitabilidade dos leitores para compreender e “comprar” a ideia do jornalista, interessando-se por assistir ao documentário e espalhar ainda mais a mensagem que é transmitida no filme sobre o golpe sofrido por Dilma Rousseff por excelentíssimos deputados e senadores que conduziram o procedimento com votos “pela família” ou “por Deus”.

A propriedade do marcador discursivo sequenciador ou continuador *taí* de articular o discurso de forma coesa e coerente, estabelecendo elos entre os tópicos, favorece seu uso em contextos discursivo-funcionais de sequências narrativas e argumentativas. Geralmente, o locutor conta algum fato e se vale de *taí* para abrir uma sequência carregada de opinião, pois é o momento em que se certifica de algo sobre o que estava expondo anteriormente e expressa suas conclusões e ideias, seus valores. Por ser um marcador discursivo, tais contextos são, geralmente, os de menos formalidade, ou seja, ambientes em que os falantes se sentem relaxados, abordando assuntos de seu interesse e domínio, como o do exemplo, que é um *blog* de um crítico de cinema dando sua opinião sobre um documentário recém-lançado. *Taí* é usado principalmente na modalidade falada e na escrita mais informal, como representação de fala, ou em mídias digitais, espaços de maior entretenimento.

Vimos, por exemplo, que o dado anterior foi retirado de uma mídia digital da contemporaneidade, o *blog* de Luiz Carlos Merten intitulado “Uma geleia geral a partir do cinema”. Esse *blog* faz parte do “O Estado de S. Paulo”, também conhecido como “Estadão”, em que Merten, um dos mais respeitados críticos de cinema do Brasil, por meio de um tom coloquial com expressões da linguagem cotidiana, busca uma aproximação de seu leitor sem deixar de lado seu vasto repertório para enriquecer a crítica. Desse modo, compreendemos a situacionalidade em que se enquadra esse texto jornalístico com o marcador discursivo *taí*, dispensado dos meios mais polidos. As escolhas lexicais (bancada da bala, bancada do boi, coxinhas, baboseira, corja) que apontam a opinião do crítico sobre a realidade da política no Brasil; a linguagem mais informal e cotidiana – característica do estilo de Merten como tática de aproximação do leitor – em sequências argumentativas, são pertinentes à estratégia de convencimento do jornalista. O leitor, que faz uma leitura fluida do texto, sente-se convidado a concordar com Merten, já que se trata de um profissional renomado, e a assistir ao documentário indicado no *blog*, pois esse jornalista tem

vasta experiência na área. E *taí* aparece no exato momento em que as ideias do jornalista se tornam mais evidentes, pois, até então, o texto contava com sequências predominantemente narrativas, mas que, ainda assim, contavam com um léxico selecionado para, nas entrelinhas, trazer opinião.

Vemos a informatividade desta matéria, trabalhada com informações novas e velhas, e destacamos o marcador discursivo sequenciador ou continuador em estudo como um elemento de retomada anafórica à afirmação anterior para, então, prosseguir o texto com uma avaliação do jornalista sobre essa declaração. *Taí* chama a atenção do leitor para o que virá em seguida, sugerindo que ele chegue a mesma constatação junto com o jornalista, como uma conclusão óbvia na análise da questão.

Apesar de não serem apresentados aos estudantes nas aulas de língua materna como elementos capazes de articular nossos discursos, os marcadores discursivos como *taí* auxiliam não só a progressão textual, mas também o empacotamento das significações relativas às relações entre os enunciados com o objetivo de indicar aos interlocutores um caminho interpretativo. Como professores de Língua Portuguesa, precisamos repensar a nossa atuação em sala de aula, refletindo se estamos atuando como promotores ou viabilizadores da autonomia dos alunos para que assumam maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola, conforme prevê a BNCC.

É urgente trabalhar para que nossos alunos demonstrem habilidades não só para produzir seus textos como também para comparar, analisar as informações que recebem e debater ideias. De acordo com Van Dijk (1981), “a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores”. Munindo nossos estudantes de conhecimento acerca dos conectores de nossa língua, sejam eles os mais sintáticos ou os mais discursivos, enfocando os contextos pragmáticos de

atuação e os ideais que traduzem, formaremos cidadãos críticos e conscientes da realidade que os cerca.

O conector *porque*: uma proposta de aplicação no ensino básico

Como vimos na seção anterior, em se tratando de investigações com base em estudos sobre a língua em uso, a infinidade de fenômenos observáveis requer sempre que motivações pragmático-discursivas estejam entre os fatores de análise. Ao trazerem para o centro da discussão questões morfossintáticas, semânticas, pragmáticas e discursivas, essas pesquisas têm contribuído muito para a compreensão das relações lógicas e discursivas estabelecidas por conectores em situação real de uso, bem como para a identificação das distinções entre ambas as relações, indo (muito) além da perspectiva dicotômica de coordenação e subordinação da tradição gramatical.

Nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico, a despeito do que orientam os PCNs e a BNCC, os conectores ainda são frequentemente estudados de forma muito restrita, entre eles a conjunção canônica da expressão de causalidade, *porque*. Normalmente, as abordagens são limitadas à dicotomia coordenação X subordinação, em que esse conector transita ora entre as conjunções coordenativas, como conjunção explicativa, ora entre as subordinativas, como conjunção causal, sem que seus contextos de uso sejam analisados, tampouco sejam entendidos como a expressão de um contínuo, que vai do mais lógico ao mais discursivo; do mais factual ao mais subjetivo.

Por exemplo, na gramática de Rocha Lima (2011), encontramos os seguintes exemplos de *porque* como conjunção coordenativa explicativa e como conjunção subordinativa causal, respectivamente:

5. EXPLICATIVAS

Relacionam pensamentos em sequência justificativa, de tal forma que a segunda frase explica a razão de ser da primeira.

São: *que, pois, porque, porquanto*.

Exemplo:

Espere um pouco, *porque* ele não demora.

(Rocha Lima, 2011, p. 236)

1. CAUSAIS

Que, porque, porquanto, como, já que, desde que, pois que, visto como, uma vez que, etc.

Exemplos:

Ele foi-se embora, [*porque* não podia pagar a pensão.]

[*Como* ficaste rico de repente,] estás a gastar sem medida!

(Rocha Lima, 2011, p. 237)

Já em Cunha e Cintra (2017), a conjunção *porque* sequer é exemplificada entre as conjunções explicativas ou entre as orações coordenadas sindéticas explicativas. No entanto, cabe mencionar que, ao tratarem das conjunções coordenativas, os autores abordam duas questões que podem estar relacionadas ao seu uso no discurso: “Posição das conjunções coordenativas”, quando mencionam as adversativas e as conclusivas, e “Valores particulares”. Nesses dois tópicos, apresentam diferentes valores de duas conjunções coordenativas: a aditiva *e* e a adversativa *mas*, porém, como costuma acontecer nas gramáticas normativas, os autores limitam-se a listar exemplos, classificando-as por seus valores.

Por isso, nesta seção, procuramos demonstrar como nossos estudos têm contribuído para nossas práticas em sala de aula. As análises do operador argumentativo *mas* e do marcador discursivo *taí* comprovam que o ensino de conectores deve estar calcado no levantamento de diferentes fatores sintático-semânticos e pragmático-discursivos identificados no contexto de uso. Nesse sentido, propomos duas atividades que poderiam ser pontos de

partida para um posterior estudo mais aprofundado do conector *porque*, assim como de outros da nossa língua. As atividades são basicamente práticas reflexivas, explorando inicialmente as percepções dos próprios alunos, para depois ir demonstrando que muitas das leituras que eles fazem são possíveis e pertinentes se considerarmos diferentes contextos pragmático-discursivos para o uso do conector.

Por exemplo, a atividade a seguir pode perfeitamente ser proposta em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou até mesmo em turmas iniciais da Graduação:

Atividade 1

Em face de tudo que vimos até aqui, como vocês interpretam a relação estabelecida pelo uso do *porque* entre as duas orações a seguir?

José não voltou ao médico porque tinha piorado muito da gripe.

Será uma relação lógico-semântica de **causa**, de conteúdo externo à língua, mais objetiva, compatível com *subordinação*?

Será uma relação discursivo-argumentativa de **explicação**, de conteúdo interno à língua, mais subjetiva, compatível com *coordenação*?

Após as interpretações feitas pelos alunos, o professor deve explicitar as duas possibilidades que, provavelmente, foram as mais recorrentes:

Para uma possível interpretação como sugerido pela letra a),

- será uma relação lógico-semântica de causa (alinhada com a subordinação), se entendermos que, no enunciado, descarta-se a piora como causa de voltar ao médico: **José voltou ao médico por outras razões, não esta;**

- será ainda relação lógico-semântica de causa (alinhada com a subordinação) se a piora for causa de não voltar ao médico: **José ficou tão fraco que não teve condições de voltar ao médico.**

Nesse caso, o uso do *porque* não está amparado em subjetividades ou inferências por parte do falante; este usa do

raciocínio lógico, pautado em seu conhecimento dos fatos, para fazer sua declaração, atribuindo ao *porque* a semântica de causa.

Por sua vez, se a interpretação for como a sugerida pela letra b), será uma relação discursivo-argumentativa de explicação (alinhada com a coordenação), se a segunda sentença for entendida como uma evidência que o locutor alega para afirmar sua convicção quanto à verdade da primeira sentença. Isto é, o interlocutor **deduz** que José não voltou ao médico, e a evidência é o fato de que este piorou da gripe.

Pelo visto, José não voltou ao médico, porque tinha piorado muito da gripe.

Na interpretação conforme b), temos a presença de subjetividades e motivações pragmático-discursivas: o uso do *porque* como um conector discursivo-argumentativo é decorrente da inferência do falante (ele não tem certeza) sobre a possível não volta de José ao médico, orientando o leitor para a defesa de um ponto de vista, a partir do fato de que a gripe piorara.

Uma outra atividade a ser sugerida pode utilizar uma tirinha, gênero textual muito frequente no dia a dia dos estudantes. Vejamos esta da Turma do Charlie Brown:



Como podemos interpretar o uso do conector *porque* pela personagem Lucy? Trata-se de um conector **lógico-semântico** ou **discursivo-argumentativo**? Considere as possíveis motivações da personagem na sua resposta.

Mais uma vez, o professor deve acolher as duas possibilidades de interpretação do uso do conector *porque* na tirinha, pois uma análise que o considere apenas como uma conjunção subordinativa causal seria bastante restrita. Todavia, não se pode descartar que esta seja a análise mais recorrente nas aulas de muitos professores, sendo a irregularidade do campo tratada como um fato do mundo real, ou seja, a causa que levou a uma consequência igualmente factual: a personagem não consegue pegar a bola e comete uma falha.

No entanto, se considerarmos um contexto de maior subjetividade, em que a personagem Lucy esteja intencionalmente tentando sensibilizar o parceiro de jogo e diminuir sua responsabilidade pelo erro, pode-se facilmente defender que *porque* é uma conjunção coordenativa explicativa.

Não se duvide de que ambas as possibilidades sejam aventadas pelos estudantes assim que são expostos ao contexto situacional expresso na tirinha, mas a “palavra final” é sempre do professor, que tende a uma única análise, a mais tradicional nesse caso, desconsiderando possíveis fatores pragmático-discursivos, como a intencionalidade da personagem. Além dessa análise restrita, os costumeiros “truques” apontados nas aulas de língua materna nem sempre funcionam, como, por exemplo, fazer os alunos classificarem uma conjunção como coordenativa explicativa em presença da vírgula. Na verdade, o uso da vírgula é consequência de a oração introduzida pelo *porque* ser coordenativa explicativa, não a causa. O que leva ao uso desse recurso gráfico antes das explicativas tem a ver com os ditos fatores pragmático-discursivos, tendo em vista que a explicação é decorrência de uma necessidade do falante, não um fato externo à língua. Como na tirinha a vírgula não foi empregada, essa seria mais uma razão para

o professor analisar o conector *porque* como uma conjunção subordinativa causal.

A questão é que o contexto linguístico apresentado na tirinha não é suficiente para uma análise cabal, por isso é preciso que se apresente o perfil das personagens da Turma do Charlie Brown, ou se recorra ao conhecimento prévio que se tem deles. Levantar hipóteses e formular possíveis análises junto com os alunos vai dar a eles a verdadeira dimensão do papel crucial exercido pelos conectores nas nossas falas.

No ensino dos conectores, não se trata de dar “dicas mirabolantes”, tampouco de aceitar toda e qualquer análise. Trata-se de reconhecer e elencar possíveis motivações do falante para determinado uso, as quais podem ser flagradas na codificação linguística, desde que se ofereça um contexto suficiente para que elas sejam identificadas. E, quando esse contexto não é dado, também é possível trabalhar com a turma, justamente para que os alunos percebam a importância de se considerarem as diferentes motivações para o uso de um conector, e como este está a serviço do seu projeto de dizer.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos refletir sobre o ensino dos conectores como um campo fértil para o diálogo entre sintaxe e discurso. Partimos do objetivo de propor uma abordagem que ultrapasse o tratamento normativo e alcance a dimensão pragmático-discursiva, em sintonia com os princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso e da Linguística Textual.

Ao analisar o funcionamento de *mas*, *tal* e propor atividades com o *porque* em contextos reais de uso, evidenciamos que as escolhas linguísticas não se limitam à estrutura da frase: elas carregam intenções, perspectivas e ideologias. Desse modo, ensinar conectores é também ensinar leitura e produção de textos críticos, que reconheçam a língua como prática social, espaço de sentidos e de disputas simbólicas.

Revisitar a conexão da sintaxe ao discurso é, afinal, reafirmar que a língua não é um sistema fechado, mas um organismo vivo, em constante negociação entre sujeitos, contextos e sentidos. Por isso, nosso propósito não é prescrever um modelo de trabalho, mas oferecer uma sugestão de percurso possível para o ensino de Língua Portuguesa comprometido com a reflexão e a autonomia. Esperamos que este estudo inspire práticas pedagógicas que integrem teoria e uso, promovendo uma aprendizagem significativa, em que o estudante compreenda a gramática como ferramenta de ação discursiva no mundo.

Por fim, almejamos contribuir para um ensino mais crítico, sensível e transformador, que una o rigor teórico à prática cotidiana em sala de aula e forme leitores e produtores de texto capazes de pensar, questionar e criar a partir da palavra – conscientes de que, ao agir pela linguagem, também participam da construção de um mundo mais justo e participativo.

Referências

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARLOW, M.; KEMMER, S. (ed.). *Usage-based models of language*. Stanford, CA: CSLI publications, 2000.
- BEAUGRANDE, R. A. de.; DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BYBEE J. L. *From usage to grammar: the mind's response to repetition*. Language 82. 2006.
- BYBEE J. L. *Língua, uso e cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão de Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

- CASTILHO, A.T.de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- FERRAREZI JR. C. *Sintaxe para a educação básica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2016[2007].
- FREITAG, R. M. K. Marcadores Discursivos não são vícios de Linguagem. *Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura*, v. 4, n. 4, p.22-43, jul/dez de 2007.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 19. ed., São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2021.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever*. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 16. ed., São Paulo: Contexto, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.), *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RISSO, M. S.; SILVA, G. M. de O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. V. (org). *Gramática do português falado*. 2 ed., v.VI. São Paulo: Unicamp, 2002, p. 21-57.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. de O.; URBANO, H. Marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. S. (org). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 371-481, v.1.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*, 1999, n° 11.

SCHULZ, C. M. Peanuts. Filosofia de vida. Você não entende o sentido da vida! Porto Alegre: L&PM, 2017, p. 99.

VAN DIJK, T. A. *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague: Mouton, 1981.

DISCURSO E GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Dennis Castanheira¹

Érika Ilogti de Sá²

Bárbara Paim³

Resumo: Este capítulo tem como foco debater o discurso e a gramática no Ensino Médio, destacando, especificamente, a classe dos advérbios, tida por Martelotta (2012) como heterogênea e complexa. Para isso, utilizamos os pressupostos teóricos do Funcionalismo norte-americano ligado ao ensino, como proposto em Oliveira e Wilson (2003), Castanheira (2022) e Castanheira e Ilogti de Sá (2024). Primeiramente, faremos uma abordagem panorâmica dos livros didáticos acerca do tema, destacando quatro coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2021 por meio do tratamento dado à classe. Posteriormente, apresentaremos algumas ideias de abordagem diante das questões encontradas. Com isso, esperamos contribuir para as reflexões acerca do ensino de advérbios em uma visão funcionalista.

Palavras-chave: Discurso. Gramática. Ensino.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem muitos desafios a serem enfrentados, que vão desde as questões do trabalho do professor até

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Pós-Graduação *Lato Sensu* e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Docente do PROFLETRAS da UFRJ. E-mail: denniscastanheira@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Pós-Graduação *Lato Sensu* e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. E-mail: erikacis@id.uff.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9946-8038>

³ Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Literaturas pela mesma instituição. E-mail: barbarapl@id.uff.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6980-1702>

o material didático usado. Neste capítulo, nosso objetivo é debater o discurso e a gramática no ensino, por meio do destaque da classe dos advérbios à luz de uma abordagem funcionalista norte-americana (Oliveira; Wilson, 2003; Castanheira, 2022; Castanheira; Ilogti de Sá, 2024). Para isso, por um lado, discutiremos como quatro coleções de livros didáticos de Ensino Médio abordam o tema e, por outro, quais estratégias podem ser efetivamente adotadas diante do que foi constatado na análise dos materiais.

Segundo Martelotta (2012, p. 13), “a categoria dos advérbios é reconhecidamente menos homogênea e, portanto, a mais difícil de ser definida”. Para o autor, os advérbios constituem uma categoria fluida, que se adapta ao processo comunicativo e ao discurso, caracterizando-se como uma classe de palavras que, assim como outras, possui caracterizações nocionais e semânticas. Ainda segundo o autor, toda a tradição literária sobre os advérbios permitiu que os gramáticos de língua portuguesa os conceituassem como palavras morfologicamente invariáveis e funcionalmente vinculadas a verbos, a adjetivos e a outros advérbios.

Inicialmente, ressaltamos que o livro didático é uma ferramenta indispensável nas salas de aula de várias escolas no Brasil, pois muitas vezes é o único recurso didático disponível, além de poder ser o único contato com a literatura que a criança tem, como é citado no estudo de Freitas e Rodrigues (2008). Além disso, as autoras defendem que o livro tem um papel, também, de mediador no ensino. Nesse âmbito, o livro por vezes tem o papel de chamar a atenção dos estudantes, auxiliar o professor a conduzir as aulas e visa a promover a leitura, a reflexão linguística e a produção textual. Por isso, é objeto de tantas investigações e debates ao longo dos anos.

Desde sua popularização, os livros didáticos sofreram e continuam sofrendo muitas alterações e, mesmo as mais sutis, continuam sendo alvo de pesquisas que têm como objetivo a atualização constante dos materiais didáticos para que fiquem sempre em consonância com os estudos atuais. Uma delas é a definida no artigo de Dias (2001), em que o autor compara alguns

livros para observar a tendência do ensino das classes de palavras e observa um fenômeno que ele chama de “apagamento ou evidência dos conceitos gramaticais”. Isso porque o autor observa que os livros tendem a escolher um “caminho” para seguir, que pode ser o da extrema conceitualização e valorização somente da gramática normativa – que caracterizaria a evidência do conceito – ou uma abordagem mais textual, que evita as regras e as definições prescritivas – que seria o apagamento do conceito.

No estudo das classes de palavras, Pinilla (2007) é outro trabalho de destaque. A autora comenta sobre um estudo feito por Maria Helena Moura Neves na década de 1990, em que foi realizada uma pesquisa com 170 professores do Ensino Fundamental de São Paulo e o observado, a partir disso, foi que grande parte dos profissionais da educação considera essa uma das matérias mais importantes da educação básica. A definição de cada uma das classes é um território ainda muito nebuloso e permeado por exceções, visto que por vezes os critérios mórficos e semânticos são os utilizados, em outras somente o semântico e ainda existem as classificações que consideram os critérios mórficos, semânticos e funcionais ao mesmo tempo. Para os discentes, esses conceitos podem se tornar complexos e dificultar, assim, a aprendizagem.

A autora também diz que, muitas vezes, o estudo da classe de palavras se restringe somente ao conhecimento das nomenclaturas. Isso se mostra presente também no trabalho de Castanheira (2017), que percebe, em sua pesquisa, uma grande falta de abordagem dos advérbios modalizadores em capítulos de produção textual de livros didáticos de Ensino Médio, o que faz com que se perceba que, apesar da alta valorização desse conteúdo, ele se limita a ser passado em momentos específicos. Em sua pesquisa, Castanheira (2017) também notou que são poucos os trabalhos de Língua Portuguesa que abordam o tema e que é costumeiro que esses olhem mais para as classes de palavras como um todo e, só por vezes, que olhem para a classe dos advérbios – também de forma genérica. Por isso, o autor destaca que é necessário contemplar a

heterogeneidade dessa classe, dando destaque para seus subgrupos.

Moraes Pinto e Castanheira (2024) e Ilogti de Sá e Cezario (2024) abordam as tendências de usos e as possíveis abordagens no ensino de dois advérbios diferentes no ensino superior. Em ambos os textos, os autores refletem sobre estudos linguísticos acerca desses advérbios e, ao final, propõem questões visando à apresentação desses elementos em sala de aula. Embora tais capítulos destaquem uma abordagem sobre esses advérbios para alunos de graduação, as reflexões a respeito de seus usos e de suas estruturas, além das propostas para aplicação em sala de aula, podem ser expandidas para o ensino básico.

Seguindo esses olhares, neste capítulo, vamos problematizar as apresentações da classe dos advérbios nos materiais didáticos e propor um olhar mais crítico e discursivo de seus usos. Para esse segundo momento, o foco será nos circunstanciais, principalmente os temporais, pois são uma categoria pouco explorada ainda nos trabalhos sobre ensino, apesar de já serem muito discutidos academicamente, como na pesquisa de Martelotta (2012) e Ilogti de Sá (2015). Posteriormente, apresentaremos nossas considerações finais e nossas referências bibliográficas.

Funcionalismo norte-americano e ensino

O Funcionalismo norte-americano pode ser definido como uma abordagem teórica que estuda a língua em uso a partir de questões internas e externas à língua, considerando aspectos sociais, discursivos e cognitivos (Martelotta, 2006; Castanheira; Caseira, 2020; Oliveira, 2022). Sendo assim, Cunha (2008) diz que o Funcionalismo se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical e os diferentes contextos de uso em que elas ocorrem. Desse modo, essa perspectiva trabalha com contextos diversos e precisa utilizar dados reais de situações comunicativas, pois aqui a linguagem não pode ser separada do seu papel na sociedade.

Popularizado no Brasil no final do século XX e no início do XXI, o Funcionalismo norte-americano, também denominado givoniano ou da Costa-Oeste, é uma teoria que se desenvolveu nos Estados Unidos e que foca suas pesquisas na relação forma e função, por meio de pressupostos que possibilitam a discussão e a sistematização de questões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas ligadas à pragmática. Nesse âmbito, o estudo da gramática está simbioticamente relacionado ao discurso, já que os elementos linguísticos estão ligados aos efeitos de sentido. Nessa visão, a ideia de uma gramática estudada de modo contextualizado é central.

Além disso, o Funcionalismo pode também ser considerado uma corrente inserida em um polo mais amplo, funcional, centrado no discurso e na pragmática, em que aspectos linguísticos são discutidos pelo texto e que a estrutura linguística se relaciona diretamente a sua funcionalidade, como discute Castanheira (2022). Para o Funcionalismo norte-americano, a língua é essencialmente um instrumento de comunicação e, por conta disso, os contextos em que essa comunicação ocorre são tão importantes quanto a organização sintática em si. Nessa corrente a gramática é importante e está vinculada aos propósitos comunicativos e às pressões do discurso.

A ligação do Funcionalismo ao ensino é algo que tem sido explorado mais recentemente, desde os primeiros trabalhos pioneiros no Brasil, como Oliveira e Wilson (2003) e Oliveira e Cezario (2007) até os mais recentes, como Castanheira e Caseira (2020) e Castanheira e Ilogti de Sá (2024). Nesses são apresentados pontos gerais ou mais específicos da teoria e sua possível interseção com o ensino de língua portuguesa. Destacamos que tais investigações, ora apresentam as bases para tais debates, ora buscam aplicações e elaborações a partir de fenômenos ou pressupostos básicos, como a gramaticalização.

Segundo Oliveira *et al.* (2022), a relação Funcionalismo e ensino é um desafio e está relacionada às diversas contribuições que os pesquisadores dessa teoria já deram para os diferentes

fenômenos linguísticos. Por trabalhar com o discurso e a gramática, o Funcionalismo norte-americano é uma alternativa viável e necessária para o ensino de língua portuguesa, considerando seus fundamentos basilares e também suas possíveis aplicações, o que também pode ser relacionado aos documentos oficiais para a educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (Castanheira; Ilogti de Sá, 2024).

Adotar uma abordagem funcionalista no ensino engloba estudar exemplos reais de uso de modo contextualizado, ou seja, observar os papéis dos elementos linguísticos discursivamente, considerando não apenas os seus padrões formais, isto é, os intralinguísticos, mas também funcionais. Nesse sentido, o trabalho com o Funcionalismo norte-americano na sala de aula envolve necessariamente o contexto dos usos gramaticais a serem destacados. No caso dos advérbios, é preciso demonstrar o seu papel na construção de sentidos e não apenas o seu agrupamento semântico, por exemplo.

Castanheira (2022) enfatiza, também, o contexto como um ponto central. É necessário trabalhá-lo no ensino como uma questão constante, em que seja demonstrado que os usos estão ancorados nas situações reais de comunicação, o que é essencial para uma visão mais ampla da gramática. Assim, é possível observar que, a depender do contexto, os usos linguísticos serão distintos. No caso dos adverbiais, podemos pensar na influência dos gêneros textuais, já que, em textos mais narrativos, adverbiais temporais e locativos tendem a ser mais frequentes pela sua funcionalidade na construção de tais categorias, como notícias e contos.

Diante das discussões estabelecidas nesta seção, percebemos que a relação entre o Funcionalismo e o ensino de língua portuguesa é um caminho possível e que pode ser feito por meio de alguns pressupostos, como a iconicidade e a marcação. Isso deve ser feito com exemplos reais de uso, devidamente situados discursivamente e analisados sob um prisma formal e funcional, focalizando seus efeitos de sentido, ou seja, seu papel pragmático.

Em Arena e Ilogti de Sá (2020), encontramos uma discussão acerca de fatores discursivos e pragmáticos que motivem usos do advérbio *então* e de locuções adverbiais temporais, ancorados em alguns pressupostos fundamentais funcionalistas. As autoras discorrem sobre funções que esses adverbiais podem exercer tomando como *corpus* textos jornalísticos. Um dos pressupostos fundamentais do Funcionalismo é a iconicidade. A ideia de que as diferentes formas do discurso seriam motivadas e não aleatórias, já que nossa gramática é maleável e moldada, permite que tenhamos formas diferentes para desempenhar variadas funções. Assim, a iconicidade em sua versão mais branda postula três subprincípios básicos que justificariam esses usos icônicos, o subprincípio da quantidade, o da integração e o da ordenação linear.

O primeiro subprincípio, da quantidade, remete à ideia de que a quantidade de material utilizada vai ser diretamente relacionada ao grau de relevância e de previsibilidade daquela informação. Dessa forma, elementos mais previsíveis e disponíveis no discurso tendem a aparecer com uma menor quantidade de elementos linguísticos. Esse subprincípio pode ser visto claramente em retomadas discursivas de um texto, em que o primeiro item possui uma estrutura de um sintagma grande, pesado, e depois é retomado anaforicamente por um pronome.

O segundo subprincípio, o da integração, pressupõe que elementos mais ligados cognitivamente estarão mais próximos no discurso, ou seja, itens como advérbios de modo, por exemplo, que estão prototipicamente mais associados ao verbo, apareceriam no texto mais próximos; ao contrário, advérbios temporais ou locativos que possuem funções mais dêiticas poderiam aparecer mais afastados no discurso. O terceiro subprincípio relaciona a ordenação dos elementos no discurso ou à ordem efetivamente de acontecimentos dos eventos ou à ordem de importância que o falante dá àqueles itens. Assim, o discurso e a pragmática são responsáveis pelas diferentes formas no texto.

Além do princípio da iconicidade, a noção de prototipicidade também nos auxilia no ensino do adverbial, já que essa é uma

categoria de difícil definição. Segundo ainda Martelotta (2012, p. 33), a categoria de advérbios é “um conjunto de usos que se organizam em termos de similaridades entrelaçadas”, ou seja, alguns itens teriam conjuntos de características que os agrupam. A prototipicidade indica que a definição do advérbio não ocorre a partir de um traço específico, mas de atributos diferentes que o tornam mais próximo de um elemento prototípico. Por exemplo, a característica de ser invariável – não temos o advérbio *hoje* no plural ou no feminino – é um atributo central da prototipicidade desse elemento. As locuções adverbiais também fazem parte da categoria adverbial, pois, embora não preencham todos os atributos caracterizadores dessa categoria, aliam várias características pragmáticas-discursivas e estruturais.

O próprio princípio de marcação do Funcionalismo nos ajuda a compreender sobre tipos de adverbiais e usos mais ou menos comuns para o usuário. Uma forma marcada estaria diretamente relacionada a uso mais restrito, seria menos frequente e, exatamente por isso, precisaria de um esforço cognitivo maior de seus usuários. Ao contrário, uma forma não marcada, seria mais comum e frequente, o que consequentemente traria um esforço menor para o entendimento no discurso. Hoje, diversos estudos (Furtado da Cunha; Oliveira; Martelotta, 2003) apontam para uma gradação de formas mais ou menos marcadas e não para itens dicotômicos de marcação, como o clássico exemplo dos tipos possíveis para negação no português – negativa padrão; negativa dupla; negativa final. Com relação aos adverbiais, também podemos estabelecer usos mais ou menos marcados linguisticamente.

De modo semelhante, por exemplo, podemos estabelecer para os circunstanciais temporais e aspectuais, tanto nas suas ordenações quanto nas suas semânticas específicas, as formas e os usos mais marcados e menos marcados. Semanticamente, as noções mais prototípicas e menos marcadas para os temporais são aquelas vinculadas a uma noção mais dêitica, mais localizadora, em contrapartida, as formas mais iterativas ou as mais durativas

podem ser encaradas como mais marcadas, já que estão relacionadas a uma categoria mais aspectual do tempo.

Embora vários autores incluam as noções de tempo e de aspecto dos advérbios como uma mesma categoria (Givón, 2001; Travaglia, 1994; Ilari, 2001; Neves, 2011), essas não são noções temporais exploradas pelos manuais didáticos, pelas escolas e reconhecidas facilmente pelos falantes. Para além das noções semânticas desses itens, as ordenações possíveis para essa categoria são reconhecidas, ou seja, não marcadas como uma posição final de sentença. No entanto, no uso efetivo da língua, essas demais posições não marcadas dos advérbios são carregadas de outras informações discursivas e pragmáticas, conforme exploraremos na seção sobre ideias para o ensino.

Advérbios nos livros didáticos

Como primeira etapa deste trabalho, analisamos quatro coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. Essas foram selecionadas a partir da lista divulgada das obras, sendo analisadas qualitativa e empiricamente e nomeadas como Coleção 1, 2, 3 e 4. Para cada uma delas, foi dedicado um tempo de leitura não apenas da explanação dos conteúdos gramaticais, dos textos e das questões, como também dos gabaritos fornecidos, o que, por muitas vezes, se mostrou relevante. Em todas, buscamos analisar se havia relação entre aspectos gramaticais e discursivos na abordagem sobre a classe dos advérbios.

No primeiro material analisado, constatamos que essa classe pouco é discutida, estando presente em apenas três capítulos da coleção inteira. O aspecto mais trabalhado foi o discursivo, visto que todas as questões priorizam a leitura. Por outro lado, as características morfológicas dos advérbios, como a construção dos advérbios em *-mente*, não foram trabalhadas, enquanto as semânticas foram mais enfatizadas. Enfatizamos que a semântica está relacionada às circunstâncias dos advérbios, enquanto o

discurso está relacionado à sua funcionalidade, ou seja, aos seus papéis textuais de modo contextualizado.

No segundo material, houve mais ocorrências, com a abordagem sobre os advérbios mais presente por toda a coleção, além de também haver uma seção destinada apenas à conceitualização do assunto. Apesar de haver uma relação maior entre as propriedades da classe, ainda constatamos uma quantidade significativa de questões que trabalham apenas uma dessas, seja a semântica ou a sintática e um olhar discursivo. As propriedades mórficas também não são trabalhadas nesse material.

Na terceira coleção, a abordagem sobre os advérbios é bastante discreta e muitas discussões acontecem em contextos explicativos, como, por exemplo, um capítulo que, ao abordar as palavras homófonas, menciona as diferenças entre “mas” (conjunção) e “mais” (advérbio). Nos exercícios, é frequente que haja questões divididas em itens e que as propriedades da classe sejam trabalhadas de modo gradual: primeiramente o valor semântico e, posteriormente, a funcionalidade sintática. Isso evidencia, por exemplo, em uma atividade em que é o aluno deve identificar o advérbio e a sua circunstância. Nessa coleção, as propriedades morfológicas também não são discutidas e há uma maior nomeação da classe, com a explicação, por exemplo, do que são os adjuntos adverbiais.

Na quarta coleção, houve uma discussão mais ampla e produtiva dos advérbios. Muitas estão ao longo do material, mas há também um capítulo dedicado inteiramente ao estudo da classe. A maior parte das ocorrências envolve as propriedades semânticas e sintáticas e há discussão morfológica ligada à semântica dos advérbios. Acerca desse material, também destacamos que o gabarito guiava o docente a trabalhar de modo mais sistemático com a classe, principalmente em sua rotulação.

Panoramicamente, podemos perceber que os advérbios são pouco explorados ou discutidos. Ao contrário de coleções mais antigas (Castanheira, 2017), o assunto não recebe destaque, sem capítulos para sua apresentação e sua sistematização. Na verdade,

constituem, nos livros atuais, partes de exercícios ou de trechos de leitura e de produção textual, ou seja, não recebem enfoque. Há, em alguns materiais, apenas breves definições, inclusive nos gabaritos, sendo esperado que o docente faça essa discussão com os alunos sem o devido apoio, o que é um efetivo desafio.

Também destacamos panoramicamente que o trabalho discursivo foi realizado de modo efetivo em muitos trechos. Nesse âmbito, constatamos que, em todas as coleções, os advérbios foram trabalhados majoritariamente por meio de textos reais, ou seja, de modo contextualizado. Percebemos que foi estimulada a leitura para que a parte gramatical fosse desenvolvida posteriormente, não sendo um mero pretexto para os debates realizados acerca da metalinguagem. Isso demonstra que a relação entre a gramática e o texto foi realizada, o que também dialoga com documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (Castanheira; Ilogti de Sá, 2024).

Outro ponto a ser destacado de modo mais amplo é que as propriedades dos advérbios não são sistematizadas ou abordadas na maioria das vezes. Quais são as características morfológicas, sintáticas e semânticas desses elementos? Como se constituem? Quais são os seus papéis funcionais? Tais pontos, ou não são discutidos, ou estão presentes de modo muito pontual nos materiais, o que deve ser visto como um desafio a ser enfrentado no tratamento do tema. Nesses casos, muitas vezes, caberia ao docente fazer essa sistematização, com materiais extras ou explicações no quadro, o que nem sempre é possível por diversos motivos.

O Quadro 1 ilustra tais conclusões:

Quadro 1. tendências de abordagem

Tendências de abordagem sobre os advérbios
Pouca discussão
Trabalho contextualizado
Ausência de sistematização das propriedades gramaticais

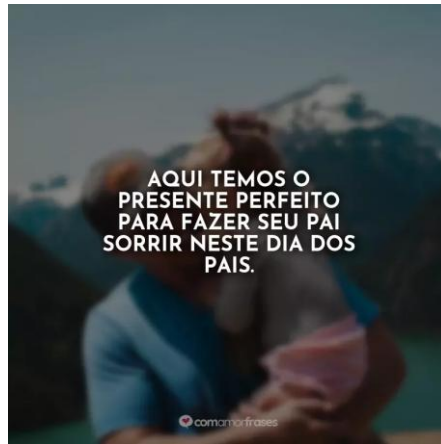
Fonte: elaboração própria

Com essas observações, podemos dizer que o enfoque discursivo foi constante nos livros analisados, trabalhando os advérbios por meio de exemplos reais devidamente contextualizados, porém ainda há algumas lacunas a serem discutidas, principalmente em relação às propriedades da classe e à sua presença nos materiais aprovados pelo PNLD. Tais desafios serão explorados na próxima seção.

Ideias para o ensino de advérbios: circunstanciadores em foco

Ao explorarmos as propriedades semântico-discursivas dos adverbiais, percebemos que as propostas das Gramáticas Tradicionais e dos manuais escolares não contemplam a diversidade de usos dessa classe. Martelotta (2012) já problematiza as várias noções semânticas dos adverbiais, como, por exemplo, os circunstanciais, nome dado aos temporais, aos aspectuais e aos locativos pelo próprio autor. Esses apresentam comportamento diferente dos demais advérbios, pois não modificam necessariamente o sentido do verbo, mas indicam uma circunstância, como o próprio nome já indica. Além disso, o rótulo “advérbio de tempo”, por exemplo, não abarca todas as relações semânticas desse grupo, como podemos perceber nos dados abaixo, retirados de anúncios:

Exemplo 1:



Retirado: <https://comamorfrases.com/frases-de-propaganda-para-o-dia-dos-pais>

Exemplo 2:



Retirado: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2020/05/curativos-band-aid.html>

No primeiro anúncio, temos dois circunstanciais, um advérbio simples de lugar — *aqui* — e uma locução adverbial de tempo — *neste dia dos pais*. Ambos os adverbiais indicam circunstâncias mais dêiticas, ou seja, mais pontuais, fazendo referência a uma situação, a um contexto; com um valor mais discursivo e pragmático do que propriamente sintático, não estando necessariamente relacionados aos verbos das sentenças. O advérbio *aqui* indica um valor mais relacionado ao apontamento para uma localização específica, enquanto o *neste dia dos pais* também faz um apontamento, mas de semântica temporal.

Já no segundo anúncio, vemos outra locução adverbial temporal — *até duas vezes* — que veicula semântica diferente da anterior, além da questão estrutural, também diferente, pois é constituída com um numeral e um nome, ou seja, sem uma preposição inicial. Embora o valor temporal esteja presente nesse adverbial, sua semântica não é de apontamento dêítico, localizador, como as anteriores, pois agora há uma indicação de iteração, de algo que aconteceria repetidas vezes ao longo do tempo. Seu valor semântico, então, é mais aspectual do que localizador temporal, indicando modificação e aproximação maior com a ação verbal.

Essas distinções semânticas dentro da categoria de tempo, por exemplo, não estão previstas nos manuais didáticos analisados e poderiam ser abordadas com estudantes para que compreendessem melhor essas relações, inclusive de proximidade entre os valores de espaço e tempo. Os circunstanciais são adverbiais bastante produtivos em textos jornalísticos, como notícias, reportagens, editoriais, e em textos narrativos, como contos e fábulas, por suas características de localização temporal e espacial. Nos textos jornalísticos, seus usos ocorrem principalmente pela informação veiculada ao *lead* do texto, em que o autor precisa demarcar onde e quando aquele fato noticiado ocorreu. Nos contos e nas fábulas, essa localização temporal e espacial também indica onde e quando aquela história irá se desenrolar. Gêneros textuais dessa natureza já são apresentados em sala de aula, mas podem ser utilizados para que os

estudantes estabeleçam e percebam essas diferentes perspectivas semânticas e de uso.

Vejamos um exemplo de usos desses circunstanciais em uma notícia do jornal *O Globo*, discutido em Ilogti de Sá (2015⁴):

Exemplo (3):

A Casa Branca repudiou *nesta quinta-feira* as ameaças do aiatolá Ali Khamenei, e afirmou que os Estados Unidos não têm a intenção de entrar em guerra com o Irã. Khamenei se referiu aos "rumores" de um possível ataque americano contra o Iraque, e acrescentou que estas questões "não assustam" o Irã, pois não é a primeira vez que o país é atacado pelos EUA.

O líder se mostrou convencido de que "os inimigos não cometerão tal erro, já que sabem muito bem que desta forma poriam em perigo seus próprios interesses". *No mesmo dia do duro discurso de Khamenei contra os EUA*, o Irã testou com sucesso um míssil terra-mar de alcance de 350 km. O teste foi realizado *durante o segundo dia de manobras aeronavais na região do Golfo*, informou a TV estatal. [notícia – o Globo]

Destacamos nesta notícia, primeiramente, dois circunstanciais (em estrutura de locução adverbial, iniciada por preposição): *nesta quinta-feira*, posicionado logo após a forma verbal *repudiou*, e *No mesmo dia do duro discurso de Khamenei contra os EUA*, localizado imediatamente na posição inicial da sentença. As duas locuções adverbiais são temporais e possuem uma semântica de localização temporal bastante pontual, ou seja, indicam de forma bastante específica o tempo preciso daquela situação narrada na notícia.

No entanto, o uso discursivo de ambas motiva a ordenação dessas duas construções: a primeira, que apenas indica uma localização temporal, aparece imediatamente após o verbo, e a segunda, que além de indicar a localização temporal faz uma relação ao que foi abordado anteriormente, é posicionada logo no

⁴ Todos os exemplos de jornais foram retirados de Ilogti de Sá (2015).

início da sentença para demarcar essa nova função. Esse primeiro uso, ao final de uma sentença, é o prototípico e não marcado para os adverbiais. O segundo, deslocado para a posição inicial, apresenta uma marcação para o falante, já que não está em sua ordenação esperada. O uso distinto dessas duas locuções poderia ser abordado em uma turma de estudantes de ensino básico para auxiliá-los na construção textual.

Ainda com relação à semântica desses circunstanciais temporais, destacamos uma terceira locução adverbial temporal – *durante o segundo dia de manobras aeronavais* –, que aparece em estrutura passiva após a locução verbal – *foi realizado* – e imediatamente anterior à locução adverbial locativa que finaliza a sentença – *na região do Golfo*. Essa locução adverbial temporal é formada por uma semântica divergente das duas anteriores, pois não traz uma localização exata no tempo, sua noção semântica indica um evento contínuo no tempo, ou seja, que percorre, dura um determinado período. Esse tipo de circunstancial temporal tende a se posicionar mais próximo ao verbo, seguindo o subprincípio da integração, justamente porque sua noção semântica está mais próxima à noção verbal.

Seguindo uma classificação semântica baseada em Ilogti de Sá (2015), que, por sua vez, adaptou a proposta de Martelotta (1994) e de Ilari (2001), os circunstanciais temporais e aspectuais poderiam ser classificados ainda em (a) localizadores, que situam um evento em um ponto específico do tempo; (b) reiterativos, que expressam uma ação repetitiva no tempo; (c) durativos, que indicam evento que perdura no tempo; além das noções (d) delimitativos, que indicam uma pontualidade inicial ou final no tempo, e (e) simultâneos, que correspondem a eventos que ocorrem ao mesmo tempo. Essas noções semânticas dos adverbiais temporais formariam um *continuum* que vai desde um valor mais temporal/localizador até um valor mais aspectual.

Essas distintas noções temporais podem trazer confusão para um estudante do ensino básico, já que, na apresentação dessa categoria, um adverbial como *hoje*, mais dêitico, é colocado em uma

mesma classificação semântica que as locuções adverbiais *durante a semana* e *às vezes*, que indicam noções aspectuais de duração e de iteração. É papel do docente, empoderado de exemplos reais de uso, apresentar essas diferenças aos alunos para que eles percebam que essas noções de tempo, por exemplo, abarcam mais valores semânticos do que aqueles inicialmente abordados. Nesse sentido, o conhecimento sobre o Princípio da Iconicidade facilita a compreensão das motivações para esses usos.

Para além das noções semânticas, há ainda aspectos semântico-pragmáticos relacionados aos usos dos circunstanciais, ou seja, suas funções discursivas no texto. Embora alguns dos materiais didáticos analisados apresentem os advérbios de forma discursiva, ou seja, a partir de textos, suas funções não são associadas a seus usos. Segundo Paiva (2008), os circunstanciais não indicam apenas tempo e lugar — função prototípica e não marcada —, pois podem atuar na organização discursiva e participar do gerenciamento da interação entre as partes. A autora explica que a função do circunstancial deve ser considerada na macroestrutura textual e não apenas em um recorte oracional em que o adverbial está inserido.

Uma proposta possível para ensino produtivo de adverbiais é apresentar seus usos para além de seus aspectos apenas semânticos tradicionais, como podemos trabalhar a partir deste trecho de editorial, retirado do jornal *Folha de São Paulo* e também analisado por Ilogti de Sá (2015).

Exemplo (4):

A expectativa era investir R\$ 188 milhões *em 2004* e criar 260 mil vagas *por ano*. Lula anunciou que seria possível chegar a 500 mil postos. *Oito meses depois*, o Primeiro Emprego só tinha levado à contratação de um copeiro em Salvador. *De lá para cá*, apenas 15 mil vagas foram criadas, mesmo depois de suspensa a exigência de interromper demissões. [editorial – *Folha de São Paulo*]

No exemplo acima, há alguns usos de locuções adverbiais temporais que poderiam ser explorados em sala de aula da educação básica. Primeiramente, destacamos as locuções *em 2004* e *por ano*, ambas com uma função de apenas indicar as coordenadas temporais daquele evento: a expectativa de investimento para aquele ano de 2024 e o período de criação de vagas. Essa função, mais frequente no uso e não marcada, se relaciona a um escopo de atuação mais restrito e, portanto, essas locuções são posicionadas ao final da oração (posição geralmente apresentada nas gramáticas como a prototípica para esses adverbiais), mesmo elas possuindo uma semântica diferente: a primeira, mais localizadora temporal, e a segunda mais aspectual, iterativa. Essas noções semânticas dentro da categoria “tempo” não são apresentadas aos estudantes e, muitas das vezes, elas podem causar dúvidas por serem efetivamente diferentes.

Além dessas duas locuções, há dois usos de locuções adverbiais temporais que merecem ser destacados no trecho. As locuções *Oito meses depois* e *De lá para cá* têm uma função dentro do discurso maior do que apenas indicar o tempo, como as apresentadas anteriormente. Elas têm função maior na macroestrutura textual, estabelecendo uma relação anafórica com outros elementos presentes no texto. A locução adverbial *oito meses depois* aparece em estrutura de sintagma nominal e retoma a informação anterior sobre o anúncio feito por Lula, ou seja, não possui uma função de apenas indicar um tempo específico do evento apresentado, mas fazer relação textual anterior.

Já a segunda locução, *de lá para cá*, em estrutura mais tradicional de sintagma preposicional, além de delimitar o momento em que as vagas foram criadas, refere-se também à situação descrita antes – ou seja, “do momento do Primeiro emprego até o momento atual”. Na verdade, nesses dois casos, o circunstancial temporal toma como ponto de ancoragem o discurso pronunciado por Lula, anteriormente citado. O leitor nesse caso só compreende as coordenadas temporais introduzidas pelos circunstanciais a partir do conhecimento de informações contidas

no discurso anterior. A introdução desses conceitos aos estudantes é válida principalmente pela ordenação desses elementos, já que ocorre o deslocamento das locuções adverbiais temporais para o início das sentenças devido à função anafórica no discurso.

Outra função relevante discursivamente é a de mudança de assunto dentro do texto. Vejamos outro trecho, também de um editorial da *Folha de São Paulo*:

Exemplo (5):

Não deixa de ser incômoda a proximidade entre o episódio da semana passada em que servidores do IBGE ameaçaram entregar os cargos em reação à suspensão da Pnad Contínua, dando margem a suspeitas de manipulação por parte do governo, e outra mudança metodológica em preparo pelo respeitado instituto estatístico.

No início de maio o IBGE reformulará a coleta de dados de produção da indústria para aumentar a quantidade de produtos considerados e empresas entrevistadas. Longe de sugerir interferência ou partidarização do órgão, desta vez a mudança é bem-vinda e resultará em mapeamento melhor do setor, que representa quase 15% do PIB. [editorial – Folha de São Paulo]

Mais uma vez, a locução adverbial temporal tem uma função discursiva que vai além da especificação do tempo e deve ser vista de modo contextualizado. No exemplo acima, a locução adverbial temporal em estrutura de sintagma preposicional *no início de maio* aparece, assim como os anafóricos vistos anteriormente, iniciando o período. O editorial começa com um posicionamento bem direto sobre a situação que afetava o IBGE. Na sequência, a locução adverbial introduz um outro tópico no texto, pois inicia um novo assunto; a partir de agora, abordará as atitudes do IBGE e não mais apresentará o posicionamento do editor. Além disso, o deslocamento do adverbial para a esquerda da sentença permite que o usuário da língua perceba de maneira bastante clara sua função discursiva de introduzir um novo assunto no texto. Um

último exemplo que pode ser apresentado é a função discursiva apresentada por Ilogti de Sá (2015) e Ilogti de Sá, Cezario e Paiva (2020) como sequência temporal a partir do exemplo abaixo.

Exemplo (6):

Mesmo com a proibição, a Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) prevê a importação de substâncias ilegais para fins terapêuticos.

A agência se reuniu com a família *no dia 15 de abril* para orientar sobre a importação, que deverá ser feita com um formulário detalhando a natureza da substância, um laudo e uma prescrição médica. O remédio chegou à casa de Fischer *no dia 30*. [notícia – Folha de São Paulo]

O exemplo acima é um trecho de uma notícia, gênero textual do domínio jornalístico, predominantemente narrativo, e trabalhado em aulas da educação básica. A apresentação do assunto é feita de forma objetiva, direta e os circunstanciais (tanto os advérbios de tempo quanto os de lugar) têm um papel importante na construção da narrativa. Aqui, a locução adverbial temporal localizadora *no dia 15 de abril* indica o momento em que a Anvisa se encontrou com a família. Na sequência do texto, temos o desfecho da situação narrada, com a data da chegada do medicamento na casa da família. A locução também temporal localizadora *no dia 30* demarca, com a anterior, uma sucessão de acontecimentos. Essa demarcação de pontos temporais no discurso não exclui a noção de localização no tempo, no entanto, elas possuem uma função dentro do discurso que vai além daquelas prototipicamente apresentadas em sala de aula.

Nossa proposta aqui é estimular o professor a mostrar aos estudantes do ensino básico que a função do adverbial vai muito além da “modificação” semântica de um verbo e que sua complexidade formal e funcional é grande. A ideia é propor novas ideias para que o aluno conheça discursivamente as possibilidades que os tradicionais indicadores de tempo e lugar, por exemplo,

podem desempenhar. A apresentação de aspectos semânticos dentro da categoria temporal e das funções discursivas dos circunstanciais aumenta o repertório textual do aluno, além de possibilitar que ele utilize estratégias diferentes na sua construção.

Considerações finais

O ensino de gramática do português, embora em seus documentos norteadores contemple questões textuais e discursivas, carece de uma abordagem de fato abrangente no que diz respeito aos usos efetivos de determinadas classes. O objetivo geral deste capítulo era abordar como uma categoria gramatical como os advérbios é caracterizada em manuais didáticos e como a corrente teórica do Funcionalismo poderia auxiliar em apresentar aspectos discursivos para o ensino dessa classe.

Para tanto, após um panorama sobre como o ensino de algumas classes se desenvolve e sobre a importância de materiais didáticos ainda mais completos, inicialmente, apresentamos um estudo acerca de quatro coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD de 2021 e vinculados ao ensino médio. A partir de uma análise qualitativa sobre o ensino dos advérbios, percebemos que essa classe, em alguns manuais, é apresentada dentro de um contexto maior de uso, no entanto, suas funções discursivas ainda não são exploradas e, por isso, apontamos ideias para que isso seja feito.

Na sequência, a partir de resultados de pesquisas científicas acerca das funções discursivas dos circunstanciais temporais e aspectuais, problematizamos as noções semânticas muitas vezes apresentadas como únicas dentro da categoria advérbio. De forma geral, por exemplo, os advérbios de tempo são tratados como uma mesma semântica, mesmo que sejam mais localizadores, pontuais, ou se indicam uma duração ou reiteração temporal. Essas variações semânticas dentro da categoria tempo causam confusão, pois misturam as noções de tempo e de aspecto. Os usos desses advérbios são efetivamente diferentes, já que um advérbio mais aspectual tende iconicamente a se relacionar mais com o verbo.

Além disso, apresentamos funções discursivas que os circunstanciais temporais e aspectuais assumem em textos. Com base em textos jornalísticos, já discutidos nos Ensinos Fundamental e Médio, percebemos que locuções adverbiais de tempo e aspecto podem assumir diferentes funções no discurso para além de apenas indicar as coordenadas temporais. Os adverbiais, em usos marcados, são geralmente deslocados para posições iniciais na sentença, não prototípicas, para assumirem funções de retomada anafórica, mudança de tópico ou demarcação temporal. Esses usos discursivos dos adverbiais não aparecem nos manuais didáticos, embora a questão do contexto esteja presente.

Então, para que a relação entre a função do discurso e as classes gramaticais seja mais bem explorada no ensino, podem ser realizadas propostas de atividades e elaboradas estratégias didáticas diversas. No entanto, é até mais importante que professores estejam cada vez mais apropriados de informações sobre os usos reais de categorias gramaticais que historicamente são tão negligenciadas em salas de aula, porque, assim, o ensino de língua portuguesa terá uma abordagem mais contextualizada e de acordo com as pesquisas e as documentações oficiais contemporâneas.

Referências

ARENA, A. B.; ILOGTI DE SÁ, É. “No ano passado, a ‘Vakinha’ ganhou um ponto fixo. Desde então...”. Uma análise funcionalista de circunstanciadores temporais. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Brasil, v. 14, n. 28, 2020, p. 77-98.

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

CASTANHEIRA, D. Funcionalismo e ensino de gramática na escola: teoria, temas e métodos. In: PONTE, M. L.; WENCESLAU, E. C. (Org.). *Pesquisas, Estratégias e Recursos para a Educação no Brasil*.

São José do Rio Preto: Reconecta - Soluções Educacionais, 2022, p. 212-222.

CASTANHEIRA, D. *Uso de adverbias modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: reflexões e propostas de atividades*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTANHEIRA, D.; CASEIRA, C. North american functionalism: history and perspectives. *REVISTA DA ABRALIN*, p. 1-6, 2020.

CASTANHEIRA, D.; ILOGTI DE SÁ, É. PCN e BNCC à luz do Funcionalismo linguístico: revisitando Oliveira e Cezario (2007). In: CASTANHEIRA, D. *et al.* (Org.). *Discurso, Gramática & Funcionalismo: uma homenagem a Maria Maura Cezario*. Campinas: Pontes Editores, 2024, p. 189-208.

DIAS, L. O estudo das classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 126-138.

FREITAS, N.; RODRIGUES, M. O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *DA Pesquisa*: Florianópolis, v. 3, n. 5, 2008. p. 300-307.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, T. *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

ILARI, R. *A Expressão do Tempo em Português*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ILOGTI DE SÁ, É. C.; PAIVA, M. C.; CEZARIO, M. M. Ordem de circunstanciais temporais em português e francês: motivações discursivas. *Revista Linguística*, v. 26, p. 646-665, 2020.

ILOGTI DE SÁ, É. C. *Aconteceu em 2015 e En 2015 il est arrivé: Ordenação dos Circunstanciais Temporais e Aspectuais no Português e no Francês*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTELOTTA, M. E. Funcionalismo. In: WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E.; CEZARIO, M. M. (Org.). *Linguística: fundamentos*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2006, p. 231-265.

MARTELOTTA, M. E. Advérbios – conceito e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M. (Org.). *Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas*. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 13-96.

MORAES PINTO, D.; CASTANHEIRA, D. Adverbiais modalizadores. In: CEZARIO, M. M.; MARQUES, P. M. CASTANHEIRA, D. (Org.). *Pesquisas funcionalistas e aplicações ao ensino superior*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, p. 107-135.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2011.

OLIVEIRA, M. R. de. Linguística funcional norte-americana: gramaticalização, lexicalização, reanálise e analogia. In: ROSÁRIO, I. da C. (Org.). *Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso*. Niterói: Editora da UFF, 2022, p. 54-91.

OLIVEIRA, M. R. de.; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 10, p. 87-108, 2007.

OLIVEIRA, M. R. de.; WILSON, V. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: OLIVEIRA, M. R. de; FURTADO DA CUNHA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-121.

OLIVEIRA, M. R. de. *et al.* Entrevista com Mariangela Rios de Oliveira. *Escrita*, v. 13, p. 202-217, 2022.

PAIVA, M. C. Ordem não marcada de circunstanciais locativos e temporais. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (orgs) *Anthony Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro, 7Letras, pp. 254-264, 2008.

PINILLA, M. A. Classes de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 169-183.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Ed. Universidade Federal de Uberlândia, 1994.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Beatriz Arena é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Mestrado Profissional - PROFLETRAS, na FFP. Doutora em Estudos de Linguagem (UFF-2015). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO), sediado na UFF. Líder do Grupo de Pesquisa Conectores da Sintaxe ao Discurso (CSD), sediado na FFP/UERJ. Tem experiência em experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua portuguesa, Morfossintaxe e Macrossintaxe, Conectores textual-discursivos, Linguística Funcional Centrada no Uso e Linguística textual.

E-mail: bia.arena@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2824878181464227>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5284-553X>

Ana Cláudia Machado dos Santos é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), professora da Especialização em Língua Portuguesa da UFF e vice-coordenadora da Especialização em Língua Portuguesa da UFF. Doutora em Estudos de Linguagem (UFF-2015). Estágio de pós-doutorado em Educação Linguística e Cidadania pela UFF (2023). É vice-coordenadora do grupo de pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Conectores da Sintaxe ao Discurso (CSD), sediado na FFP/UERJ. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua portuguesa, Morfossintaxe e Macrossintaxe, Conectores textual-discursivos, Linguística Funcional Centrada no Uso e Linguística textual, Leitura e Análise linguística críticas, Educação linguística e cidadania.

E-mail: anaclaudiamachadoteixeira@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570841149802328>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4739-5172>

Bárbara Paim é Mestranda em Estudos de Literatura na Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui graduação em Letras/Literaturas pela UFF (2024). Atuou como instrutora de linguagens no projeto de extensão “Pré-Universitário Social de Rio das Ostras” da Universidade Federal Fluminense. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa “Literatura de autoria feminina na *belle époque* brasileira: memória, esquecimento e repertórios de exclusão”. Foi bolsista PIBIC por dois anos consecutivos pesquisando “A abordagem sobre pronomes demonstrativos em livros didáticos de Ensino Médio” e “A abordagem sobre advérbios nos livros didáticos de Ensino Médio”, sendo finalista na apresentação de trabalhos durante a Semana Acadêmica/UFF em 2023 e 2024.

E-mail: barbarapl@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0761988997285126>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6980-1702>

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves é professor da Faculdade de Letras da UFRJ desde 1994, instituição em que se doutorou em 1997 e na qual atua, desde 1998, no Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas. Tem pós-doutoramento, subvencionado pelo CNPq, em interface morfologia-fonologia (UNICAMP, 2001) e em interface morfologia-semântica (UERJ, 2017). É pesquisador da área de Linguística, com ênfase em morfologia e fonologia do português. É autor de diversos livros, líder do NEMP e pesquisador-bolsista do CNPq (nível 1).

E-mail: carlosvictorio@letras.ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4603841659392622>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>

Dennis Castanheira é Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica *Magna Cum Laude*, Mestre em Linguística e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF).

No âmbito da Pós-Graduação, é docente credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, no qual é membro do GT de Ações Afirmativas, ao PROFLETRAS da UFRJ e à Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFF. Lidera o projeto de pesquisa Uso e ensino de pronomes: questões sociofuncionais e textuais. É líder do Grupo de Pesquisa Língua em Uso e Ensino (LUE).

E-mail: denniscastanheira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>

Dheo Wizrma é mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Possui especialização e graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). É Professor Docente I da Secretaria de Estado de Educação/RJ, com experiência em Ensino de Linguagens e Redação.

E-mail: dheowirzma@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7814113097495223>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2683-2369>

Eduardo Kenedy é professor titular de Linguística na Universidade Federal Fluminense. É bolsista por produtividade em pesquisa do CNPq, Cientista do Nosso Estado pela Faperj e membro da Rede Nacional de Ciência para a Educação. Foi Jovem Cientista do Nosso Estado pela Faperj no triênio 2013-2016. É co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX), por ele fundado em 2009. Como pesquisador, tem experiência nas áreas da Psicolinguística Experimental e da Sintaxe Gerativa.

E-mail: eduardokenedy@id.uff.br

Lattes:CV: <http://lattes.cnpq.br/5879559830669521>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4531-0689>

Elaine Alves Santos Melo é Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de

Linguagem e da Especialização em Língua Portuguesa da UFF. É Bacharel e Licenciada em Letras Português-Literaturas, mestra e doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi professora da educação básica, tendo atuado na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e em escolas privadas. É líder do Grupo de Estudos em Sintaxe (GESINT-UFF), onde desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão. Tem como foco de pesquisa a sintaxe do português por um viés formalista, orientando trabalhos sobre ensino de Língua Portuguesa, mudança e descrição linguística.

E-mail: juliana_nespoli@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2583126895056839>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-3359>

Érika Ilogti de Sá é Bacharel e Licenciada em Letras (Português e Francês), Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF). No âmbito da Pós-Graduação, é docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF e à Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFF. Atuou como Professora Adjunta de Língua Portuguesa na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e como Professora no Ensino Básico por quinze anos. Tem interesse nas áreas: Funcionalismo; Linguística; Sociofuncionalismo; Ensino; Língua Portuguesa. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua em Uso e Ensino (LUE).

E-mail: erikacis@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7588587841421147>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9946-8038>

Juliana Barros Nespoli é Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente da Pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa da

UFF. É Bacharel e Licenciada em Letras Português-Inglês, mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi professora de Língua Portuguesa da educação básica pela Prefeitura do Rio de Janeiro (SME-RJ). É vice-líder do Grupo de Estudos em Sintaxe (GESINT-UFF) e membro do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem – Bioling (UFRJ). Desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão, tendo como interesse de pesquisa a descrição e o ensino de fenômenos sintáticos no português.

E-mail: easmelo@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9320464946253571>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-0817>

Luciana Sanchez Mendes é professora na Universidade Federal Fluminense (UFF) onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX). Membro do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing – UFF), filiada à linha de pesquisa Teoria e Análise Linguística. Bolsista do programa Jovem Cientista do Nosso Estado da Faperj (2023-2025) e de produtividade em pesquisa do CNPq (nível 2-2022-2025) e (nível C-2025-2028). Tem experiência nas áreas de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Semântica Formal e Descrição de Línguas Indígenas. Como divulgadora da Linguística, coordena o Programa de Extensão Café com Linguística desde 2018 e faz a gerência do perfil @gramatimemes do Instagram.

E-mail: sanchez_mendes@id.uff.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322728409384122>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5459-6968>

Margareth Andrade Morais é graduada e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutora em Língua Portuguesa também pela UFRJ, atuou no Ensino Fundamental pela rede municipal e particular do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística de Texto, argumentação e ensino de leitura. Desde 2011, é professora efetiva de Língua

Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT- UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português.

E-mail: margareth.morais@ifrj.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7182-0258>

Milena Torres de Aguiar é professora adjunta de Língua Portuguesa e subchefe do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) na área de Estudos Linguísticos. Doutora em Estudos de Linguagem (UFF-2015). É pesquisadora do grupo de pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO), sediado na UFF, e do Grupo de Pesquisa Conectores da Sintaxe ao Discurso (CSD), sediado na FFP/UERJ. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua portuguesa, Morfosintaxe e Macrossintaxe, Conectores textual-discursivos, Linguística Funcional Centrada no Uso e Linguística textual.

E-mail: milenatda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5389056295880345>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9072-4093>

Sandra Quarezemin é Professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG) e do Laboratório Linguística na Escola (LALESC). Atua na área de Teoria e Análise Linguística, especificamente na Sintaxe Cartográfica. Mestre e Doutora em Linguística pelo PPGLin UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Teoria da Gramática e o Português Brasileiro. Tem interesse de pesquisa nas periferias da sentença (alta e baixa), foco e tópico, sentenças clivadas e

pseudoclivadas, na cartografia das posições do sujeito pré-verbal e no ensino de gramática nas escolas.

E-mail: quarezeminsandra@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6947094106086321>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8570-5389>

Violeta Rodrigues atualmente é Diretora Adjunta de Pós-Graduação e Pesquisa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professora Titular de Língua Portuguesa, atuando nos cursos de Graduação e como docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (PPGLEV/UFRJ). Possui Graduação em Português-Literaturas, Especialização em Literatura Infanto-Juvenil, Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Fez Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POS-LIN) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG).

E-mail: violeta.rodrigues@letras.ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7907063278349571>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1789-5675>

Vítor de Moura Vivas é bacharel e licenciado em Letras - Português/Literaturas pela UFRJ. Foi bolsista CAPES e FAPERJ NOTA 10 no Mestrado e bolsista CAPES o Doutorado na UFRJ. Foi Professor Substituto de Língua Portuguesa na UFRJ e na UERJ. Em 2019/2, lecionou a disciplina Estudos Morfológicos do Português no Mestrado/Doutorado da UFRJ com Carlos Alexandre Victorio Gonçalves. Desde junho de 2011, é Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro. Desde 2015, é líder do grupo Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de Português, financiado pelo IFRJ/CNPQ com bolsa PROCiência. Compõe a Comissão de Morfologia da Abralín e participa também como integrante do grupo de pesquisa NEMP. Suas pesquisas têm ênfase nas áreas de morfologia e ensino.

E-mail: vitor.vivas@ifrj.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2950202318418885>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1602-2899>

O objetivo deste volume é apresentar um conjunto de trabalhos derivados das atividades desenvolvidas no evento TAL no Ensino promovido pela Linha de pesquisa Teoria e Análise Linguística (linha 1) do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Posling) da Universidade Federal Fluminense realizado em maio de 2025.

ENSINO TALO

