



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE ENSINO SUPERIORES DE PRESIDENTE DUTRA – CESP
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JUCIMARA OLIVEIRA DA COSTA

**Uma Discussão sobre a Gramática Cognitiva: o papel da escola no ensino de
língua materna.**

Presidente Dutra - Ma

2019

JUCIMARA OLIVEIRA DA COSTA

**Uma Discussão sobre a Gramática Cognitiva: o papel da escola no ensino de
língua materna.**

Monografia apresentada ao curso de Letras
da Universidade Estadual do Maranhão –
UEMA, Centro de Estudos Superiores de Pre-
sidente Dutra – CESPDP como pré-requisito
para obtenção do grau de Licenciado em Le-
tras, língua portuguesa e respectivas literatu-
ras de língua portuguesa.

Orientador: Prof. Ms. Jonh Jefferson do Nas-
cimento Alves

Presidente Dutra – MA

2019

Costa, Jucimara Oliveira da.

Uma discussão sobre a gramática cognitiva: o papel da escola no ensino de língua materna / Jucimara Oliveira da Costa. – Presidente Dutra, MA, 2019.

... f

Monografia (Graduação) – Curso de Letras, Centro de Estudos Superiores de Presidente Dutra, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Me. Jonh Jefferson do Nascimento Alves.

1.Língua em uso. 2.Língua materna. 3.Gramática cognitiva. 4.Ensino.
I.Título

CDU: 81'36:37

JUCIMARA OLIVEIRA DA COSTA

**Uma Discussão sobre a Gramática Cognitiva: o papel da escola no ensino de
língua materna.**

Monografia apresentada ao curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Centro de Estudos Superiores de Presidente Dutra – CESPd como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, língua portuguesa e respectivas literaturas de língua portuguesa.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Jonh Jefferson do Nascimento Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(Orientador)

Prof. Ep. Maria Odete da Silva Lima
Universidade Estadual Do Maranhão-UEMA
(Examinador)

Prof. Ep. Marrony Da Silva Alves
Universidade Estadual Do Maranhão-UEMA
(Examinador)

Dedico este trabalho a Deus por ser meu guia e socorro bem presente na hora da angústia, e a minha família pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, saúde, pois sem ele nada seria possível, obrigado senhor por abençoar a minha trajetória durante esta caminhada.

Obrigado a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por proporcionar a oportunidade de cursar letras e expandir novos horizontes do conhecimento, e pelos professores incríveis que fizeram parte da minha trajetória ao longo do caminho, sou grato pela direção e os demais colaboradores da instituição, a vocês o meu sincero agradecimento.

A minha família pelo apoio que sempre me deram em todos os momentos da minha vida, e especialmente aos meus pais Juscelia Sousa de Oliveira e Francimar Nunes da Costa em que nenhum momento deixou de acreditar no meu futuro, dedico este trabalho a vocês, e minhas palavras são “conseguimos” os seus esforços valeram a pena.

Agradeço ao meu companheiro e amigo Cícero Dione Bezerra de Sousa, por estar sempre ao meu lado, incentivando a não desistir da caminhada acadêmica, e a minha filha Sofia Ketully, por compreender as várias horas que estive ausente.

Ao meu orientador John Jefferson, pelo empenho, dedicação e paciência durante este trabalho, seus conhecimentos fizeram grande diferença, não tenho palavra para descrever a gratidão por você.

Meus agradecimentos a todos os meus amigos de forma indireta e indireta deram uma contribuição valiosa para minha jornada acadêmica, e principalmente agradeço a minha amiga Carleane de Carvalho pela força e palavras de conforto.

A gramática, a mesma árida gramática, transforma-se em algo parecido a uma feitiçaria evocatória; as palavras ressuscitam revestidas de carne e osso, o substantivo, em sua majestade substancial, o adjetivo, roupa transparente que o veste e dá cor como um verniz, e o verbo, anjo do movimento que dá impulso á frase.

Charles Baudelaire

RESUMO

Buscaremos desenvolver uma discussão sobre a relação que a linguística funcional mantém com a gramática cognitiva, inclusive, a ela aliando-se para constituir um paradigma linguístico denominado de cognitivo-funcional, cuja pauta de investigação se empenha em estudar a língua em uso, ainda procuramos demonstrar aproximações entre os paradigmas que compõem a perspectiva cognitivo-funcional e a gramática. Em seguida, trataremos de expor uma concepção de gramática centrada no uso que é entendida como um conjunto de regularidades que são convencionalizadas pelo uso concreto nas diferentes situações discursivas. Ateremos-nos ainda aos questionamentos: Como atualizar o ensino de gramática, de modo a incorporar as discussões linguísticas?; Como promover uma educação linguística que contemple a competência gramatical e, ao mesmo tempo, dialogue com a tradição educacional? As questões de análise envolvem o discurso e a interpretação das estruturas linguísticas, considerando o seu funcionamento, corroborando indicativos relativos às questões elencadas pelo viés cognitivo-funcional. Para isso faremos uso das discussões sobre o gerativismo de Chomsky (1970), ensino de gramática de Kato (2005), Bransford (2007), dentre outros.

Palavras-chave: Língua em uso e língua materna. Gramática cognitiva. Ensino.

ABSTRACT

We will seek to develop a discussion about the relationship that functionalist linguistics has with cognitive grammar, including, allying with it to constitute a linguistic paradigm called cognitive-functional, whose research agenda strives to study the language in use, we still seek demonstrate approximations between the paradigms that make up the cognitive-functional perspective and grammar. Next, we will expose a usage-centric conception of grammar that is understood as a set of regularities that are conventionalized by concrete use in different discursive situations. We will still stick to the questions: How to update the teaching of grammar to incorporate language discussions? How to promote a language education that contemplates grammatical competence and, at the same time, dialogue with the educational tradition? The analysis questions involve the discourse and the interpretation of the linguistic structures, considering their functioning, corroborating indicatives related to the questions listed by the cognitive-functional bias. For this we will make use of discussions about Chomsky's (1970), generativism, grammar teaching by Kato (2005), Bransford (2007), among others.

Keywords: Language in use and mother tongue. Cognitive grammar. Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 SURGIMENTOS DA GRAMÁTICA	12
2.1 Uma reflexão sobre as Gramáticas normativas no Brasil	14
3 O ENSINO DA GRAMÁTICA E A DISCUSSÃO GERATIVISTA	19
3.1 O Ensino da Gramática: Um desafio Docente?	22
4 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA	29
4.1 A Proposta de Educação Linguística	33
5 CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

A teoria linguística tem sido objeto de estudos a algum tempo de modo a reconhecer a importância de alguns tipos de construções na atualidade. No entanto, nas escolas, casos relacionados à gramática ou a oralidade ainda são tratados como exceções, desvios e são pouco ou nunca problematizados. O descompasso entre o ensino de gramática e o conhecimento intuitivo do falante sobre os dados da língua, que, não raro, atesta diferenças entre o seu desempenho e a norma, quase como se o estudante tivesse que “reaprender” sua própria língua, configura o nosso problema de pesquisa. Além dessa incoerência entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito que desenha-se em uma hipótese preliminar acerca do português padrão.

Diante desse cenário, algumas questões emergem: Quão distinto é o conhecimento gramatical explícito a que o falante é exposto na escola do seu conhecimento implícito? Qual a influência do ensino formal de língua na competência do falante, isto é, os conhecimentos ensinados na escola são capazes de modificar a intuição do falante? Como atualizar o ensino de gramática, de modo a incorporar as discussões linguísticas? Como promover uma educação linguística que contemple a competência linguística e, ao mesmo tempo, dialogue com a tradição gramatical?

O objetivo deste trabalho é dialogar e comparar as diferentes abordagens sobre a Gramática Cognitiva e o papel da escola no ensino de língua materna. Considerando a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); os compêndios gramaticais de autoria de Rocha Lima (1957); Bechara (1961); Luft (1974); Cunha & Cintra (1985) e Azeredo (2008), quanto pela teoria linguística - por meio dos trabalhos de Cançado (2003 e trabalhos subsequentes); Silva (2002), Corrêa (2005); Silva e Farias (2011); Tenny (1992); Souto (2004); Sampaio e França (2008) e Naves e Lunguinho (no prelo) -, sob influência do processo de ensino formal e normativo.

Neles são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o nosso trabalho e suas implicações para o ensino de língua. Adotamos uma concepção de ensino fundamentada nos estudos gerativistas e, conseqüentemente, uma proposta de educação linguística que desenvolve uma abordagem essencialmente estrutural e interna da língua, revelando-se apropriada para o desenvolvimento de competências acadêmicas que aproximam intuição, desempenho e ensino; gramáti-

ca e linguística, partindo da competência linguística do falante e usá-la a favor de uma problematização do fenômeno em estudo.

2 SURGIMENTO DA GRAMÁTICA

A gramática está presente em toda parte, pois é ela quem rege as regras de nossa língua materna. Para compreendermos como funciona a gramática normativa é necessário realizamos um estudo sobre o seu surgimento. A gramática surgiu em Alexandria, sendo os gregos os precursores desse estudo, com o intuito de manter a originalidade da língua grega que estava sendo contaminada por outros povos, ditos bárbaros.

Assim os primeiros traços da gramática floresceram a partir de pensamentos filosóficos visto que os gregos apreciavam o conhecimento e o estudo da natureza, descobrindo então a estrutura da língua. Esta por sua vez passou a ser entendida como uma ação social que consequentemente envolvia as pessoas. Nesta época surge Dionizio da Trácia com seus saberes e escreveu a primeira gramática ocidental chamada de *Arte da gramática* a qual deu ênfase as classes de palavras, ou seja, a morfologia, e que mais tarde daria o início para o estudo de outras línguas como o Latim.

Lobato (1986, p.78), afirma que na Grécia antiga o estudo da gramática foi dividido em três períodos:

1. Período dos filósofos pré-socráticos,
2. Período estóicos;
3. Período dos alexandrinos.

O primeiro momento é caracterizado pelos pensamentos filosóficos de Platão e Aristóteles, e não tinha preocupação com a língua, porque ela era independente e escassa nos livros de cada autor na época. Já no período estóicos a linguística foi reconhecida como um ramo autônomo da filosofia, em outras palavras a língua é a chave da expressão do pensamento, conforme ressalta Lobato (1986),

[...] a língua era para eles, antes de tudo, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. Essa é uma característica que os estóicos compartilharam com os estudiosos do período anterior: todos desenvolveram o estudo sobre a língua no âmbito de pesquisas filosóficas ou lógicas. (LOBATO, 1986, p.78)

Apesar dos estudos gramaticais envolvendo a pronúncia, etimologias, paradigma e classes de palavras, os estóicos não estavam preocupados com a língua em si mesma, seus estudos estavam voltados para a forma e significados, a dicotomia, pois para eles o significado é feito do conhecimento geral que se tem da língua.

O período dos alexandrinos marcou profundamente a gramática normativa e promoveu a descoberta de oito classes de palavras. Sendo empiristas e pragmáticos o seu principal objetivo era preservar a originalidade da língua a fim de protegê-la de várias influências linguísticas, deste modo à língua grega *koiné* tornou-se a mais falada da região. Antunes (2007) acentua que:

Herdamos dos gregos a concepção da gramática, em todas as concepções, como força controladora que preserva língua contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio, pela ação dos próprios membros da comunidade de falantes. (ANTUNES, 2007, p.36)

Os alexandrinos com medo de que outras culturas remodelassem sua língua assumiram uma postura de educar os povos conquistados, e a língua grega tornou-se um instrumento de controle, a fim de garantir a sua pureza. Antunes (2007) frisa que o importante é aperfeiçoar seu uso e ao mesmo tempo controlar e garantir sua existência. Corroborando com este pensamento, Marcos Bagno (1999) acentua que,

Quando o estudo da gramática surgiu, na antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua literária. Alias a palavra gramática, em grego, significa exatamente “a arte de escrever”. (BAGNO, 1999, p.56)

Nesse sentido, essa gramática “correta” e “elegante”, que é apontada por Bagno teve nas obras de escritores clássicos seus precursores, e tinha os padrões da linguagem grega a serem seguidos fielmente. Assim saberiam a diferença do certo e errado, usariam a pronúncia corretamente e manteriam a originalidade, preservando o seu idioma, o grego clássico. Para Lyons 1979, os estudos dos alexandrinos eram pautados em duas finalidades: entender a língua e decifrá-la, utilizando-se de escritores clássicos como Homero; e conserva a língua grega de misturar-se com outros idiomas.

Antunes (2007, p.36) ressalta que a “[...] gramática se consolidou tão fortemente que chegou abafar qualquer outra concepção menos diretiva [...]”. Em vista disso os estudiosos não estavam apenas voltados para controlar a língua, mas sim por curiosidades de compreendê-la melhor.

Contudo, desde a antiguidade observa-se esta preocupação em esquematizar a língua, ou seja, ter um padrão que possa ser seguido, pois a sociedade para viver harmonicamente em seu perfeito estado necessita de regras para serem seguidas. E a gramática normativa veio justamente com esse intuito de fomentar a norma culta e o “escrever bem”, mantendo a originalidade e a legitimidade da língua.

2.1 Uma reflexão sobre as Gramaticas normativas no Brasil

É notória a importância do estudo da gramática, visto que no decorrer dos séculos ela deixou de ser apenas um estudo filosófico para tornar-se um ramo independente da linguística. Com o crescimento da população se fez necessário o desenvolvimento e o uso da gramática para a disseminação da normativa, podendo assim definir o seu processo de aquisição da língua. Como a língua está em constante mudança e a gramática está entrelaçada a ela, o seu conceito evolui ao longo dos tempos, e conseqüentemente a esse fato suscita muitas vezes um afastamento acerca do que usar realmente e o que é estabelecido nas regras.

A primeira edição da Gramática Normativa da Língua Portuguesa é de 1957. O autor, o professor Carlos Henrique da Rocha Lima (1915-1991), era então professor catedrático do colégio Dom Pedro II, quando integrou a Comissão do Anteprojeto da NGB. No prefácio da 15ª edição, reimpresso na 49ª edição (2011), o professor justifica o modelo de língua adotado, a língua literária, a fim de primar pela “excelente língua portuguesa”.

Outra gramática que é ainda uma das mais lembradas pelos professores e das mais citadas em publicações e exames oficiais é a *Moderna Gramática Portuguesa* de autoria do professor Evanildo Bechara (UERJ/UFF). Publicada pela primeira vez nos idos de 1961, Bechara a descreve como de estilo simples, cujo objetivo é “aliar descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa” através da

incorporação das contribuições dos “modernos estudos de linguagem” (Prefácio da 1ª edição de 1961, 2009, p.21).

Em 1974, quando do lançamento da *Moderna Gramática Brasileira*, o professor da UFRGS, Celso Pedro Luft (1921–1995), declarou abertamente a influência das teorias linguísticas em voga na composição da obra: desde o estruturalismo americano na morfologia até o emprego de esquemas arbóreos e da inserção da noção de sintagma na sintaxe. Especialmente a concepção de linguagem como faculdade inata e criativa, cuja função primeira é a introspecção, foi inspirada pela corrente gerativista.

Em 1985 a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, conta com mais um dos integrantes da Comissão da NGB, o professor emérito da UFRJ, Celso Ferreira da Cunha (1917-1989), que, em coautoria com Luís Filipe Lindley Cintra da Universidade de Lisboa (1925-1991), redigiu essa influente obra. Percebe-se o caráter normativo dessa gramática desde as referências aos escritores da comunidade de língua portuguesa à recomendação de explicitar aquilo que é grosseiro, inadmissível ou incorreto.

Já a *Gramática Houaiss* da língua portuguesa distingue-se dos demais compêndios aqui apontados devido ao seu caráter descritivo, sendo eleita como representante de outras gramáticas descritivas disponíveis no mercado, também escritas por linguístas das mais variadas correntes, com o intuito de apresentar ao grande público uma visão menos purista de língua, pautada nos fundamentos da linguística contemporânea. O mais recente dentre os compêndios aqui citados, a *Gramática de Azeredo* (2008), é uma obra atualizada, bastante detalhada e de amplo alcance, contemplando desde noções mais gerais como as variedades até questões estilísticas. O autor, o professor José Carlos de Azeredo (UERJ), foi discípulo de Celso Cunha.

Ao analisarmos tal percurso histórico da gramática e da norma no Brasil, percebemos que cada autor tem sua ideologia sobre o termo e sobre a forma de trabalhar a língua vernácula. De acordo ainda com Celso Luft (2001), a gramática mantém-se como um conjunto de regras que devem ser obedecidas, e reproduzidas pela fala e escrita padrão. Corroborando com esse pensamento, Travaglia (2009) afirma que:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores e dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente (TRAVAGLIA, 2009, p. 24).

Nesse sentido, a gramática normativa também chamada de prescritiva, tem a principal finalidade de regular e orientar o uso do bom funcionamento da linguagem, pois ela pretende mostrar o que é mais correto, e deve ser obedecidos para quem quer falar e escrever corretamente, e todos aqueles que fogem desses padrões, está fora das regras definido pela gramática normativa, ou seja um “erro” gramatical, como por exemplo a língua coloquial já que ela faz uso das expressões próprias, como as gírias, formas redutivas das palavras (cê, perai, pra) e a utilização do termo “a gente” ao invés de “nos”. Assim a existência da espontaneidade na fala e escrita é predominante, desse modo não há devida preocupação com as regras normativa. Para Cipro (1998):

As línguas que tem forma escrita, como é o caso do português, necessitam da gramática normativa para que se garanta a existência de um padrão linguístico uniforme no qual se registre a produção cultural. Conhecer a norma culta é, portanto, uma forma de ter acesso a essa produção cultural e à linguagem oficial. Esta gramática é dedicada ao ensino da norma culta da língua portuguesa em sua vertente brasileira (CIPRO, 1998, p.13).

Diante disso, para o autor uma das finalidades da existência da gramática normativa é preservar a identidade e a produção cultural do padrão linguístico, garantindo originalidade vernácula à comunidade brasileira, logo para conhecer a característica da linguagem de uma determinada época ou país se faz necessário conhecer a sua gramática. De acordo Travaglia (2009) a gramática normativa, é a lei que controla o uso da linguagem na sociedade, pois ela vai dizer o que se deve ou não usar na fala, reconhecendo assim só uma variedade de língua verdadeira, conforme Antunes (2007):

Proponho-me a refletir sobre o seguinte ponto: onde buscar apoio para decidir sobre questões de uso da língua, principalmente aqueles usos tidos como problemáticos, por revelarem discrepâncias e, dessa forma, suscitem dúvidas quanto à sua legitimidade formal, semântica ou pragmática. (...) a maioria das pessoas simplesmente resolve consultar um manual de gramática normativa. (ANTUNES, 2007, p. 112)

Não podemos deixar de dar ênfase à importância da língua, pois ela é a identidade cultural de interação social. Além de fazer parte de quem nós somos, independente da idade, o indivíduo que exerce o uso da língua, também estará exercendo a gramática, mesmo que inconscientemente. Logo, qualquer sujeito que realiza um diálogo, certo ou errado, vai criar orações ou frases com sentido lógico e de acordo com a organização que ele mesmo propôs pela sua espontaneidade e vivencia uma gramática particular (internalizada). Perini 2001 ressalta que:

[...] qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mais foi adquirido de maneira tão natural e espontâneo quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, pedalam sem problemas (PERINI, 2001, p.13).

A língua é importante para o estudo da gramática, visto que a língua está em constante alteração, ambas ligadas entre si, e podendo conviver sem maiores problemas. Para Travaglia (2009) apenas com a língua, o indivíduo não conseguiria se expressar tão bem, necessitando de uma norma para perpassar sem bloqueios no âmbito da comunicação e interação no ambiente em que vive.

Acerca dessa proximidade e distanciamento que alguns escritores e teóricos apontam sobre língua e gramática, observamos ainda em Kato (2005) que afirma que, no Brasil, a gramática da fala e a gramática da escrita apresentam uma distância tal que a aquisição da escrita pode se equiparar à aprendizagem de uma segunda língua. A autora reflete sobre a aquisição/aprendizagem da escrita questionando a natureza do conhecimento linguístico do letrado brasileiro e como ele atinge esse conhecimento.

Sobre a aquisição da linguagem, da gramática da fala, a autora usa o conceito de periferia marcada para dar conta da aprendizagem de uma segunda gramática, a partir do input ordenado escolar ou da imersão em textos escritos. Dito de outro modo, temos uma gramática nuclear quando todos os valores dos Parâmetros estão selecionados, entretanto, não é só essa gramática nuclear que constitui a Língua, há ainda uma periferia marcada, que, segundo Chomsky 1981, —pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal.

3 O ENSINO DA GRAMÁTICA E A DISCUSSÃO GERATIVISTA

No quadro teórico gerativista, delineado pelo trabalho de Chomsky desde 1957, a faculdade humana de linguagem é concebida como uma capacidade inata que permite ao ser humano, em condições normais, adquirir uma língua a partir de um dispositivo cerebral-biológico inerente à espécie, distinguindo-o das outras criaturas da natureza. A linguagem humana caracteriza-se essencialmente por duas propriedades: infinitude discreta e recursividade. Dispor de um conjunto limitado de elementos distintos para formar unidades potencialmente ilimitadas define a infinitude discreta, de maneira análoga ao que ocorre com as letras do alfabeto: a partir de apenas 26 unidades é possível obter inúmeras combinações. Por sua vez, a recursividade é a capacidade de expandir expressões e sentenças por meio do uso reiterado de determinada regra.

O dispositivo de aquisição de linguagem, geneticamente determinado, é denominado Gramática Universal. Trata-se do estado inicial, comum a todas as línguas. A experiência age sobre o estado inicial resultando na gramática de uma língua particular, como o português. Considerar que o aparato mental da linguagem encontra-se pronto na mente do indivíduo à espera de estímulos externos ajuda-nos a compreender como a criança domina em tão pouco tempo e com tamanha naturalidade um sistema tão complexo como a língua.

De fato, o processo de aquisição de língua ocorre de forma análoga ao crescimento de órgãos físicos como coração e pulmão, isto é, de maneira inevitável, espontânea e uniforme: “é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz” (CHOMSKY, 1998, p.23). Os estágios de aquisição são idênticos entre as línguas.

Grosso modo, segundo Duarte (2000), no primeiro ano, a criança pronuncia palavras simples do seu cotidiano (papai, mamãe, etc.) e fórmulas feitas (olá); em torno dos dois anos, o vocabulário cresce significativamente e a criança forma frases curtas; entre dois e cinco anos, já adquiriu todo o repertório de sons, a morfologia flexional e construções sintáticas complexas da língua.

Durante o período crítico, faixa etária mais propícia para a aquisição de língua materna, a criança adquire língua com extrema rapidez, independentemente de qualquer instrução formal, dispondo apenas de uma amostra fragmentada e irregular de língua. Apesar de um *input* linguístico (dados de entrada) desordenado,

precário e repleto de sentenças truncadas e incompletas, a criança em fase de aquisição é capaz não só de selecionar dentre os estímulos sonoros aqueles que são linguísticos, como também de selecionar, dentre esses, aqueles pertencentes a sua língua e daí extrair as informações subjacentes aos dados, transformando-as em *output* (dados de saída).

Também conhecido como “Problema de Platão”, esse cenário constitui o principal argumento a favor da tese inatista acerca da linguagem humana e foi assim formulado: “Como é que o ser humano pode saber tanto diante de evidências tão passageiras, enganosas e fragmentadas?” Tendo em vista que o *input* é pobre e o *output* é rico, ao menos do ponto de vista qualitativo, o argumento da “pobreza de estímulo” constitui uma forte evidência à postulação de estruturas mentais pré-determinadas. Por mais variado que seja o estímulo, jamais será suficientemente rico a ponto de fornecer todas as possibilidades que o sistema linguístico apresenta frente à capacidade de interpretar e produzir enunciados novos que o falante adquire, nas palavras de Chomsky (Op. cit., p. 23): “A criança conhece imensamente mais do que a experiência provê.”.

Como estado inicial, na Gramática Universal encontram-se disponíveis todas as possibilidades de combinação de padrões na língua. À medida que determinados padrões são ativados conforme o *input* fornecido, um Parâmetro é estabelecido. Enquanto o conjunto de Parâmetros valorados forma a gramática de uma língua particular, os Princípios constituem as propriedades comuns a todas as línguas, de maneira que a Gramática Usual dá conta tanto da universalidade das línguas como da variação entre elas. As línguas diferem apenas superficialmente, pois, em um nível mais profundo, possuem o mesmo “molde”, as mesmas propriedades e mecanismos básicos, porém utilizando estratégias distintas para expressá-los. Desse modo, essa concepção mentalista de língua toma a aquisição como um processo de seleção de Parâmetros, ao mesmo tempo em que aqueles Parâmetros não selecionados são deixados de lado.

Contudo, as línguas não variam indiscriminadamente. As possibilidades de variação linguística são limitadas pela Gramática Usual, pois o falante seleciona uma marcação dos Parâmetros disponíveis, mas um Princípio nunca é violado. Ademais, pequenas alterações no arranjo dos Parâmetros de uma língua podem afetar outros Parâmetros, “já que os efeitos proliferam através do sistema” (CHOMSKY, op.cit., p.

25). O fato de que o falante não viola princípios e usa o sistema com destreza revela muito sobre o tipo de conhecimento que ele possui da própria língua.

Da perspectiva cognitivista, interessa entender a faculdade de linguagem, mais especificamente, investigar como se dá a passagem do estado inicial para o estado atingido, o que não é diretamente passível de observação; porém, pode-se investigar os dados, que fornecem evidências sobre os mecanismos internos da mente e o modo como operam. Entretanto, tais mecanismos e as propriedades mais elementares das línguas são “inconscientemente pressupostas por toda parte” (inclusive nos estudos da linguagem), graças ao conhecimento instintivo do qual o falante dispõe, denominado competência, conceito de extrema importância para esta pesquisa e que será explorado mais detalhadamente na próxima seção.

Esse conhecimento é de tal modo intuitivo e natural que parece óbvio ao falante dispensar explicações sobre porque exata língua é como é e funciona de determinada maneira, mas, para o especialista, é fundamental “estranhar” os dados e investigá-los de um ponto de vista externo – do ponto de vista de um marciano, nas palavras Chomsky (op.cit., p.23). A competência posta em uso é designada desempenho ou performance. A dicotomia competência versus desempenho é crucial para a compreensão dos fenômenos linguísticos, uma vez que delimita o objeto de estudo da linguística formal. Embora só o desempenho seja visível, o foco de investigação em gramática gerativa é a competência, posto que o desempenho sofre limitações de outros fatores como o aparelho fonador, a memória, a situação discursiva, etc.

Na verdade, as noções de competência e desempenho apontam para âmbitos distintos de uma língua particular, conduzindo-nos aos conceitos de Língua – interna, intensional e individual – e de Língua – externa e extensional. Como essa última refere-se à língua como objeto social, político ou geográfico, a Língua interna é o objeto de estudo da abordagem internalista. Segundo Kato (2005), a competência não é idêntica entre todos os falantes de uma comunidade, pois a Língua interna de cada indivíduo é composta por uma gramática nuclear, local virtual dos Parâmetros fixados, e de uma periferia marcada, local de fenômenos marginais, que variam de indivíduo para indivíduo, tais como empréstimos, resíduos de mudanças, convenções e especificidades da escrita.

Ao entrar na escola, a criança já fixou todos os valores paramétricos da língua materna, ou seja, já domina com maestria sua língua, se comparada a um adulto não nativo que estudou formalmente, por anos, outro idioma. Há, portanto, nítidas

diferenças entre aquisição de primeira língua, e aprendizagem de segunda língua, tais como as elencadas por Kato (Op.cit.): a aquisição de primeira língua; i) biologicamente determinada; ii) desenvolvida durante o período crítico; iii) um processo inconsciente e espontâneo; iv) estimulada apenas por evidências positivas.

Por seu turno, a aprendizagem de segunda língua caracteriza-se por ser; i) socialmente motivada; ii) desenvolvida após o período crítico, em geral; iii) um processo consciente e vagaroso; iv) estimulada por evidências positivas e negativas. Além disso, há mais diferenças individuais, ou seja, na periferia da segunda língua que na da primeira língua. A distinção entre aquisição e aprendizagem faz-se necessária para fundamentar a ideia defendida nesta pesquisa de que a metodologia de ensino de língua materna na escola está equivocada, já que, conforme Vicente e Pilati (2012, p. 7-8): “A escola não ensina gramática ao aluno, pelo simples fato de este já ter, à altura em que a frequência à escola se torna obrigatória, por volta dos seis anos de idade, conhecimento das regras da gramática de sua língua”.

3.1 O Ensino da Gramática: Um desafio Docente?

A ciência da aprendizagem ou ciência cognitiva, que se iniciou no final do século XIX, trouxe novos conceitos fundamentais sobre como ocorre o processo de aprendizagem. A pesquisa da aprendizagem indica que há novas maneiras de apresentar as matérias tradicionais para os estudantes [...] e que essas novas abordagens tornam possível o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do assunto relevante para a maioria das pessoas (BRANSFORD et al., 2007, p.22).

Essa nova ciência tem como marco a aprendizagem com entendimento para gerar — conhecimento utilizável, que é a capacidade de organizar conceitos importantes para o entendimento do conteúdo e sua posterior transferência, ou seja, uso em outros contextos. Essa capacidade é, inclusive, uma das características que difere especialistas de principiantes em determinada área, já que estes usam a capacidade de recordar para resolução de situações-problema, o que os limita à capacidade da memória e/ou de já terem visto situação semelhante previamente.

Aqueles, por sua vez, acessam os conhecimentos importantes aprendidos e aplicáveis à situação proposta para chegarem a uma resolução. Desta forma, mesmo que seja uma situação nunca vista, os especialistas conseguem resolvê-la, pois

se valem de conhecimentos basilares aplicáveis em situações distintas, ou seja, dotados de informações cruciais e treinados a pensar, eles aplicam os conceitos aprendidos à situação dada.

O conhecimento dos especialistas não é simplesmente uma lista de fatos e fórmulas relevantes para seu campo de atuação; seu conhecimento se organiza, na verdade, em torno de conceitos essenciais ou grandes ideias que orientam seu raciocínio (BRANSFORD et al., 2007, p.19).

Nesta perspectiva, o objetivo da escola, portanto, deve ser transformar os alunos em pequenos especialistas, ensinando-os a pensar, a organizar os conhecimentos que possuem juntamente com as informações dadas à determinada situação para raciocinar e alcançar resultados. Mas como se daria esse processo? Pilati (2014) apresenta as teorias, utilizadas na disciplina Laboratório de Ensino de Gramática, buscando soluções para os problemas metodológicos das aulas de gramática e objetivando formar professores com uma nova postura didática. A autora ressalta duas dimensões básicas do ensino das quais os professores precisam ter consciência, quais sejam: a necessidade de o ensino —promover o desenvolvimento de habilidades mentais complexas e profundas (PILATI, 2014, p. 55) e o entendimento que cada área do conhecimento tem características e especificidades que devem ser levadas em consideração durante atividades de ensino e aprendizagem e que o professor deve dominá-las.

Para ela a abordagem do ensino de gramática deve ser bem estabelecida para servir de parâmetro na atuação docente. Assim, a abordagem deve responder a perguntas como: O que é uma língua? Como se adquire? Como se ensina? Como se aprende? O professor deve estar preparado para responder esses tipos de questões e ainda deve estar pronto a ensinar especificidades da modalidade escrita, uma modalidade nova que o aluno aprende na escola.

Adotando a perspectiva gerativista, Pilati (2014) corrobora a discussão sobre a importância da gramática da fala e da escrita ao defender que a exposição dos dados linguísticos, o tipo de informação linguística oferecida, os recursos didáticos usados, entre outras questões, devem ser minuciosamente observados pelo professor, levando em consideração que a fala é o conhecimento inconsciente de aspectos da língua adquiridos pela Faculdade da Linguagem, enquanto a escrita é a associa-

ção da Faculdade da Linguagem com conceitos aprendidos na escola. Em suma, a fala é inata e abrange uma série de conhecimentos inconscientes da língua, já a escrita não e, por isso, tem que ser aprendida na escola. O que relaciona as habilidades de fala e de escrita é o —conhecimento linguístico explícito, que é a ação de explicitar e demonstrar como funcionam certos fenômenos linguísticos.

Para que o conhecimento linguístico implícito se torne explícito, Pilati (2014) defende que os estudantes precisam entender o sentido dos assuntos apresentados para que ocorra uma aprendizagem efetiva e ativa. Isto é, uma aprendizagem em que aluno participa do método e compreende os processos envolvidos no conteúdo a ser estudado para entendê-lo de fato, captando, assim, os princípios e o funcionamento da língua.

A partir dos conceitos apresentados em Bransford et al. (2007), Pilati (2014) destaca três princípios que devem ser seguidos para promover o aprendizado efetivo da LP em sala de aula:

1º) considerar o conhecimento prévio do aluno, pois é importante mostrar aos alunos o funcionamento da língua humana sob diferentes perspectivas para que possam compreender o próprio objeto de estudo e os objetivos das aulas de português (PILATI, 2014, p. 61). Segundo Bransford et al. (2007, p.27), as pessoas elaboram o novo conhecimento e o entendimento com base no que já sabem e naquilo que acreditam, por isso, esse conhecimento prévio também deve receber atenção para que o novo conhecimento não seja prejudicado por crenças falsas e interpretações ingênuas e/ou incompletas. É preciso esclarecer o conhecimento prévio do aluno para se ter certeza que a nova informação está sendo recebida de forma completa e genuína;

2º) promover aprendizagem ativa, ou seja, uma aprendizagem em que aluno participa do processo e compreende realmente o assunto a ser estudado. É a aprendizagem que leva à metacognição, capacidade de uma pessoa prever o próprio desempenho em diversas tarefas e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão (BRANSFORD et al., 2007, p.30), gerando autonomia e autocontrole sobre a aprendizagem;

3º) levar o aluno a compreender os processos envolvidos no assunto estudado, sendo necessário o acesso a uma base sólida de conhecimento factual que permita aos

estudantes entender o contexto e organizar o novo conhecimento para recuperá-lo com facilidade, tornando-os especialistas com o passar do tempo.

Tais princípios conduzem a consequências diretas para o ensino, quais sejam:

- os professores devem extrair a compreensão preexistente dos alunos, o que nos remete à Faculdade de Linguagem de Chomsky (1965) e à metodologia da eliciação de Lobato (2003);
- a abordagem metacognitiva deve ser aplicada nas diversas áreas temáticas e integrada ao currículo;
- os assuntos devem ser ensinados em profundidade e com bastantes exemplos para que os alunos vejam o conceito estudado em diferentes contextos e formem sua base de conhecimento factual.

O ambiente escolar também é ponto fundamental discutido pela ciência cognitiva. As escolas devem projetar ambientes de sala de aula centrados no aluno, onde se preste atenção ao “o que”, ao “por que” e ao “como” é ensinado. Nesse sentido, as avaliações formativas, contínuas, são ferramentas importantes, pois permitem o monitoramento de todo o processo de aprendizagem.

Outro ponto importante a se destacar é a questão da transferência, capacidade de estender o que se aprende em um contexto a novos contextos (BRANSFORD et al., 2007, p.77). Entre outros fatores, o grau de domínio do assunto original influencia a transferência bem sucedida, porque envolve a aprendizagem com compreensão, o tempo de ensino necessário para os diferentes assuntos, uns mais complexos que outros, e a motivação para aprender.

Para Bransford et al. (2007), a transferência é o principal meio de avaliar a aprendizagem porque afere o que é aprendido com o que é testado. Ela pode ser ativa (dinâmica), composta por análise de situações e elaboração de estratégias, ou passiva (mecânica), baseada na repetição. Da mesma forma que a aprendizagem tem que ser ativa, a transferência também deve ser, com atividades que exijam do aluno análise e resolução de problemas empregando o conteúdo aprendido, ou seja, é preciso fazer o aluno pensar. uma vez que é o resultado produzido pela aprendizagem.

Para além de aplicação de conceitos aprendidos na escola, a transferência está presente em todo o processo de aprendizagem, desde o conhecimento prévio do estudante, que é preciso ser levado em consideração para que haja uma transferência para os novos conteúdos, até a transferência de um conteúdo para outro, de uma série para outra, da escola para a vida e vice-versa, sendo uma questão imprescindível no que tange ao ambiente escolar.

Saindo da esfera teórica, Pilati (2014) apresenta três práticas linguísticas que buscam promover o conhecimento linguístico explícito e contribuir para uma nova prática docente, levando em consideração os pressupostos gerativistas e os conceitos da ciência cognitiva. As práticas consistem em atividades desenvolvidas na disciplina Laboratório de Ensino de Gramática a fim de promover a aprendizagem ativa e o entendimento do funcionamento da língua, são elas:

- a) proposta lúdica de oficina sobre as estruturas linguísticas a partir de material reciclado com o objetivo de tirar tais estruturas do plano abstrato e levá-las ao plano concreto para que o aluno possa visualizá-las e, conseqüentemente, facilitar sua compreensão. Aspectos como formação de palavras, estrutura de constituintes, estrutura das sentenças e relação forma e significado podem ser trabalhados;
- b) análise de aspectos gramaticais em poemas e trechos literários a partir da investigação, da identificação e da análise dos recursos sintáticos empregados pelos poetas em seus textos. É uma atividade que requer do aluno a capacidade de análise de fenômenos e o entendimento dos resultados estilísticos originários de diferentes construções linguísticas, além de permitir-lhes estabelecer contato com várias produções literárias, sendo um input diferenciado; e
- c) atividades de revisão e reescrita textual que, embora pouco usadas nas aulas de gramática, têm grande importância por permitir ao aluno estabelecer padrões, praticar o senso crítico e identificar desvios de norma. A autora defende que, por meio da revisão textual, o aluno terá acesso a diferentes estruturas linguísticas e poderá avaliar textos de diversas naturezas, acessando e ampliando sua base sólida de conhecimento factual para facilitar a recuperação e a aplicação do conhecimento nos contextos adequados, ou seja, o aluno pratica constantemente a transferência dos assuntos estudados.

A autora se baseia numa abordagem de aprendizagem ativa permeada por toda a discussão do capítulo anterior no que se refere à Competência Linguística, à

falta de modelos práticos para auxílio dos discentes, à ineficácia da abordagem baseada na memorização e à importância da aprendizagem com compreensão.

Além de corroborar a discussão sobre a importância do input e a diferença da gramática da fala e da escrita de Lobato (2003), as ideias de Pilati (2014) remetem ao estudo de Vanpatten (2003) ao defender que o foco da aquisição é o contexto comunicativo e que ela ocorre como um produto da compreensão, quando o aprendiz faz conexões entre o significado e como o significado está codificado. Ou seja, a aula de gramática, o trabalho com a língua escrita em contexto educacional, precisa incluir a situação comunicativa para ser efetiva.

A autora, para além de apontar os problemas, busca soluções inovadoras ao propor e ensinar, na disciplina Laboratório de Ensino de Gramática, atividades que promovem o conhecimento linguístico explícito, permitindo um aprendizado ativo a partir da reflexão da língua.

Apesar de ainda faltar sistematizar a proposta, orientação prática, essa iniciativa proporciona maior suporte aos novos professores e pode ser considerada, a depender da dissipação desse conhecimento, uma colaboração na melhoria do ensino no Brasil.

Dentre as atividades propostas por Pilati (2014), temos a prática de revisão e reescrita textual. O trabalho da autora foi o germen para esta dissertação, que busca, exatamente, fazer um apanhado teórico dos estudos que propõem a reflexão linguística, a revisão e a reescrita textuais nas aulas de gramática, além de desenvolver uma sequência didática na tentativa inicial de aferir como e se os benefícios atribuídos às atividades de revisão e reescrita acontecem e se são passíveis de serem utilizados efetivamente em sala de aula, podendo essa atividade ser denominada, então, como uma prática de ensino.

É perceptível a suma importância de ensinar a gramática normativa na sala de aula. Visto que, é sempre um desafio para os professores transmitir a gramática normativa, já que poucos alunos gostam das aulas de gramática, porque sempre veem como um manual de regras que devem ser decorados.

O ensino da norma culta não deve estar somente voltado para as normas e regras, isto é, uma aula monótona baseada em quadro e pincel, o docente deve criar situações na qual o falante da língua materna possa praticar suas competências de falar, escrever, ler e ouvir. Bastando lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber

combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução.

4 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Competência linguística é todo conhecimento intuitivo de que o falante dispõe sobre a sua própria língua, permitindo a ele reconhecer o que é permitido ou não nessa língua. Em termos técnicos, a competência linguística permite ao falante fazer julgamentos sobre a gramaticalidade/agramaticalidade de uma construção, embora na maior parte das vezes, ele não saiba explicar a origem da má formação de uma expressão ou sentença, mas as julga com base apenas na sua intuição de falante nativo.

Desse modo, todo falante é competente em sua língua, independentemente de fatores como escolarização ou classe social. Mesmo nos casos em que há falha no desempenho, tais como interrupções típicas da oralidade ou problemas de dicção, por exemplo, a competência não falha, pois é um instinto sobre a língua que se adquire. Desde os primeiros estímulos na fase de aquisição, a criança já demonstra conhecer profundamente os mecanismos de funcionamento da língua, pois, como vimos com respeito ao argumento da pobreza de estímulo, diante de dados vagos e imprecisos, ela consegue usar de forma satisfatória as possibilidades disponíveis na língua e ainda criar dados novos. Em suma, o falante conhece muito diante de poucos fatos que lhe são fornecidos.

Não é necessário explicar ao falante as restrições de sua língua, ele já sabe, mesmo que não seja capaz de expressar formalmente as razões da agramaticalidade de uma dada sentença. Nesses casos, é a competência atuando diante de evidências negativas, provocadas por alguma situação específica; ela atua a todo momento, na formação das sentenças, guiando o desempenho. É nesse sentido que a linguística cognitiva tem, então, a tarefa de evidenciar a competência, já que, enquanto conhecimento intuitivo opera inconscientemente na mente do falante.

Sendo assim, questiona-se qual o papel da escola no ensino de língua materna e o que ela realmente ensina sobre língua portuguesa, tendo em vista que a criança já usa a língua e já tem um conhecimento sólido da língua, embora intuitivo. Segundo Pilati et al (2011, p.403):

Alguns aspectos não são ensinados, mas explicitados; outros aspectos são ensinados, porque correspondem a fenômenos da gramática definidos na interface com o discurso e com a pragmática ou ainda

associados a uma decisão de ordem político-cultural, como, por exemplo, as condições que determinam o uso da variedade linguística de prestígio (e, conseqüentemente, de uso da norma padrão).

Admitimos que a escola não “ensina” propriamente a língua, mas ensina alguns aspectos da língua e explicita outros aspectos da gramática. Na verdade, a escola ensina certos usos, específicos da modalidade escrita e da variedade padrão, sendo funções da escola, segundo Vicente e Pilati (2012, p. 8), no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa:

- a) alfabetizá-lo [o aluno] – mostrar aos alunos a relação entre os sons e as letras; b) promover o letramento do aluno – mostrar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros e c) desenvolver a capacidade de expressão escrita e oral do aluno, dentro de uma perspectiva de padronização e de desenvolvimento de técnicas de expressão escrita

Vicente e Pilati (2012) contrapõem a noção de conhecimento prévio, referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um somatório de conteúdos previamente aprendidos na escola, à noção chomskyana de competência linguística, que vimos abordando. As autoras empregam a expressão conhecimento prévio correspondente à competência linguística que o falante tem de sua própria gramática antes mesmo de ingressar na escola e que constitui o ponto de partida para outros conhecimentos aprendidos na escola, próprios da modalidade escrita e da metalíngua envolvida no estudo da gramática.

Distinguindo a competência linguística como conhecimento prévio à escola do conhecimento aprendido na escola, a literatura sobre o tema tem empregado os termos Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito, respectivamente. Segundo Finger & Preuss (2009), o que distingue os dois tipos de conhecimento é o fator “consciência”: enquanto no conhecimento implícito não há consciência, ou seja, o desempenho é manifestado de forma automática, no conhecimento explícito, que pode ocorrer por instrução ou não, o aprendiz constrói e testa hipóteses de forma consciente.

Para fins educacionais, consideramos fundamental ter clareza acerca dessas duas perspectivas de conhecimento de língua, pois só assim o docente terá uma noção mais concreta do ponto de partida e dos objetivos que devem ser traçados em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o conhecimento implícito equivale à competência, a qual já foi suficientemente explorada nessa discussão, passamos ao exame de em que consiste o conhecimento explícito da língua, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico: O conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controle das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação comunicativa. (2001, p. 32)

Duarte (2008) distingue os termos “gramática”, “conhecimento explícito” e “consciência linguística”. Segundo a autora, o termo “gramática”, no contexto educativo, tem uma acepção ampla, ao designar tanto o conhecimento intuitivo, quanto o conjunto de regras que regulam o uso desse conhecimento. Por sua vez, o termo “conhecimento explícito” também é ambíguo, pois se refere tanto ao conhecimento reflexivo e sistemático que se faz do sistema intuitivo do falante, quanto a um conjunto de princípios e regras, confundindo-se com a noção de gramática já citada. Todavia, a natureza gramatical do conhecimento explícito fica evidente no seguinte trecho (op.cit., p. 17):

Este estágio de conhecimento [conhecimento explícito] caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua [...], de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados de uso oral e escrito da língua [...].

Desse modo, a relação entre gramática e conhecimento explícito é indissociável. No entanto, adotamos uma concepção inequívoca de conhecimento explícito, tomado como uma sistematização do conhecimento intuitivo do falante, resultante de um processo de reflexão consciente sobre as estruturas da língua, a cargo do ensino formal. Logo, conhecimento explícito não se confunde com gramática, pois é a partir

dela que o falante constrói um conhecimento explícito da língua, que até então, encontrava-se implícito. Julgamos necessário adotar a expressão “conhecimento explícito da língua” em lugar de “ensino de gramática” porque a primeira noção torna clara a perspectiva de que não se ensina gramática à criança, mas sim, se explicitam os mecanismos e os processos envolvidos na gramática que ela já conhece e na que ela ainda não domina (variedade padrão).

Por seu turno, a consciência linguística é definida pela autora como estágio intermediário entre os conhecimentos implícito e explícito, “caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (op.cit., p.18). Nesse modelo, o processo de ensino de língua materna toma o Conhecimento Implícito, conhecimento intuitivo do falante independente da escolarização, e o transforma em Conhecimento Explícito, por meio do despertar da consciência linguística sobre os fenômenos e elementos da língua.

Os objetivos do conhecimento explícito, mencionados pela autora, incluem o desenvolvimento da expressão oral e a transferência de meio (objetivos instrumentais), a tolerância à diversidade linguística (objetivos atitudinais-axiológicos), o desenvolvimento do método científico e do pensamento analítico, bem como a transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento reflexivo e organizado, de forma a enriquecê-lo (objetivos cognitivos).

Esse último objetivo (enriquecer o conhecimento intuitivo) traz à tona uma noção muito importante para o presente estudo, a saber: “o crescimento linguístico”. Afinal, o conhecimento implícito poderia ser modificado? Se assumirmos, com Duarte (2008), que é possível enriquecê-lo, a resposta é positiva. Finger & Preuss (2009) citam três hipóteses concorrentes para responder a questão: a) Hipótese da Não-Interface: baseada na dicotomia adquirido versus aprendido de Krashen (1982, 1985, 1989 apud FINGER & PREUSS, 2009, p. 79), nega a possibilidade de conversão entre os dois tipos de conhecimento; b) Hipótese da Interface Forte: assume uma postura antagônica em relação à hipótese anterior, defendendo uma conversão direta do conhecimento explícito em implícito; c) Hipótese da Interface Fraca: assume uma postura intermediária, em que o conhecimento explícito pode contribuir para a formação do conhecimento implícito, mas nega uma conversão total.

Costa et al (2011) defende que é possível promover o crescimento linguístico, estimulando a aprendizagem nas áreas que não decorrem da aquisição espontânea. É o caso da modalidade escrita e da variedade padrão, como já mencionado, que

não são contempladas na aquisição, mas sim aprendidas. É justamente nessas lacunas entre o conhecimento implícito e um conhecimento que necessita ser explicitado formalmente, como a gramática da escrita e as estruturas de desenvolvimento tardio (orações relativas de objeto e emprego de conectores, por exemplo), que o crescimento linguístico deve atuar, se entendermos que essas novas habilidades comporão a periferia da gramática nuclear. Desse modo, não haveria conversão total do conhecimento implícito em explícito mediante a influência do processo de escolarização, mas sim, um crescimento desse conhecimento, já que a Língua Interna constitui-se tanto de uma gramática nuclear quanto de uma periferia marcada. Sendo assim, é a hipótese da interface fraca que mais se adéqua na presente pesquisa.

4.1 A Proposta de Educação Linguística

Em seu artigo “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”, Pilati et al (2011) discutem o lugar da gramática no componente curricular de língua portuguesa e propõem uma metodologia alternativa para o trabalho pedagógico com a gramática, apoiada nos pressupostos da gramática gerativa.

Inicialmente, as autoras apontam a polêmica sobre a validade de se abordar temas gramaticais no nível educacional básico. Tal questionamento provém de um fértil movimento, cujo precursor foi Ilari (1985), de crítica à metodologia tradicional, portadora de uma concepção estática de gramática. Em seguida, as autoras citam as políticas públicas para a Educação Básica e tratam do duplo papel da Universidade para superar os desafios propostos nos documentos oficiais: o papel na formação de professores e na divulgação do conhecimento científico.

No âmbito da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias proposta pelos PCNs, as autoras elegem educação linguística como termo apropriado para designar o “campo interdisciplinar que se constitui nas práticas voltadas para o ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira”, uma vez que a designação nos PCNs é mais abrangente, envolvendo as artes e a educação física. Em linhas gerais, educação linguística é definida como uma proposta de estudo gramatical de uma perspectiva científica, “tendo em vista a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e dos fenômenos gramaticais ligados às práticas discursivas”. Trata-se de uma proposta alternativa

que se opõe à abordagem tradicional, cuja atitude prescritivista encara os estudantes como aprendizes e não como usuários da própria língua.

De fato, nas mais variadas esferas da sociedade, a língua portuguesa ainda é vista pelos usuários como um campo de estudo demasiado complicado, com inúmeras exceções e terminologias. Muito disso se dá pelo equívoco de considerar que a língua se reduz à gramática normativa; além do desconhecimento do que seja realmente a própria gramática de uma língua. Sobretudo a identificação de gramática como uma mera disciplina escolar determina a postura do falante perante a língua e pode reforçar preconceitos e reproduzir conceitos ultrapassados e simplórios acerca da linguagem. Encarada como um bem a ser preservado e de relações rígidas, o ensino de gramática não tem avançado para além da transmissão e observância de regras como mostra a pesquisa de Neves (1990):

As aulas de gramática consistem em atividades de reconhecimento de classes de palavras, reconhecimento de funções sintáticas, preenchimento de lacunas, classificação de verbos quanto à transitividade (...); a maioria dos professores chega à conceituação dos termos por meio de definição... (NEVES, 1990, p.20).

Como constatado, nas aulas de português não se estudam os fatos da língua para conhecer suas propriedades e seu comportamento nas manifestações linguísticas, mas sim um conjunto de “resultados” ou “regras”. Esse tipo de abordagem corrobora para o que Perini (2010, p. 30) chama de “processo de analfabetização científica”, isto é, em vez de a escola desenvolver um espírito científico, investigativo, inquieto e questionador nos estudantes; ela os torna incapazes de questionar ao ensiná-los a simplesmente crer nos resultados. Assim, as pessoas, apesar de cumprirem uma longa jornada escolar, saem da escola, geralmente, sem saber nada sobre o método científico.

A proposta de Educação Linguística apresentada por Pilati et al (2011) vem ao encontro da necessidade de uma abordagem científica do ensino de língua, que suscite o questionamento, a experimentação, a formulação de hipóteses e sua verificação empírica (por meio de evidências disponíveis no desempenho), tal qual acontece com a Química, a Física e a Biologia, por exemplo. Trata-se de uma inversão na perspectiva de análise: em vez de estudar a língua partindo do resultado, deve-se estudá-la partindo do processo que leva aos fatos da língua.

Nessa perspectiva, a competência linguística do falante papel fundamental para a análise e a construção de um conhecimento que não se pretende com valor prático a priori, mas com valor “cultural” mais amplo; uma vez que “o conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes” (PERINI, 2010, p. 36).

Contudo, em “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”, Pilati et al (2011) não negam a importância de ambas as abordagens de língua, Língua-E e Língua-I. Ao contrário, defendem uma proposta de ensino de língua que também contemple uma visão estrutural e interna da língua, que possa ser complementar – e ao mesmo tempo servir como subsídio – à perspectiva de língua como produto social.

Ainda que a abordagem defendida pelas autoras encontre resistência entre os docentes e o mercado editorial, que, não raro, privilegia uma única visão de língua, abreviando os conteúdos gramaticais, quando não os excluindo totalmente dos livros didáticos, explicitar conhecimento gramatical é tão importante quanto desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Conforme Mito (1994, apud PILATI ET AL, op.cit, p. 402), o conhecimento explícito da gramática integra um tipo de saber mais sofisticado, que nem sempre tem uma utilidade prática, o que não o exclui da escola, a qual tem um papel muito mais amplo, que não se restringe às coisas úteis/práticas.

Quanto à metodologia, as autoras defendem que deve ser baseada em projetos que propiciem o desenvolvimento de “competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia e a inferência por meio de procedimentos de formulação de hipótese e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos”(PILATI ET AL, op.cit, p. 400).

Metodologia semelhante é proposta por Lobato (2003) ao defender a adoção do procedimento de descoberta, que consiste exatamente em partir dos dados para a inferência e formulação de conceitos. Lobato sustenta a chamada “metodologia de eliciação” como meio para a descoberta, já que sem uma metodologia que direcione o aluno a tirar conclusões, o processo de descoberta seria demasiado demorado. Assim, caberia ao professor, preparar o material didático devidamente direcionado para a descoberta, em oposição aos materiais disponíveis que privilegiam a gramática taxionômica. Uma terceira característica do ensino de gramática apontada pela

autora, é chamada técnica de resultados, cujo objetivo é demonstrar que as diferentes estruturas correspondem a diferentes resultados semânticos.

Portanto, o procedimento de descoberta, a metodologia de eliciação (baseada em projetos ou não) e a técnica de resultados dependem dos pressupostos explorados na seção 2.1. por parte do docente e também do material empregado em sala de aula, de modo a superar a defasagem entre o conhecimento produzido na Universidade e nos centros de pesquisa e o conhecimento disseminado na educação básica. Como apontado por Pilati et al (2011) e Lobato (2003), adotar uma metodologia adequada à educação linguística exige do professor uma mudança de postura frente aos dados da língua e frente aos próprios estudantes, além de um trabalho contínuo de formulação de materiais, quando possível, ou, pelo menos, a revisão e discussão dos dados apresentados no material disponível.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho buscamos uma discussão sobre a gramática cognitiva e o papel da escola no ensino de língua materna relacionando teoria linguística com o ensino de gramática, partindo de alguns pressupostos gerativistas. É importante salientar que o tratamento do tema no viés gramatical diverge bastante entre autores, porém essa discussão não se remete a materiais didáticos, oferecendo um tratamento bem mais limitado sobre o fenômeno em questão. Assim, a referência do tema para os estudantes se torna bastante limitada, cabendo aos pesquisadores estimularem a análise crítica dos conceitos a fim de aproximar o conteúdo à realidade linguística do educando.

A questão central deste diz respeito à relação entre Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito: Quão distinto é o conhecimento gramatical explícito a que o falante é exposto na escola. Em síntese, o estudo nos permite afirmar que há de fato certa incoerência entre Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito, isto é, o Conhecimento Implícito é, não só distinto, como contrário ao Conhecimento Explícito transmitido nos materiais didáticos. Sobre os questionamentos: Como atualizar o ensino de gramática, de modo a incorporar as discussões linguísticas? e Como promover uma educação linguística que contemple a competência gramatical e, ao mesmo tempo, dialogue com a tradição educacional? Há que se repensar as estra-

tégias de ensino de forma a considerar a competência linguística para promover um conhecimento explícito consciente e mais próximo à realidade dos fatos linguísticos.

Admitimos, porém, que essas questões não são de fácil resolução e sugerem a elaboração e a aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica para estudos futuros. Ao longo desta, buscamos recapitular a problemática da transitividade do conteúdo gramatical. Contudo, são necessários mais estudos no âmbito da teoria linguística. Por ora, a presente discussão constata que fatores contextuais podem ser apontados com maior precisão como motivação para a não realização do fazer pedagógico. Sendo assim, os levantamentos teóricos nos permitiram captar tendências e verificar que a intuição do falante – o seu conhecimento internalizado – reflete sobre essas estruturas emerge no seu desempenho escrito.

REFERENCIAS

ALMEIDA, N.M de. *Gramática Metódica da língua portuguesa*. 46 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

AMARAL, L.L. Os verbos de modo de movimento do Português brasileiro. In *Revele*, Belo Horizonte, nº 3, Agosto. 2011. Disponível em <[http:// periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/download/](http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/download/)> Acesso em 03 de Agosto de 2013.

ANTUNES. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, J.C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico:** O que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BEZERRA, juliana. **periodohelenístico-helenismo** . Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/periodo-helenistico-helenismo>. Acesso em: 20.03.2019, às 09h34min.

BURZIO, L. Italian Syntax. *A government-binding approach*. Dordrecht: Reidel Publish Company, 1986.

CANÇADO, M. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: MULLER, Ana Lúcia, NEGRÃO, Esmeralda; FOLTRAN, Maria José (orgs.). *Semântica formal*. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p.95-124.

_____. Posições argumentais e Propriedades Semânticas. *DELTA*, vol.21.n 1, 2005. p.23-56.

_____. Argumentos: Complementos e Adjuntos. *Alfa*, São Paulo, n 53, 2009. p. 35-59. CEGALLA, D.P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 2008.

CEREJA, W.R. & COCHAR, T. A. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 2009.

Chomsky, N. Linguagem e mente: Pensamentos atuais sobre antigos problemas. Brasília: Editora da UNB, 1998.

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (eds.) *English Transformational Grammar*. Washington: Georgetown university Press, 1970.

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

_____. *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.

_____. *Barriers*. Cambridge: Mit Press, 1986.

CIPRO NETO, P., INFANTE, U. Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1998, p. 8 – 11.

_____. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CORRÊA, R. *Verbos de trajetória: uma análise sintático-semântica*. UFMG: Belo Horizonte, 2005. Dissertação de Mestrado

CORRÊA, R.; CANÇADO, M. Verbos de trajetória no PB: uma descrição sintático-semântica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.14, n.2, p.371- 404, 2006.

CYRINO, S.M.L.; DUARTE, M.E.L.; KATO, M. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In Kato, M.; Negrão, E. (eds) *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Frankfurt am Main, Vervuert, 2000. COSTA, J. et al. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC, ME, 2011.

CUNHA, C.F. & CINTRA, L.F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências específicas, língua portuguesa*. Lisboa: DGIDC, ME, 2001.

DOWTY, D. On the semantic content of the notion 'thematic role', in CHIERCHIA, G., PARTEE, B. & TURNER, R. (eds), *Property theory, type theory and natural language semantics*, D. Reidel, Dordrecht. 1989.

_____. Thematic Proto-roles and argument selection. *Language*, vol. 67, nº3, 1991.p. 547-619.

DUARTE, N. (2000). Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

DUARTE, I. *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP, ME, 2008.

DUARTE, I. & BRITO, A M. (2003). Predicação e Classes de Predicadores. Em: M.H.M Mateus et al (eds), “Gramática da língua portuguesa”. Capítulo 7. Lisboa: Caminho, 2003. 121

FINGER, I.; PREUSS, E. O. Atenção ao *input* e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v.44, n.3., p. 78-95, jul./set. 2009. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.sp.ufrs.br/ojs/index.php/fale/article>>. Acesso em 28 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GURPILHARES, M.S.S. *A (in)transitividade dos verbos de movimento*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

HENRIQUES, C.C. A nomenclatura gramatical brasileira fez 50 anos: e daí?. In: L.A.

BARROS & ISQUERDO, A.N. (Orgs.). *O léxico em foco: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora cultura acadêmica, 2010.

BRANFORD, Jonh D.;BROWN, Ann L.; COCKING, Rodinei R. (org). Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1996.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (Orgs.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005.

LEAL, A. & OLIVEIRA, F. Subtipos de verbos de movimento e classes aspectuais. Textos selecionados. APL, XXIII *Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: 2008. p. 287-298.

LEVIN, B. *English verb classes and alternation: a preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LYONS, John. **Introdução da linguística teórica**. São Paulo: Edusp, 1979

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da Regência e ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOBATO, L. "O que o professor de ensino básico deve saber sobre gramática? Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, 2003.

LUFT, C.P. *Moderna gramática brasileira*. 13.ed. São Paulo: Globo, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Gramática Resumida; Explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira**. São Paulo: Ed. Globo, 2001. Conceito de gramática. disponível em: <https://conceito.de/gramatica>. Acesso em: 12-06-2019, às 19:59hs

MAIA, L. "Reflexões sobre a alternância locativa no português." *Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva*. Porto, 1998. p. 155-164.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Brasil). *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES, 1959.

MIOTO, C.; M^a. C. FIGUEIREDO E SILVA; R. LOPES. *Novo Manual de Sintaxe*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOREIRA, C. *Princípios de Ligação Sintaxe/Semântica: Construções Estativas*, UFMG, 2000. Dissertação de Mestrado.

NAVES, R.R.; LUNGUINHO, M.V. Aspecto e alternância causativa. In: *Temas em teoria da gramática: textos selecionados*. Ed. Theasaurus. (no prelo).

NETO, J.B. e M.J. FOLTRAN, Construções com Gerúndio, *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, A.P.L., 2000, p. 725-735.

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

PASCHOALLIN, M.A.; SPADOTTO, N.T. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. <http://portal.mec.gov.br/seb> [links: Publicações da SEB / Ensino Fundamental, 1999.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
_____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, Mario Alberto. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PILATI, E. *et al.* Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/33>>. Acesso em 28 jan. 2014.

PILATI, Eloisa. —Laboratório de Ensino de Gramática: Questões, Desafios e PerspectivasII. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, F. C. O. da. (Orgs.). *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras – EaD-UnB*. Brasília: Movimento, 2014.

PUSTEJOVSKY, J. *The generative lexicon*. Cambridge: The MIT, 1995.

RAMMÉ, V. O que define a classe natural dos verbos de maneira de movimento? *Anais do SILEL*: Volume 2, Número 2., 2011. Uberlândia: EDUFU, p. 1-17.

ROCHA LIMA. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. 49ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SACCONI, L.A. *Novíssima gramática ilustrada Sacconi*. 24.ed. São Paulo: Nova geração, 2010.

SAMPAIO, T.O. de M.; FRANÇA, A.I. Interface aspectual em verbos de movimento do Português Brasileiro. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVeL*. Vol.6, n. 10, março de 2008. p. 1-13. 122

SILVA, C.R.T. & FARIAS, J. G de. O fenômeno da inacusatividade do português: por uma análise léxico-sintática dos verbos do tipo *ir* e *chegar*. In *Veredas on line*. 2011. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-110.pdf>>. Acesso em 15 de Agosto de 2019.

SILVA, E. *Predicadores Espaciais: Estrutura Argumental e Hierarquia Temática*. UFMG: 2002. Dissertação de Mestrado

SONIA, Natália de Lima. **A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica:** depoimentos de professores de rede pública. Taubaté, São Paulo, 2006. Dissertação Wall, Daiane Van. **Gramática e o ensino da língua portuguesa**. 2009. Disponível em :file:\\E:\1%20TCC\wall.pdf. Acesso em 22.04.2019, às 9:40hs

SOUTO, K.C.E. *Aspectos sintáticos e semânticos do verbo ir de movimento no Português do Brasil*. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de Mestrado.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1 e 2. Cambridge MA: MIT Press, 2000.

TENNY, C. & PUSTEJOVSKY, J. A history of events in Linguistic Theory. In: TENNY, C. & PUSTEJOVSKY, J. (eds.). *Events as Grammatical Objects: the converging perspectives of Lexical Semantic and Syntax*. Stanford, CSLI Publications, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TENNY, C. The aspectual interface hypothesis. In: SAG, I & SZABOLCSI, A. *Lexical matters*. Stanford, Calif: Center for the Study of Language e Information, 1992.

VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967

VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Verbum* – Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, n.2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793>>. Acesso em 28 jan. 2019.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e o —ensino de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista VERBUM, [online], n.2, 2012.