

# Educação linguística e ensino de gramática na educação básica

Eloisa Pilati  
Rozana Reigota Naves  
Helena Guerra Vicente  
Heloisa Salles  
Universidade de Brasília

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir a questão do estudo gramatical na educação básica, tomando-se como referência os pressupostos da linguística moderna. Para tanto, propõe-se uma metodologia baseada em projetos, que privilegia a formulação de hipóteses e o raciocínio inferencial sobre dados linguísticos, tendo-se como pressupostos, por um lado, a capacidade do educando de ler, interpretar e produzir enunciados e, por outro, a natureza inata do conhecimento linguístico. O artigo aborda três aspectos específicos do ensino de língua portuguesa – transitividade, regência verbal, e ordem de palavras –, mostrando questões com que os professores deparam ao utilizar a norma e a nomenclatura tradicionais e buscando apresentar uma proposta alternativa de trabalho pedagógico com a gramática, pautado no conceito de competência linguística.

**Palavras-chave:** Educação linguística; competência linguística; ensino de gramática; conhecimento gramatical.

## O LUGAR DA GRAMÁTICA NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: DO PRESTÍGIO SOCIAL E DA OBJEÇÃO ACADÊMICA PARA UMA REESTRUTURAÇÃO EM BASES CIENTÍFICAS

A questão do ensino gramatical no componente curricular de língua portuguesa, na educação básica, tem sido objeto de debate, com o desenvolvimento da Linguística enquanto campo do conhecimento e da pesquisa científica. Embora haja unanimidade em relação ao entendimento de que as línguas naturais são um fenômeno inerente ao ser humano, não havendo razão para atribuir valores que privilegiem uma língua ou variedade linguística em detrimento de outra, existem dúvidas quanto à validade de se abordar temas gramaticais no nível educacional básico, mesmo diante da necessidade de renovar as práticas didáticas.

De fato, os argumentos para a renovação apóiam-se na crítica à metodologia tradicional baseada em uma visão estática de língua, em que as categorias gramaticais correspondem univocamente aos fatos abordados, os quais, por sua vez, remetem aos cânones, definidos como cultos, sem que haja espaço para a discussão de novos dados, notadamente no que se refere à variação linguística. É o que argumenta pioneiramente Ilari (1985), ao referir-se à análise da estrutura oracional proposta em diferentes gramáticas escolares:

Nada é à primeira vista mais óbvio do que esta grade classificatória, que nossa escola se encarregou de inculcar ecumenicamente (...). Não me estou referindo aqui ao fato óbvio de que existem abordagens alternativas, mas às contradições que surgem no próprio contexto da gramática escolar tão logo aceitamos explicitar suas teses e aplicá-las de maneira consequente (Ilari, 1985, p. 18).

Tal conclusão remetia à necessidade de renovação na formação dos profissionais voltados para a educação em língua materna, com a inclusão da Linguística nos currículos de Letras. No entanto, Ilari (1985) já antecipava a resistência a tais mudanças. Uma alegação, por exemplo, era a de que a Linguística não dispunha de um corpo de doutrina. Também questionou-se o uso do formalismo gramatical instituído pelo descritivismo estruturalista, considerado antagônico da prática tradicional que valorizava a fruição literária. A tais críticas o mesmo autor contrapõe o argumento de que

[n]uma atitude científica madura, a capacidade de deduzir compõe-se com a intuição, organiza-a, e leva às últimas consequências suas descobertas; nesse sentido a experiência de formalizar constitui um fator de enriquecimento da personalidade, uma habilidade que é legítimo cultivar (Ilari, 1985, p. 12).

Com base nessas premissas, inúmeras críticas vieram somar-se ao estudo de Ilari, pela análise crítica dos livros didáticos e das gramáticas pedagógicas, com a explicitação das contradições

encontradas e a formulação de propostas de análise na perspectiva de sua aplicação (ver Neves, 1990; Franchi, 1996; Mattos e Silva, 1996; Travaglia *et al.*, 2003, entre muitos outros).

Tendo em vista que a introdução da Linguística nas universidades brasileiras remonta aos anos 60, e que, ao longo do tempo, o resultado das pesquisas se faz sentir na sociedade, notadamente no âmbito educacional, pode-se dizer que tais desenvolvimentos repercutem na constituição da disciplina língua portuguesa, com consequências diversificadas, diante da complexidade do cenário educacional brasileiro. Conforme observado em Soares (1996), a concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética* são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Esse pragmatismo assumia um perfil ideológico, o qual, posteriormente, é substituído, com a democratização do País, e com novos desenvolvimentos dos estudos linguísticos.

Nesse cenário, as pesquisas sociolinguísticas vêm oferecer subsídios relevantes para a formulação de propostas inovadoras, como a de Bortoni (1992), que formula uma proposta de ensino bidialetal, além de resgatar o debate em relação à inserção dos temas gramaticais no componente curricular. Tal questão passa a ser discutida em termos das concepções de gramática, formuladas no âmbito das abordagens formalista e funcionalista, com implicações para a utilização do texto como unidade de análise – seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Na tradição funcionalista, conforme Neves (2010), aprofunda-se a relação entre o sistema linguístico e a noção de contexto – “a produção (o texto) insere-se necessariamente na situação em que se instaura o discurso (o contexto)” (p. 76), constituindo-se como objeto de investigação da abordagem sistêmico-funcional da gramática.

No presente estudo, propomo-nos examinar a questão do ensino gramatical na educação básica, tomando como referência a abordagem formal da gramática gerativa. Tal abordagem, porém, não exclui que a escola promova a valorização da língua em uso, como meio de garantir a identificação do educando com as formas linguísticas a que é exposto (cf. Lobato, 2003; Salles, 2005; Pilati; Vicente, 2011). Nesse aspecto, desejamos argumentar

que a abordagem formalista tem contribuição relevante para a formulação de propostas para o desenvolvimento do componente curricular de língua portuguesa, o qual deve articular-se com o de língua estrangeira, cabendo ainda considerar os contextos de educação bilíngue, como os que incluem a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e as línguas indígenas, em que o português é segunda língua.

Com relação às políticas públicas para a Educação Básica e as discussões mais recentes sobre o ensino de língua portuguesa, no Brasil, citamos a Lei nº 9394/1996 – a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao trabalho incansável do grande educador e antropólogo –, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs). Esses documentos estabelecem que os estudantes devam ser formados para o exercício da cidadania, para o entendimento crítico dos progressos científicos e para o uso consciente dos instrumentos tecnológicos, situando os desafios que se colocam para cada área do conhecimento. Apesar de os PCNs apontarem caminhos em termos de competências e de habilidades a serem desenvolvidas, colocam-se as questões sobre as abordagens e metodologias como objetos inacabados, que devem ser vistos como tópicos de constante análise e discussão por todos os sujeitos envolvidos na educação, a saber, órgãos reguladores, legisladores, gestores, professores, estudantes, pais e comunidade circunvizinha à escola. Nesse cenário, a Universidade, que é o *locus* de formação dos futuros professores da Educação Básica, assume especial relevância, não só por produzir conhecimento e promover a formação de profissionais, como também por seu papel na divulgação científica e na formação continuada dos profissionais que se encontram em exercício no mercado de trabalho ou que pleiteiam formação para serem inseridos nesse mercado, em permanente transformação.

Uma consequência da difusão dos pressupostos da Linguística para o ensino da língua portuguesa foi o questionamento quanto à relevância do ensino gramatical, tendo em vista que a prática pedagógica esteve associada ao ensino da norma dita culta, tendo como referência as gramáticas normativas.

Como se sabe, tais obras apresentam uma descrição que privilegia as formas linguísticas usadas em textos literários (por remeterem a um uso erudito e esteticamente valorizado), sem que seja considerado o caráter dinâmico das línguas, materializado, por um lado, nas variedades diastráticas e diatópicas, de que se extrai a noção de heterogeneidade linguística, e, por outro, nos processos de mudança linguística, pelos quais as inovações se difundem e são compartilhadas pelos falantes.

No que diz respeito especificamente ao ensino de línguas, os PCNs propõem a constituição de uma grande área do conhecimento, intitulada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a qual congrega a disciplina de língua portuguesa, a(s) de língua estrangeira, as artes (que incluem a literatura) e a educação física. Trata-se de uma opção clara pela interdisciplinaridade. Entendendo que as artes e a educação física podem ser incluídas no cenário mais amplo da aplicação das ideias que pretendemos desenvolver, orientamos a presente discussão para a questão do ensino de línguas (vernácula e estrangeira), que propomos seja abordada por meio do que designamos *educação linguística*, tendo em vista o campo interdisciplinar que se constitui nas práticas voltadas para o ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira, cabendo ainda considerar os contextos bilíngues, em que outra língua materna (L1) está presente, como no caso da(s) língua(s) indígena(s) e da LIBRAS.

Com essas ideias em mente, e contrariamente àqueles (em grande parte linguistas) que desejam banir o ensino da gramática, sob a alegação de que as bases em que se constituiu estão em desacordo com as demandas atuais da sociedade e com os desenvolvimentos da Linguística, propõe-se, na presente discussão, promover o estudo gramatical em uma perspectiva científica, tendo em vista a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e de fenômenos gramaticais ligados às práticas discursivas. Nesse contexto, em que surgem novos rumos para o ensino gramatical na Educação Básica, nossa proposta é que a língua portuguesa, a(s) língua(s) indígena(s) e a LIBRAS e a língua estrangeira (inglês e espanhol, francês, as línguas de imigrantes, de acordo com as demandas de cada comunidade) figurem como objeto de

análise científica, no confronto com outras línguas, diante do pressuposto de que sua manifestação é determinada por um conhecimento inato – a competência linguística. Esse conhecimento transcende uma língua particular, definindo-se por propriedades suficientemente abrangentes para abarcar as línguas em geral (propriedades compartilhadas entre as línguas), e ainda suficientemente específicas, para comportar a ampla – e fascinante – diversidade linguística.

Para tanto, a proposta de ensino científico da gramática pode ser implementada no âmbito da *educação linguística*, por meio de uma metodologia baseada em projetos, em que competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia, a inferência, sejam desenvolvidas por procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos. Com isso, é esperado que habilidades linguísticas, como a capacidade de ler, interpretar e produzir enunciados, por um lado, e, por outro, a consciência em relação à natureza do conhecimento linguístico, se manifestem. Defendemos, portanto, que um objetivo fundamental do ensino de língua é desenvolver no aluno uma habilidade de reflexão sobre a língua que se torne cada vez mais refinada, com implicações para sua produção oral e escrita em língua portuguesa – e nas diferentes línguas a que tenha acesso, seja no caso das comunidades bilíngues, seja em relação à língua estrangeira.

Uma *educação linguística*, como a que está sendo proposta neste artigo, implica que a formação do professor de língua contemple um tipo de abordagem em que o conceito e as questões de gramática sejam discutidos a partir do pressuposto de que o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento. Um dos papéis do professor é justamente o de tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, instrumentalizando o estudante a fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui. Esses pressupostos, entretanto, são trabalhados de maneira predominantemente teórica nos cursos superiores de formação de professores de língua, resultando no fato de que a formação metodológica para o ensino se concentra nas abordagens em que a língua é trabalhada como um

fenômeno social ou com finalidade textual. Não se trata de negar essas outras abordagens, mas de complementá-las, buscando elaborar uma metodologia de ensino de gramática que considere também a visão estrutural e interna da língua.

A discussão será organizada como a seguir: na próxima seção, apresentamos as bases teóricas em que se constitui a noção de gramática a ser adotada; nas seções que se seguem, temas gramaticais são tratados, tendo-se como objetivo identificar aspectos que propiciam uma abordagem fundamentada na reflexão sobre os dados, pela qual se depreendem propriedades gramaticais, enfatizando-se sua relação com aspectos estruturais e semânticos – ficando a relação com aspectos discursivos e pragmáticos para discussão futura.

#### O CONCEITO DE LÍNGUA E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA: EM DIREÇÃO A UMA PROPOSTA DE RENOVAÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL

A análise de Kato (1997) destaca que, na ciência linguística, encontram-se dois conceitos de língua, os quais são complementares e não incompatíveis, e devem ser pensados em termos de estágios de um mesmo programa de pesquisa. Por um lado, em uma perspectiva estruturalista, a língua pode ser entendida como algo externo (a chamada Língua-E), social, produto do desempenho linguístico. Por outro lado, em uma perspectiva gerativista, seguindo a abordagem formulada em Chomsky (1986), a língua é vista como um estado mental (a Língua-Interna), individual, produto de uma capacidade linguística bioprogramada (conhecida como Gramática Universal – GU). Distingue-se, portanto, Língua-I de Língua-E: a primeira remete ao conceito de competência – o conhecimento linguístico inconsciente e internalizado –, enquanto a segunda remete ao conceito de desempenho – o uso que se faz do conhecimento linguístico, nas diversas situações comunicativas.

Essas duas visões resultam em concepções distintas a respeito da aquisição de língua: para os estruturalistas, a aquisição é resultado da estimulação externa a um mecanismo central multifuncional da aprendizagem, de forma que não se

distingue desenvolvimento natural da língua de aprendizagem de outras habilidades; para os gerativistas, há um mecanismo mental específico, destinado à aquisição de língua, que é um atributo biológico da espécie humana – um dispositivo que permite à criança identificar tanto as propriedades invariantes das línguas, como também as variações possíveis.

A autora observa, ainda, que, embora o termo *Gramática Universal* esteja associado ao arcabouço teórico da gramática gerativa, o estruturalismo já atribuía à língua duas propriedades que subjazem ao conceito de GU: a *universalidade* – todas as sociedades falam uma língua e todas as línguas têm gramática, o que permite uma sistematização de seus fatos –, e a *isonomia* – todas as gramáticas e dialetos são iguais em seu poder expressivo.

Desse ponto de vista, de que a ciência linguística é um programa de pesquisa constituído por visões complementares de língua, ressaltamos que o ensino de língua no âmbito da educação formal não deve privilegiar nem um conceito nem outro, devendo, antes, abordar a língua sob ambas as perspectivas: a externa (desempenho) e a interna (competência) – a língua como um produto social e a língua como conhecimento gramatical internalizado. Explicitar esse conhecimento gramatical é, sim, tarefa do ensino formal de língua, tanto quanto desenvolver a competência comunicativa dos estudantes:

O conhecimento explícito da gramática faz parte dos conhecimentos com certo grau de sofisticação que a escola tem que difundir. Conhecimentos como este são aqueles que nos ensinam a composição da célula, nos explicam em que consiste o movimento, a luz, embora esse tipo de conhecimento possa nunca ter utilidade prática. Não é o papel da escola ensinar apenas coisas úteis/práticas, como escrever ofícios, preencher cheques e calcular juros (Miotto, 1994).

Como demonstramos, os estudos acerca da competência linguística (gramatical) constituem uma área do conhecimento. A escola, sendo o ambiente de veiculação dos desenvolvimentos alcançados nas diferentes áreas numa abordagem de *divulgação científica*, deve zelar também para a divulgação científica dos estudos nas diferentes áreas do conhecimento. Em relação ao

conceito de competência linguística, o desafio está em formular a apresentação dos conteúdos, levando-se em conta o fato de haver um *saber linguístico inato* (GU): 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*).

Cabe ressaltar que as gramáticas tradicionais, devido ao seu caráter prescritivo, não se detêm na análise das possibilidades expressivas da língua e muito menos na interpretação semântica das diferentes formas linguísticas – o que remete a aspectos discursivos e pragmáticos, incluindo-se o uso estético e literário da língua. Como consequência, o ensino de gramática, por ter sido bastante influenciado pela tradição gramatical, acabou por adotar essa postura prescritiva ao extremo. A primeira consequência dessa atitude é o fato de as aulas de gramática serem aulas de “como se deve usar a língua”, quando deveriam versar sobre o entendimento de como a língua funciona e sobre a análise das possibilidades que a língua pode oferecer, mesmo dentro da variedade definida como padrão. A segunda consequência é o tratamento dos estudantes como aprendizes da língua e não como os próprios usuários. Há uma troca de valores: em vez de serem ensinados a desenvolver ainda mais suas habilidades linguísticas, os estudantes acabam sendo colocados numa posição de aprendizado passivo, como se desconhecêssem completamente a língua que usam no seu dia a dia. Não estamos defendendo aqui que os estudantes já conheçam todas as variedades e possibilidades linguísticas, mas que aquilo que eles sabem significa muito mais do que aquilo que eles não sabem.

#### A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ESTUDOS DE CASO

Nesta seção, abordaremos três aspectos específicos do ensino de língua portuguesa, mostrando as questões com que os professores deparam ao utilizar a norma e a nomenclatura

tradicionais e buscando apresentar uma proposta alternativa de trabalho pedagógico com a gramática, pautado no conceito de competência linguística desenvolvido na seção anterior.

### *Funções sintáticas e transitividade*

Um dos maiores desafios para o ensino do conteúdo gramatical relativo às funções sintáticas e à transitividade está associado à falta de sistematicidade na formulação das definições encontradas nas gramáticas tradicionais. A questão é que as definições são circulares: o conceito de transitividade depende do estudo sobre as funções sintáticas (sujeito, complemento/objeto, predicativo etc.) e vice-versa. Por exemplo, ao definir *verbo transitivo direto*, Rocha Lima (2002) afirma que se trata de verbos que exigem a presença de um *objeto direto* e Cunha e Cintra (2001), ao definirem *objeto direto*, dizem que é o complemento de um *verbo transitivo direto*.

Além disso, os autores costumam divergir com relação à classificação dos verbos quanto à transitividade. Comparemos, a título de exemplificação, as classificações a seguir:

- (1) Classificação dos verbos quanto à transitividade (Rocha Lima, 2002)
  - a. Verbos intransitivos
  - b. Verbos transitivos diretos
  - c. Verbos transitivos indiretos
  - d. Verbos transitivos relativos
  - e. Verbos transitivos adverbiais
  - f. Verbos bitransitivos
  - g. Verbos de ligação
  
- (2) Classificação dos verbos quanto à transitividade (Cunha; Cintra, 2001)
  - a. Verbos de ligação
  - b. Verbos significativos
    - b.1. Verbos intransitivos
    - b.2. Verbos transitivos diretos, indiretos, ou diretos e indiretos

Como se pode observar, Cunha e Cintra (2001) não consideram as classificações dos verbos em transitivos relativos e adverbiais, encontradas em Rocha Lima (2002). Cabe mencionar que a classificação de Rocha Lima está baseada em uma argumentação de natureza morfossintática, segundo a qual o objeto indireto se distingue dos demais complementos preposicionados (o relativo e o circunstancial). Essa distinção pode ser observada, por exemplo, por meio de fenômenos como a pronominalização do complemento por *lhe* (enquanto o objeto indireto pode ser pronominalizado, os complementos relativos e os circunstanciais não podem – *Eu entreguei o livro ao João./ Eu lhe entreguei o livro. vs. Eu preciso de você./ \*Eu lhe preciso*) (ver discussão na seção seguinte).

Essa divergência de classificações implica que a análise sintática das orações, segundo um e outro autor, também se distingue em termos das categorias de análise propostas, como se verifica nos exemplos a seguir:

- (3) João gosta de maçã.
  - a. Rocha Lima: *gosta* = verbo transitivo relativo; *de maçã* = complemento relativo
  - b. Cunha e Cintra: *gosta* = verbo transitivo indireto; *de maçã* = objeto indireto
  
- (4) João voltou de Brasília.
  - a. Rocha Lima: *voltou* = verbo transitivo adverbial; *de Brasília* = complemento adverbial
  - b. Cunha e Cintra: *voltou* = verbo intransitivo; *de Brasília* = adjunto adverbial
  
- (5) João pesa 25 quilos.
  - a. Rocha Lima: *pesa* = verbo transitivo adverbial; *25 quilos* = complemento adverbial
  - b. Cunha e Cintra: *pesa* = verbo intransitivo; *25 quilos* = adjunto adverbial

Cunha e Cintra (2001) acrescentam, ainda, que a classificação dos verbos quanto à transitividade deve ser feita

dentro da frase e não isoladamente, uma vez que um mesmo verbo pode ocorrer em diferentes contextos sintáticos, como nos seguintes exemplos (*op. cit.*, grifos do autor):

- (6) a. “- Enchei-vos d’água, meus olhos,  
Enchei-vos d’água, *chorai!*”  
[intransitivo]  
b. “Pobre José Dias! Por que hei de negar que *chorei por ele?*”  
[trans. indireto]  
c. “*Choraram ambos algumas lágrimas furtivas.*”  
[trans. direto]

A análise gramatical deve, porém, lidar com outros tipos de dados, tais como (7) e (8), em que um mesmo verbo se constrói de maneiras distintas, inclusive havendo uma alternância de função sintática entre os constituintes, conforme demonstrado:<sup>1</sup>

- (7) a. O João quebrou o vaso com um martelo.  
sujeito                    obj. direto    adj. adverbial  
b. O vaso quebrou.  
sujeito  
c. Um martelo quebrou o vaso.  
sujeito                    obj. direto
- (8) a. Maria bordou lantejoulas no vestido.  
sujeito                    obj. direto    adj. adverbial  
b. Maria bordou o vestido com lantejoulas.  
sujeito                    obj. direto    adj. adverbial

Ou, ainda, dados como em (9), extraídos de Perini (2006), em que o mesmo verbo forma construções sintáticas de diversos tipos. Qual seria a classificação do verbo *dar* em cada uma dessas construções?

---

<sup>1</sup> Estamos usando a nomenclatura tradicional das funções, para efeitos de simplificação; para uma abordagem teórica sobre alternâncias sintáticas, ver Naves (2005).

Qual a função sintática de *Guto* em cada oração? *A louca*, em (9d), tem a mesma função sintática de *um presente*, em (9a)?<sup>2</sup>

- (9) a. Guto deu um presente para a irmã.  
b. Guto deu o bolo na namorada.  
c. Guto deu um passeio na beira do rio.  
d. Deu a louca no Guto.

A despeito das definições e das categorias de análise tradicionais (refletidas nas classificações), os estudantes em geral conseguem distinguir as funções sintáticas e as relações gramaticais entre os verbos e seus complementos (que é o que está por trás do conceito de transitividade). Além disso, os estudantes não constroem orações que estejam em desacordo com certos princípios da gramática de sua língua, ainda que essas construções sejam possíveis para certos casos. Por exemplo, embora a alternância de construções sintáticas em (7a-b) seja possível, ninguém diria algo como (10b), para se referir ao mesmo acontecimento que o relatado em (10a):

- (10) a. O João quebrou a perna.  
b. \*A perna quebrou.

A questão que se coloca é: de onde provém esse conhecimento gramatical dos estudantes? Segundo os nossos pressupostos, vem da competência linguística dos estudantes, que têm o português como língua materna, e, portanto, são capazes de lidar intuitivamente com as questões gramaticais.

Para o ensino das funções sintáticas e da transitividade verbal, devemos levar em conta esse conhecimento internalizado, buscando na língua em funcionamento os dados que serão analisados e construindo as definições a partir dos dados, e não o oposto. Isso pode ser feito a partir da produção e da compreensão de textos dos estudantes, uma vez que a gramática,

---

<sup>2</sup> Para mais discussões a respeito desse tipo de verbo, que aparece em diversas construções, com diferentes relações com o sujeito e os complementos, ver o trabalho de Scher (2004).

que eles trazem internalizada desde os primeiros anos escolares, se materializa nos enunciados/textos produzidos/interpretados. Observe-se, a título de exemplificação, o texto abaixo, produzido por um estudante da 3ª série do Ensino Fundamental (extraído de Franchi, 2006; grifos nossos):<sup>3</sup>

*Era uma vez um passarinho que vivia em uma árvore na frente da casa de João. E o João tentava pegalo todos os dias mas não conseguia. Até que um dia ele tentou muito, mas muito, que ele acabou catando o passarinho.*

*E ele prendeu na gaiola bem na frente de uma janela. De pois que ele prendeu o passarinho, ele chamou sei irmão Marinho para ver. [...]*

*Os dois irmão vivia sempre de briga. [...]*

Tomando como base esse texto, é possível fazer um trabalho que envolva, por um lado, a distinção entre verbos significativos e verbos não-significativos, exemplificada pelo contraste entre as duas ocorrências do verbo *viver*, em negrito – uma como verbo intransitivo e outra como verbo de ligação –, e, por outro lado, a possibilidade de um mesmo verbo ocorrer em construções em que a transitividade varia, como nos casos dos verbos sublinhados no texto – *tentar* e *prender* aparecem como transitivo direto e como intransitivo.

Também pode ser feito um trabalho de observação comparativa dos fatos linguísticos (os que ocorrem e os que não ocorrem), como exemplificamos por meio dos dados de (7) a (10). O importante é fazer os estudantes refletirem consciente e intuitivamente sobre a língua em funcionamento, buscando as regularidades e fazendo a relação entre a forma das expressões e a sua significação.

---

<sup>3</sup> O texto está transcrito da forma como foi produzido pelo estudante. Embora haja aí outros conteúdos gramaticais que possam ser trabalhados para o desenvolvimento de uma consciência do conhecimento linguístico internalizado, o objetivo é o de exemplificar o trabalho com as questões relativas à transitividade verbal.

*Complementação: regência verbal*

Embora, do ponto de vista sintático, o termo *regência* tenha um significado mais amplo, referindo-se ao mecanismo de concatenação das unidades linguísticas em constituintes hierárquicos, a abordagem desse tema, em gramáticas, dicionários de regência e nos livros didáticos, geralmente concentra-se na regência pela preposição. Essa discussão vem formulada, geralmente, em termos das distinções de significado produzidas pela presença *versus* ausência da preposição, sem que se questione o fato de que a flutuação da preposição é, em alguns casos, condicionada por fatores estruturais, ou ainda que o uso preposicionado ou não de uma forma verbal está associado a variações translinguísticas e/ou transdialetais.

Consideremos inicialmente o caso dos verbos *assistir* e *visar*. Para Fernandes (2003), o verbo *assistir*, na acepção de ‘estar presente’, ‘residir’, ‘estar’, e também no sentido de ‘presenciar’, é preposicionado. Nessa acepção, sendo o complemento um pronome pessoal, não admite *lhe*, mas sim as formas *a ele(s)*, *a ela(s)*. Assim, seu complemento distingue-se do objeto indireto, sendo classificado como complemento relativo. Como transitivo direto, tem a acepção de ‘socorrer’, ‘acompanhar’, ‘auxiliar’, ‘servir’, ‘favorecer’. O gramático Rocha Lima (2002) é mais detalhado na discussão dos aspectos semânticos, apresentando cinco acepções para esse verbo, embora reconheça que muitas já estão em desuso – uma delas é a acepção de ‘morar’, ‘residir’, como em *Évora é onde assistia o rei*, amplamente utilizada pelos clássicos. No sentido de ‘presenciar’, o autor não admite a elipse da preposição, porém reconhece que já há construções com a voz passiva e em que a preposição não aparece. Em relação ao verbo *visar*, a análise dos lexicógrafos é semelhante: na acepção de ‘orientar-se para uma meta’, é transitivo relativo; na acepção de ‘dar visto’, é transitivo direto. Em (11a), o verbo *assistir*, regido da preposição *a*, assume a significação de ‘estar presente’, enquanto, na realização transitiva (11b), sem a preposição, assume a significação de ‘acompanhar (enfermo)’; por sua vez, o verbo *visar*, regido de *a*, assume a significação de ‘tender; propor-

se' (12a), enquanto, na realização transitiva, significa 'pôr sinal de visto em' (12b):

- (11) a. Maria assistiu ao filme.  
b. Maria assistiu  $\emptyset$  o doente.
- (12) a. O gerente visou a um novo cargo.  
b. O gerente visou  $\emptyset$  o cheque.

Outros casos de distinção de significado associados à regência verbal podem ser citados. De acordo com Fernandes (2003), o verbo *obedecer* (*desobedecer*) é transitivo indireto na acepção de 'submeter-se à vontade de'. É intransitivo na acepção de 'executar as ordens de outrem'. Como transitivo direto, "não é bem aceito pela maioria dos gramáticos, embora nos clássicos antigos já houvesse construções com objeto direto". O autor acrescenta que a forma na voz passiva é possível. Para Luft (1998), o verbo *obedecer* pode ser transitivo indireto na acepção de 'obedecer (a alguém)' – em oposição a '*obedecer* um regulamento', por exemplo. O autor acrescenta que o verbo *obedecer* já fora, nos clássicos antigos, transitivo direto e que no PB atual é possível ocorrerem as duas regências, sendo a voz passiva perfeitamente aceita. Para Rocha Lima (2002), o objeto indireto representa o 'ser animado' a que se dirige ou destina a ação ou estado que o processo verbal expressa.

A descrição gramatical detém-se, portanto, na indicação do contraste de significado que se depreende da distribuição da preposição. No cotidiano escolar, o que geralmente ocorre é que o aluno deverá memorizar os casos relevantes, relacionando a distribuição da preposição aos significados citados. É, também, reconhecido que, no português brasileiro não-padrão/vernacular, a preposição 'a' não ocorre nos casos em (11a) e (12a), mantendo-se o significado da configuração preposicionada. No entanto, não se coloca a pergunta por que a preposição flutua nesses contextos. Ou ainda por que existem contextos em que não se verifica flutuação da preposição, como ilustrado em (13):

- (13) a. Maria contribuiu \*(para) o sucesso da festa.  
b. João depende \*(de) Maria.  
c. Maria gosta \*(de) chocolate.

Naturalmente, nem sempre existem respostas para as perguntas que nos desafiam, ao contato com o mundo da empiria. Mesmo assim, em relação à regência, é possível desenvolver um trabalho interessante, que pode ser formulado no âmbito de um projeto educacional de investigação científica. A justificativa do projeto partiria dos dados iniciais, fornecidos pelo livro didático – acrescidos talvez de novos dados retirados de gramáticas pedagógicas ou de dicionários de verbos e regimes – constituindo-se um corpus preliminar. Outra possibilidade é a recolha de dados em textos de jornais ou da literatura com que o aluno está em contato naquele ano, o que permite ainda lidar com contrastes do tipo ‘língua contemporânea’ vs. ‘língua de séculos/décadas anteriores’. As questões que levariam à problematização dos fatos, aspecto essencial na motivação (ou justificativa) da investigação, seriam decorrentes de um procedimento relativamente trivial, que é o de ampliar a base de dados, discutindo-se os resultados em relação à descrição gramatical disponível.

A observação dos dados levaria à constatação de que a preposição *a* é sistematicamente omitida em vários contextos (cf. 11a’ e 12a’):

(11a’) Maria assistiu Ø o filme.

(12a’) O gerente visou Ø um novo cargo.

Cabe então nova pergunta: o que aconteceu com a diferença de significado, mencionada nos estudos descritivos (tradicionais)? Será inevitável concluir que, apesar da ausência da preposição, o contraste de significado se mantém. Ou seja, em (11a’), o verbo *assistir* denota uma relação em que o sintagma *Maria* tem uma experiência sensível, ou perceptual, em relação ao sintagma *o filme*, que corresponde a ‘estar presente’. Igualmente, no exemplo (12a’), o verbo *visar* denota uma relação em que o sintagma *o gerente* tem uma experiência psicológica em relação ao sintagma *um novo cargo*, que corresponde a uma

aspiração, um desejo. Essa interpretação é, portanto, garantida independentemente da preposição (cf. Salles, 1992). Tal situação sugere que a presença da preposição corresponde à codificação gramatical da noção de META, a qual se define composicionalmente com as propriedades lexicais do verbo e do complemento. No entanto, a presença da preposição nesse contexto não é obrigatória, tendo em vista sua ausência sistemática no português vernacular do Brasil, ilustrada nos dados em (11a') e (12a').

A investigação do fenômeno pode assumir vários caminhos. É possível, por exemplo, demonstrar que a distribuição da preposição pode estar associada a fatores estruturais – como se constata em dados como (*De*) *chocolate, eu gosto*, em oposição a *Eu gosto \*(de) chocolate*, em que a preposição 'de' é opcional, na posição de tópico, e obrigatória, na posição canônica de complemento do verbo. Tal observação propicia que o teste seja aplicado a outros casos: (*De*) *funcionários eu preciso/ Eu preciso \*(de) funcionários*; (*Com*) *essa proposta, eu concordo/ Eu concordo \*(com) essa proposta* (cf. Kato, 2008).

Outro aspecto relevante é a constatação de que a flutuação da preposição está associada a contextos de complementação. O desdobramento natural é então indagar: por que a complementação favorece a flutuação? Haveria alguma relação entre a estrutura de complementação e a possibilidade de eliminar a informação semântica veiculada pela preposição? Como se sabe, nos contextos em (11a) e (12a), a preposição *a* detém uma semântica de 'meta', 'direção', 'fim'. Diante da observação empírica de que a preposição *a*, nesses contextos, pode ser eliminada, deduz-se que a semântica dessa preposição nesse contexto não é importante para a veiculação do significado da expressão linguística. Ou ainda, é possível que a ocorrência ou distribuição de determinados elementos na frase seja sensível a fatores de natureza gramatical ou sintática, como a própria relação de complementação. Nesse caso, pode-se dizer que a preposição gramaticaliza uma propriedade da complementação. Tendo em vista as propriedades identificadas – semânticas, sintáticas e morfológicas –, pode-se então sistematizar as propriedades gramaticalizadas no contexto da complementação:

os traços [+/-animado]; [+/-meta]; a distribuição dos pronomes objeto *o(a)/a(s)* vs. *lhe(s)*; a possibilidade de passivização.

Esse trabalho pode ser ampliado para uma discussão translinguística. Em espanhol, é possível identificar fatores sintático-semânticos, em relação à distribuição de preposições em contexto de complementação. É o caso do contraste em (14), em que a distribuição da preposição *a* está associada ao significado de *ser pessoa* (que corresponde a ser marcado pelo traço [+humano]) e à *determinação*. Sendo assim, segundo Bello (1983), a regra anterior tem como corolário que a preposição seja omitida com os nomes que denotam *pessoa*, sendo, portanto, marcados como [+humano], mas que não são precedidos de artigo (ferindo-se, portanto, a exigência de *determinação*), como se vê nos dados do espanhol:

- (14) a. Conozco al governador de Gibraltar.  
b. Busco criados.

Cabe ressaltar que, no caso do espanhol, outros fatores estão em jogo, na distribuição da preposição. De fato, o complemento direto (mesmo que seja marcado pelo traço [+humano] e que seja determinado) não é introduzido pela preposição *a* quando acompanhado de complemento indireto, como no exemplo a seguir:

- (15) He presentado mi sobrino al embajador.

Nesses casos, portanto, é possível demonstrar que o estatuto referencial do complemento – o qual é determinado sintaticamente, na relação com o determinante, no exemplo citado – e o caráter bitransitivo do verbo determinam a distribuição das preposições regentes de complementos verbais em espanhol. Nesse sentido, propriedades sintáticas podem determinar a distribuição da preposição, conforme discutido anteriormente em relação aos dados do português.

A investigação da sintaxe das preposições tem ainda muitos desdobramentos. Outras questões gramaticais podem receber tratamento semelhante. Nesta abordagem, limitamo-nos a apresentar alguns caminhos para o desenvolvimento de uma

prática pedagógica voltada para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude investigativa, além da capacidade de realizar operações de raciocínio, como analogias e comparações, inferências e deduções, e de produzir relatos sobre as mesmas – os quais podem ser apresentados por escrito ou oralmente, ou em murais ou painéis, em feiras de ciências, por exemplo – é o momento da sistematização do conhecimento, essencial no processo educacional.

### *Tratamento dado ao fenômeno da ordem pelas gramáticas tradicionais*

As discussões relacionadas à ordem dos termos da oração nesta seção se dividem em duas partes: a primeira se dedica à análise dos termos dentro do sintagma nominal e a segunda, dentro da própria oração. As duas seções propõem reflexões a serem levadas à sala de aula e a serem exploradas por alunos e professores para que se possa formar alunos mais conscientes da gramática inata que possuem e mais conscientes dos efeitos semânticos, fruto da manipulação de elementos sintáticos em diferentes níveis.

#### *1. A ordem dos termos no sintagma nominal*

De acordo com Perini (2000), e com o que defenderemos aqui, as análises tradicionais para o sintagma nominal (doravante SN) são “simples demais para fazer justiça à complexidade dos fatos. (...) há complexidades dentro da estrutura do SN que são escamoteadas pela simplicidade da análise tradicional” (p. 94). Segundo a argumentação de Kury (1999), por exemplo, o núcleo do sintagma nominal é um substantivo, que “pode vir acompanhado de palavras ou locuções de valor ou função adjetiva que lhe delimitam o sentido geral (...). Essas palavras ou locuções que gravitam em torno do núcleo substantivo são os *adjuntos adnominais*” (grifos do autor).

Sem entrar na questão da mistura indiscriminada entre sintaxe e semântica comumente observada nas gramáticas normativas, chamamos a atenção para a simplicidade aparente apregoada por elas em relação à estrutura do SN – é simples:

basta encontrar o núcleo que, a sobra, automaticamente, vai se encaixar sob o rótulo *adjunto adnominal* (deixando de lado, aqui, também, a complexa questão da distinção entre o complemento e o adjunto). Algumas gramáticas introduzem os conceitos de *determinantes* e *modificadores* (Cunha; Cintra, 2001) e, ainda, *pré-determinantes*, *determinantes* e *pós-determinantes* (Bechara, 2000), mas, mesmo assim, no final, é o rótulo *adjunto adnominal* que acaba prevalecendo. Sem um posicionamento claro dos autores, o leitor fica sem saber se se trata de funções distintas, ou de subfunções do adjunto adnominal.

Perini (2000) mostra que, em um exemplo como *Aqueles seus livros de psicologia*, os três adjuntos adnominais – *aqueles*, *seus* e *de psicologia* – comportam-se de maneiras distintas, desempenhando, cada um deles, uma função diferente dentro do SN. As funções de cada um desses termos estariam relacionadas à sua distribuição, isto é, à posição em que podem ocorrer dentro do sintagma. Aqui, a nosso ver, caberia ao professor mostrar ao aluno que ele é capaz de apontar as possibilidades, bem como as restrições, dessa distribuição. Argumentamos que, por meio da técnica da eliciação, combinada à prática do julgamento de dados, o professor pode extrair toda a informação que, tradicionalmente, passaria aos alunos de forma automática. Observando e analisando exemplos como (16), o professor pode dar a oportunidade ao aluno de chegar à conclusão de que o SN tem uma estrutura rígida a ser respeitada:

- (16) a. Seus livros/ Aqueles seus livros/ \*Seus aqueles livros  
b. Um ataque cardíaco fulminante/ Um fulminante ataque cardíaco  
\*Um ataque fulminante cardíaco/ \*Um cardíaco ataque fulminante

A proposta de descrição gramatical para o SN em Perini (2000) o divide em duas porções: a *área esquerda*, composta pelos elementos que antecedem o núcleo, e a *área direita*, compreendendo o núcleo e os elementos que o seguem. Trata-se de uma proposta complexa que introduz rótulos muitas vezes não contemplados na literatura tradicional: *determinante*, *reforço*,

*quantificador*, para citar apenas alguns, e caberia ao professor determinar a profundidade da discussão. De acordo com o autor,

a prática tradicional obriga o estudioso a aceitar constantemente análises que ele próprio não saberia justificar e que frequentemente vão de encontro à teoria explicitada: é como se o objetivo da atividade gramatical fosse obter uma resposta para tudo, em vez de procurar a compreensão do fenômeno estudado. (...) O valor de um trabalho científico se avalia não apenas em termos dos problemas que resolve, mas também em termos das questões que levanta (Perini, 2000, p. 108).

Assim, ainda que o professor prefira tratar por *adjunto adnominal* aqueles elementos que “gravitam em torno do núcleo substantivo” (Kury, 1999), evitando, portanto, uma proposta como a de Perini – interessante como análise linguística, mas, possivelmente complicada para ser abordada em sala de aula – pode, ainda, mostrar ao aluno, sempre que possível por meio da técnica de eliciação, que ele conhece as regras da gramática de sua própria língua.

Em (17), a seguir, o aluno será capaz de apontar um problema de origem sintática, já que *o* e *aquele*, sendo ambos determinantes, seriam incompatíveis sintaticamente:

(17) \*O aquele sapato

Além de se trabalhar as restrições sintáticas, é possível, também, explorar, em sala de aula, a correlação entre a estrutura sintática e a estrutura semântica. Em (18), além de trabalhar a ideia da distribuição propriamente dita, o aluno pode verificar a necessidade de relacioná-la a um conhecimento de sua estrutura semântica:<sup>4</sup>

(18) a. Um velho palhaço  
b. \* As duas poucas garotas

---

<sup>4</sup> Em (18a), Perini aponta uma ambiguidade, em que se teria uma dualidade de estruturas. Em (18b), há uma restrição de compatibilidade semântica.

Com exemplos do tipo de (18a), professor e alunos poderão discutir questões concernentes a três níveis de análise linguística diferentes. Semântica: trata-se de um velho que é palhaço ou de um palhaço que é velho? Morfologia: *velho* é substantivo ou adjetivo? *Palhaço* é substantivo ou adjetivo? Sintaxe: *velho* é o núcleo do SN e, portanto, *palhaço*, um adjunto adnominal? Ou seria *palhaço* o núcleo do SN e, portanto, *velho*, um adjunto adnominal?<sup>5</sup>

O tipo de reflexão proposto aqui tem o objetivo de mostrar que, além da classificação metalinguística dos termos da oração, há várias questões semânticas a serem desvendadas. O foco da aula sai da discussão de qual a classificação correta e qual a incorreta, e vai para quais as classificações possíveis diante das diferentes leituras semânticas oferecidas pelas construções.

## 2. A ordem dos termos na oração

Nesta parte, continuamos a propor que o ensino de gramática deve se basear não na prescrição, mas na investigação e na busca de possibilidades de expressão. Daremos ênfase aos constituintes que compõem a oração: sujeito (S), verbo (V) e objeto (O).

Em relação à ordenação dos termos na oração, Rocha Lima (2002) afirma:

Considera-se ordem direta aquela em que o *sujeito vem no rosto da* oração. Seguindo-se-lhe o verbo acompanhado de seus complementos, com o primeiro lugar reservado para o objeto direto. [...] A língua portuguesa, no entanto, oferece grande liberdade de movimentos neste particular, permitindo-nos com frequência, adotar a ordem inversa (Rocha Lima, 2002).

---

<sup>5</sup> Outros fenômenos associados à ordem dos determinantes em relação aos nomes também podem ser trabalhados, como a questão da flutuação do quantificador *todos* em *Todos aqueles meninos/ Aqueles meninos todos*, analisada por Vicente (2006).

É interessante observar certas palavras usadas pelo gramático, tais como “grande liberdade” e “com frequência”. Tais palavras podem dar a impressão de que a ordem dos termos da oração é bastante livre no português, fato que não condiz com a realidade da língua.<sup>6</sup> Além disso, o autor não menciona a questão da tipologia verbal e da ordem dos termos, tema bastante frequente nos estudos linguísticos. Em outras palavras, já há um vasto conhecimento sobre o português do Brasil, fruto de pesquisas linguísticas, que não é levado em consideração pelas gramáticas, mas que deve ser de conhecimento do professor para que os fenômenos linguísticos a serem apresentados em sala retratem mais fielmente os fenômenos da língua.

Cunha e Cintra (2001) descrevem contextos de mudança de ordem em duas partes de suas gramáticas: na seção que trata das *figuras de sintaxe* e ao descrever fenômenos sobre a ordem verbo-sujeito. A ordem verbo-sujeito é analisada como restrita a contextos tais como os de orações imperativas ou de orações interrogativas ou de subordinadas. Por questões de espaço, apresentaremos apenas as prescrições relacionadas a contextos de mudança de ordem em orações declarativas que sejam períodos simples. Segundo o autor, a inversão entre verbo e sujeito verifica-se:

a) Nas orações em que o verbo está na passiva pronominal:

(19) Formam-se bolhas na água. (Fernando Pessoa)

b) Nas construções com verbos do tipo *dizer*, *sugerir*, *perguntar*, *responder*, que arrematam enunciados em discurso direto:

(20) – Isso não se faz, moço, protestou Fabiano. (Graciliano Ramos)

---

<sup>6</sup> Para uma análise mais detalhada das restrições à ordem dos termos na oração, ver Pilati (2006) e obras ali citadas.

- c) Nas orações que se iniciam pelo predicativo, pelo objeto (direto ou indireto) ou por adjunto adverbial:
- (21) a. Este é o destino dos versos. (Fernando Pessoa)  
b. Essa justiça vulgar, porém, não me soube fazer o meu velho mestre. (Rui Barbosa)  
c. A nós, homens de letras, impõe-se o dever da direção deste movimento. (Olavo Billac)  
d. Num paquete como esse não existe solidão. (A. Abelaira)
- d) Com verbos intransitivos, que podem, em princípio, vir sempre antepostos ao seu sujeito:
- (22) a. Desponta a lua. Adormeceu o vento,  
Adormecera vales e campinas... (Antero de Quental)  
b. Correm as horas, vem o sol descambado, refresca a bria, e sopra rijo vento. Não ciciam mais os buritis. (Visconde de Taunay)

Como se pode observar nos dados acima, os autores apresentam exemplos em que a ordem está relacionada à tipologia verbal. A afirmação do autor relaciona ordem com tipologia verbal, mas ainda não dá conta dos fatos da língua, pois não pode dar nenhuma explicação a dados como (23), em que há sujeitos pós-verbais a verbos intransitivos, mas, ora a inversão revela dados muito frequentes na língua ora mostra que os mesmos verbos, considerados intransitivos, não ocorrem de forma tão livre:

- (23) a. Chegaram as professoras./ Chegaram as cartas.  
b. As professoras correram./ ?Correram as professoras.  
c. A criança nada./ ?Nada a criança.

*Análise de dados linguísticos relacionados à ordem de palavras e o ensino criativo*

Partindo de afirmações como as dos gramáticos acima citados, e das questões empíricas que apontamos, podemos

propor aos nossos alunos inúmeras perguntas, dentre as quais lançamos as seguintes:

- a) A ordem dos termos no português é realmente livre, como afirma Rocha Lima?
- b) Quais as ordens possíveis, além das descritas?
- c) Qual a ordem mais frequente? Ou quais as ordens mais frequentes?
- d) Que tipo de consequências semânticas as mudanças na ordem dos termos podem trazer à oração?

Para responder às questões acima, podemos utilizar uma metodologia que consideramos bastante eficiente para promover uma reflexão sobre a língua, de modo a que os estudantes cheguem aos resultados, buscando um ensino de gramática que parta do conhecimento inato do estudante e leve-os a uma prática mais consciente dos recursos linguísticos. Essa metodologia se baseia em quatro passos: apresentação e análise de dados, eliciação das regras, elaboração de conclusões e prática textual.<sup>7</sup>

Primeiramente, o professor pode trazer textos, ou elaborar um conjunto de dados, que suscitem a reflexão sobre o tema a ser discutido, para que os estudantes tenham material sobre o qual refletir. Por exemplo, pode ser analisado o seguinte conjunto de dados, retirado do jornal *Folha de São Paulo online*:<sup>8</sup>

- (24) a. Vídeo: cresce incerteza após vitória de partido separatista na Bélgica.  
b. Para agradecer a China, premiê do Japão evita visita polêmica a templo.

---

<sup>7</sup> Ficando as considerações sobre este último passo, a produção textual, para uma discussão futura, pelo fato de a produção escrita poder ser levada à sala de aula por meio de diferentes técnicas, o que vai além dos objetivos deste texto. Basicamente, a ideia é a de que os alunos sejam estimulados a produzir textos sobre as descobertas que fizeram na pesquisa, com o objetivo de treinarem sua expressão verbal escrita.

<sup>8</sup> Os textos foram retirados da seção Notícias, em que são apresentadas notícias em curtos intervalos de tempo. O professor deve apresentar ao aluno as características do gênero textual em questão e o contexto em que foi produzido. Aqui, por questões de espaço, passaremos direto para a análise linguística.

- c. Amorim defende desarmamento nuclear e pede “chance” para acordo com Irã.
- d. Chávez afirma que não há país mais democrático que a Venezuela.
- e. Merkel e Sarkozy demonstram harmonia após encontro em Berlim.
- f. Sobe para ao menos 53 os mortos em inundações em Bangladesh.
- g. Palestinos na Cisjordânia tiveram “algumas melhoras”, diz grupo.
- h. Sobe para 124 o número de mortos no Quirguistão; Uzbequistão fechará fronteiras.
- i. Presidente da ANP lamenta decisão de Israel sobre investigação de ataque.
- j. Irã proíbe 71 mulheres de pegar avião por uso incorreto do véu.
- k. Para ex-líder soviético Gorbachev, Rússia precisa de mais liberdade.
- l. Ingrid Betancourt comemora libertação de reféns das Farc.
- m. “Governo argentino briga por sua conta”, diz parlamentar das Malvinas.

A análise desses dados permite observar que, num total de 13 orações, oito estão na ordem sujeito-verbo (SV), quatro estão na ordem VS (duas com o verbo *subir*, uma com o verbo *crescer* e uma com verbo *dizer*), e ainda há uma ocorrência de adjunto antecedendo sujeito-verbo-objeto (SVO).

As constatações gerais a respeito desses dados são as de que:

- a) realmente, a ordem mais comum, pelo menos nos textos jornalísticos, é SVO;
- b) a ordem dos termos não é tão livre, pois não são tantas as variações nem ordens, como SOV, OSV, SOV, por exemplo;
- c) só ocorre ordem VS com certos tipos de verbos intransitivos, do tipo *subir* e *crescer*, e com verbos transitivos, do tipo *dizer*.

No sentido de provocar mais reflexões, o professor pode perguntar a seus alunos que tipo de verbo está licenciando a ordem VS e discutir as características desse tipo de verbo. Isso

porque verbos intransitivos do tipo *correr*, *sorrir* e *dormir* são muito mais raros nesse tipo de construção. Outra pergunta que pode ser feita é por que a mudança é mais restrita se os verbos forem transitivos e o que ocorre quando há mudança na ordem dos termos com esse tipo de verbo.

Outra possibilidade é explorar as consequências semânticas que a mudança na ordem dos termos pode trazer à oração, como nos casos de manchetes de jornal, em que o contexto comunicativo pode ser bastante importante no destaque de determinada parte da informação, que, como consequência, aparece na primeira posição da oração. A manchete em (25a), por exemplo, pode ser reorganizada sintaticamente, como nos outros exemplos em (25):

- (25) a. Câmara recebe na terça projeto contra candidatos “ficha suja”.  
(Quem receberá o projeto?)  
b. Na terça, Câmara recebe projeto contra candidatos “ficha suja”.  
(Quando o projeto será recebido?)  
c. Projeto contra candidatos “ficha suja” é recebido na Câmara, na terça.  
(O que será recebido na Câmara?)

Como se pode ver, pelos dados acima, diferentes ordens dão ênfase a diferentes termos da oração e respondem a diferentes respostas. Tal tipo de conhecimento faz parte do saber linguístico do estudante e, ao ser explorado e experimentado conscientemente, dará a ele mais segurança em relação aos próprios conhecimentos gramaticais e às possibilidades expressivas oferecidas por sua língua.

Dessa forma, acreditamos que os objetivos do novo ensino de gramática sejam atingidos, contribuindo para o domínio das estruturas da língua e para o domínio do texto e levando o estudante a refletir sobre que estruturas escolher de acordo com os resultados que quer obter.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que nos propusemos desenvolver é um ponto de partida, que desejamos ampliar para incluir muitos outros

aspectos que não pudemos abordar, pelas limitações naturais de espaço, e ainda pela complexidade das questões abordadas. Nesse sentido, reconhecemos as dificuldades que professores e alunos enfrentam no cotidiano escolar, particularmente na Educação Básica, diante da tarefa de promover a *educação linguística*, com base nos pressupostos formulados neste ensaio.

Entretanto, a complexidade dos fatos linguísticos não deve ser um argumento para se abandonar o ensino formal de gramática, ou ainda para se criar uma forma de simplificação que deturpa ou omite a mais fascinante de todas as propriedades das línguas naturais, que é sua monumental diversidade – e o caráter sistemático dessa heterogeneidade. Ao contrário, procuramos demonstrar que o pressuposto de que existe uma competência linguística inata e a proposta de *educação linguística*, em que a diversidade linguística constitui objeto de análise, permitem desenvolver práticas inovadoras para o trabalho com a gramática, propiciando a compreensão das propriedades das línguas em suas múltiplas manifestações, por um lado, e o desenvolvimento do uso consciente da língua, em função das demandas sociais, por outro.

#### REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.
- BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, 1983.
- BORTONI, S. M. Educação bidialetal. O que é? É possível? *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, v. 7, p. 54-65, 1992.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. New York: Preager, 1986.
- CUNHA, C. F.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERNANDES, F. *Dicionário de verbos e regimes*. Rio de Janeiro: Globo, 2003.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* In: POSSENTI, S. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006.
- ILARI, R. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. Teoria sintática: de uma perspectiva de *-ismos* para uma perspectiva de *programas*. *DELTA*, v. 13, n. 2, p. 275-89, 1997.

\_\_\_\_\_. Optional prepositions in Brazilian Portuguese. In ARREGI, K.; FAGYAL, S.; MONTRUL, S.; TREMBLAY, A. (Ed.). *Romance linguistics 2008*. Interactions in Romance. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 171-184.

KURY, A. da G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1999.

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. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1998.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1996.

MIOTO, C. Linguística e ensino de gramática. In: *Anais do Seminário de Linguística e Ensino da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

NAVES, R. R. *Alternâncias sintáticas: questões e perspectivas de análise*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

NEVES, M. H. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

PILATI, E. N. S. *Aspectos sintáticos e semânticos da ordem verbo-sujeito no português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_; VICENTE, H. S. G. Sobre o ensino da gramática da língua portuguesa no Brasil: reflexões teórico-metodológicas. Trabalho apresentado no XVI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA, Alcalá de Henares, 2011.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2002.

SALLES, H. M. L. *Preposições essenciais do português*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. *A gramática na escola: por uma educação científica*. SBPC, 2005.

SCHER, A. P. *As construções com o verbo leve DAR e as nominalizações em -ada no português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação, AEC*, p. 101, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VICENTE, H. S. G. *O quantificador flutuante “todos” no português brasileiro e no inglês: uma abordagem gerativa*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Recebido em 18 de junho de 2011  
e aceito em 11 de setembro de 2011.

*Title: Linguistic education and the teaching of grammar in basic education*

**Abstract:** *The aim of this paper is to discuss the study of grammar in basic education by taking as reference the assumptions of modern linguistics. In order to do so, we propose a project-based methodology which encourages hypothesis formulation and inferential reasoning over linguistic data, assuming, on the one hand, the students' abilities to read, interpret and produce utterances and, on the other hand, the innate nature of linguistic knowledge. This paper approaches three specific aspects of the teaching of Brazilian Portuguese – transitivity, verb complementation and word order –, highlighting issues teachers face when dealing with standard language patterns and nomenclature and seeking to present an alternative to grammar pedagogy, based on the concept of linguistic competence.*

**Keywords:** *Linguistic education; linguistic competence; grammar teaching; grammatical knowledge.*

