



**NORMAS GRAMATICAIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA:
O LUGAR DOS JULGAMENTOS DE GRAMATICALIDADE
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA***

**GRAMMATICAL NORMS AND LINGUISTIC ANALYSIS:
ON GRAMMATICALITY JUDGEMENTS
IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASS**

Aquiles Tescari Neto¹
João Francisco Bergamini-Perez²

Resumo: Na esteira de Tescari Neto e Souza de Paula (2021), o trabalho reconhece que o ensino de gramática, na Educação Básica, envolve duas frentes principais: o ensino (e reflexão) sobre as normas gramaticais e a análise linguística. Nosso objetivo é discutir o lugar dos julgamentos de gramaticalidade (metodologia empregada pela linguística gerativa) no ensino de gramática, na Educação Básica, quando se abordam questões dessas duas frentes. Em vista da recomendação dos PCNs (Brasil, 1998, 2000) e da BNCC (Brasil, 2018) de que as atividades de análise linguística sejam desenvolvidas de maneira articulada com as de leitura e produção textual, problematizamos, primeiramente, na perspectiva dos *continua* dos gêneros textuais (Marcuschi, 2004) e de monitoração estilística (Bertoni-Ricardo, 2003), o lugar das normas padrão e gramatical (no sentido de Faraco, 2008) no ensino de língua portuguesa para, na sequência, argumentar em favor de uma metodologia de ensino de gramática que valorize os julgamentos de gramaticalidade tanto no ensino da norma-padrão — através de uma comparação de estruturas da gramática internalizada do aluno (estruturas essas que serão julgadas) com estruturas da norma — quanto na análise linguística.

Palavras-chave: normas gramaticais, análise linguística, gêneros textuais, julgamentos de gramaticalidade, ensino de gramática.

Abstract: This paper departs from Tescari Neto and Souza de Paula's (2021) tenet that grammar teaching in Basic Education features two main fronts: the teaching of (and reflection on) grammatical norms and what is ordinarily referred to as "linguistic analysis". Our main goal is to discuss the place of

* O primeiro autor agradece os organizadores do "Mexendo com a língua" — prof. Cleber Conde e Yan Masetto, do GeSER/UFSCar —, um podcast transmitido pela rádio UFSCar (<http://radio.ufscar.br/playerPodcast/49>), onde teve a oportunidade de participar do programa e avançar, nos dias 05/06 e 03/07/22 algumas das ideias desenvolvidas no presente trabalho. Os podcasts podem ser acompanhados na íntegra nos endereços: <https://open.spotify.com/episode/6peA4KbYiTrwSmwFmPVIH3?si=dbc1bfe6a2824edc&nd=1> ; <https://open.spotify.com/episode/4mAssO8Sh4K2vXucoWHFBH?si=9d5a8c48dd1848b9&nd=1> . Acesso em 28/05/2023. Os autores agradecem os dois pareceristas pelas observações e ponderações feitas.

¹ *LaCaSa* - Laboratório de Cartografia Sintática: pesquisa e ensino (<https://is.gd/LaCaSaUnicamp>), Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, Brasil. tescari@unicamp.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8157-3921>

² *LaCaSa* - Laboratório de Cartografia Sintática: pesquisa e ensino (<https://is.gd/LaCaSaUnicamp>), Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, Brasil. jfbergaminiperez@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9191-3902>

grammaticality judgments (the methodology employed by generative linguistics) this time in grammar teaching, in Basic Education, when addressing issues on these two fronts. In view of the recommendation by the National Curricular Parameters (Brasil, 1998, 2000) and the National Common Curricular Base (Brasil, 2018) that linguistic analysis activities be articulately developed with activities of reading and textual production, we firstly discuss—from the perspective of text genres *continuum* (Marcuschi, 2004) and that of stylistic monitoring *continuum* (Bertoni-Ricardo, 2003)—the place of standard and grammatical norms (in the sense of Faraco, 2008) in Portuguese language teaching. Once that discussion is done, we argue, in the sequence, in favour of a grammar teaching methodology which takes advantage of grammaticality judgments both in the context of the teaching of standard norms—by a comparison of structures from student’s internalised grammar (those to be judged) with structures from the norm—and in the context of linguistic analysis.

Keywords: grammatical norms, linguistic analysis, text genres, grammaticality judgments, grammar teaching.

1. INTRODUÇÃO

Nos anos 80, a Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo lançou um importante programa voltado à formação continuada de professores dos antigos 1º e 2º graus. Batizada de “Projeto Ipê”, a iniciativa capacitou, à época, mais de 400 mil docentes, seja por meio de programas televisivos em parceria com a “Fundação Padre Anchieta”, seja por meio da distribuição de material formativo em textos escritos por especialistas qualificados (Menezes, 2001). Um desses materiais, de autoria de Ilari e Possenti (1985), intitulado “Português e ensino de gramática”, apresenta ao público de professores em formação continuada três conceitos de *gramática*,³ sumariamente descritos no próximo parágrafo; a cada um desses três conceitos de *gramática*, os autores associam uma definição de *regra*, de *língua* e de *erros*. Limitemo-nos aqui a essas três acepções de *gramática*.

Em sentido geral, conforme Ilari e Possenti (1985), o termo “gramática” estaria associado a “regras”. Assim, numa primeira acepção — bastante familiar não só aos professores de língua portuguesa e pedagogos como também aos estudantes do ensino fundamental e médio —, *gramática* é entendida como conjunto de regras *a serem seguidas*. Fala-se, nesse sentido, das gramáticas normativas que ilustram muito bem o espírito das antigas “Ciências Morais”, as “genitoras” por excelência das Humanidades, cujo “nascimento” coincidiu com o movimento positivista dos séculos XIX e XX (cf. Japiassu, 1994). As ditas “ciências morais” — e a gramática normativa encarna(va) bem esse espírito como representante dessa tradição nas Humanidades — não estavam tão preocupadas em descrever e explicar a complexidade dos fatos humanos e sociais. Antes, o objetivo era o de propor *regras ou normas*, submetendo, assim, as atividades (humanas) “a uma ordenação ao bem do indivíduo, do governo ou da coletividade.” (Japiassu, 1994: 77). Tratavam-se, assim, as “ciências morais” de discursos sobretudo normativos. É a passagem do discurso normativo ao explicativo que “marca”, conclui Japiassu (1994: 77), o “nascimento” das ditas Ciências Humanas.

Ao ordenar os fatos linguísticos sob uma ótica prescritiva — de fundo moral, do “bem falar e do bem escrever” —, a Gramática Normativa (ou Prescritiva ou Tradicional) ilustra muito bem o espírito das antigas ciências morais, espírito esse ainda mantido mesmo nas gramáticas tradicionais mais contemporâneas, de vocação

³ Sobre os conceitos de gramática, cf., dentre outros, Possenti (1996), Travaglia (1996), Duarte e Serra (2015), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto e Souza de Paula (2021).

eminentemente didática, como descrito a seguir (Rocha Lima, 2001: 7). Assim, Soares Barboza já definia, no contexto das antigas “Ciências Morais”, a especificidade da gramática normativa: “Grammatica he a Arte de falar e escrever correctamente a propria Língua.” (Barboza, 1822: 1). Essa definição de fundo “moral”, que associa gramática com “regras prescritas”, permanece em gramáticas mais contemporâneas, conforme vemos na definição de “gramática” por Rocha Lima (2001: 7): “É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. A vinculação de *gramática* com *prescrição* permanece, portanto, entre gramáticos atuais, não obstante o fato de os gramáticos e filólogos contemporâneos estarem convencidos, sem dúvida nenhuma, de que as normas prescritas (chamemo-las, com Faraco (2008), de “normas gramaticais” — vide seção 3) só servem como “balizadoras” da norma *comum* ou *standard* — em gêneros textuais muito formais da oralidade e sobretudo da escrita (vide seções 3 e 4, a seguir). Esta é apenas uma definição de gramática. Há ainda (pelo menos) outras duas.

Numa segunda acepção, “gramática” seria o conjunto de regras *que o falante da língua domina*. Trata-se da “gramática internalizada” (a língua-I) no sentido de Chomsky (1986). A criança, à medida em que se lhe é dada uma “oportunidade de luta” (para usar a feliz expressão de Langacker, 1973), *i.e.*, à medida em que é colocada em um ambiente em que se faz uso de uma ou mais línguas, terá adquirido, por volta dos cinco anos (Duarte e Serra, 2015: 33) — há inclusive quem diga que por volta até dos dez —, a gramática de sua língua. Trata-se de um conhecimento *individual*, que corresponde a uma das tantas possibilidades de realização de uma “gramática mais geral”, da qual já falava o filósofo Roger Bacon, no século XIII,⁴ e que Chomsky rebatizou de “gramática universal”. A *gramática universal* nada mais é do que uma “herança de todos”, uma caracterização do estágio inicial da “Faculdade da Linguagem” — órgão da mente/cérebro, específico da espécie humana, de natureza biológica, portanto, que permite a aquisição de uma ou mais línguas naturalmente, uma vez dadas as condições para tanto (contato com um ambiente em que se fala(m) uma ou mais línguas). A criança converte os dados linguísticos primários que recebe como *input* (a língua-E, para Chomsky (1986)) em um *conhecimento* a respeito da gramática de sua língua, conhecimento este (chamado por Chomsky de *língua-I*) que lhe permitirá construir ocorrências em sua língua materna. Podemos ilustrar isso com a distinção entre o presente do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo na primeira pessoa do plural de verbos da primeira conjugação em três gramáticas do português: a gramática do português brasileiro (PB) não-*standard* e rural, a gramática do PB padrão (que corresponde, inclusive à gramática prescrita pelas normas gramaticais) e a gramática do português europeu (PE) *standard*, conforme apresentado pelos dados no quadro 1:

⁴ Para o filósofo R. Bacon, “a gramática é, em sua essência, uma e a mesma em todas as línguas, mesmo que difira em aspectos superficiais.” (*apud* Moro: 2017, p. 209-210, tradução livre).

	1ª pessoa do plural – verbos de 1ª conjugação	
	<i>presente do indicativo</i>	<i>pretérito perfeito do indicat.</i>
PB popular rural	ama(mo)	am-émo
PB <i>standard</i>	amamos	amamos
PE <i>standard</i>	amamos	amámos

Quadro 1: Da conjugação de verbos de primeira conjugação na primeira pessoa do plural do presente e pretérito perfeito do indicativo em três gramáticas do português (Fonte: Elaboração própria)

No PB não-standard e rural (do noroeste do estado de São Paulo, p.ex.), falado por idosos não-escolarizados, é comum o pretérito perfeito da primeira pessoa do plural, com verbos de primeira conjugação, ser realizado com a vogal média-baixa aberta [ɛ] “comprémo”, “amémo”, “falémo”, etc.; o presente, por seu turno, se constrói com a vogal central semiaberta não-arredondada [ɜ] “compramo”, “amamo”, “falamo”, etc. No PB standard, *i.e.*, na norma culta/comum/standard (no sentido de Faraco (2008), vide seção 3), há uma neutralização das formas, de modo que não se distingue do pretérito o presente a não ser pelo contexto. O PE standard diferencia o presente simples e o pretérito perfeito: o segundo se faz com a abertura da vogal [a], o que é registrado inclusive na escrita (“á”); o primeiro, por sua vez, se realiza pelo fechamento da vogal que, na escrita, não recebe diacrítico (Mateus *et al.*, 2003). Ora, no espírito da definição de gramática enquanto conhecimento internalizado acerca das regras do sistema adquirido na infância, podemos dizer que a gramática do PB rural-popular do noroeste do estado de São Paulo — gramática essa que reflete o conhecimento internalizado de familiares do primeiro autor — registra a diferença acima aludida, de modo que se um de seus usuários tiver de conjugar um verbo novo — aprendido no contexto de uma novela (digamos, a “novela das 8”) —, por exemplo, “protubar” (fictício), esse usuário realizará, no pretérito perfeito, “protubemo” e, no presente, “protubamo”. Este conhecimento internalizado, adquirido na infância, permite ao usuário, a partir de um conjunto *finito* de regras e de elementos do léxico gramatical, gerar um número infinito de ocorrências em sua língua.

O terceiro conceito de gramática é o de “regras que são seguidas”. Estamos, no caso, no universo do que os linguistas denominam de “linguística descritiva”. Obviamente, há muitas formas de descrever línguas e a descrição conta sempre com a elaboração de um banco de dados, que pode ser de ocorrências *elicítadas* ou mesmo de ocorrências retiradas de distintos gêneros textuais (produzidos no contexto da pesquisa linguística — como os *corpora* dos projetos NURC, IBORUNA, etc. — ou tomados, pelos linguistas, de gêneros textuais variados e sem qualquer vinculação com os estudos linguísticos — como, p.ex., *corpora* provindos de programas de rádio e de TV). Para a descrição linguística, há, portanto, como sabido, dois métodos principais: o *empírico-indutivo*, bastante explorado, entre nós, por sociolinguistas e funcionalistas (mas também por estudiosos da Linguística Diacrônica, inserida nas investigações da teoria de Princípios e Parâmetros), e o método hipotético-dedutivo, típico de abordagens racionalistas como a Gramática Gerativa e a Semântica Formal (cf. Borba, 1976).

Nessas abordagens formalistas, o método mais difundido para a coleta de dados via elicitção, em Gramática Gerativa, são as *tarefas de julgamento de gramaticalidade*, a grande contribuição (metodológica) de Noam Chomsky para a Linguística Teórica (Pires de Oliveira, 2010). Esse tipo de “experimento” — como o próprio Chomsky o considera — possibilita que os linguistas tenham acesso ao conhecimento internalizado do falante a propósito de sua gramática: “Cada julgamento é, de fato, o resultado de um experimento, mal planejado, mas rico no que diz respeito às evidências que fornece.” (Chomsky 1986: 36, tradução livre).

Ter acesso ao conhecimento internalizado dos indivíduos por meio dessa ferramenta metodológica é a práxis ordinária da Gramática Gerativa ao buscar atingir seu objetivo principal, o de fazer uma descrição detalhada das propriedades do estágio inicial da Faculdade de Linguagem, a Gramática Universal (GU), acima aludida, uniforme dentro da espécie humana. O objetivo principal deste programa de pesquisa é chegar a um desenho o mais preciso possível das propriedades da Gramática Universal. Nesse sentido, o estudioso de teoria gerativa busca determinar as regras — como a Soldagem (do inglês, “Merge”), que diz respeito ao momento em que um item lexical entra na derivação (ou “formação”) de uma sentença (e fala-se em soldagem externa) ou ao momento em que um constituinte é movido no curso da derivação (e fala-se em soldagem interna) — e as categorias — essas últimas, pelo menos do ponto de vista de uma das vertentes da teoria Gerativa, a Cartografia Sintática (Cinque e Rizzi 2010; Cinque 2013; Tescari Neto, 2021) — que estariam na base da formação das ocorrências.

Os julgamentos de gramaticalidade possibilitariam ao pesquisador chegar à “estrutura” da “língua-I”, uma das opções paramétricas do estado inicial da Faculdade de Linguagem, a GU. As ocorrências a seguir ilustram o expediente metodológico dos julgamentos de gramaticalidade, procedimento esse que inclusive tem sido sugerido, como expediente a ser adotado em aulas de língua materna, por linguistas vinculados à gramática gerativa, interessados no ensino de gramática na educação básica.⁵

- (1) Nós limpamos o quintal com as vassouras.
- (2) Nós, com as vassouras, limpamos o quintal.
- (3) Com as vassouras, nós limpamos o quintal.
- (4) *Nós o limpamos quintal com as vassouras.
- (5) *Nós vassouras com limpamos o quintal as.
- (6) *Nós limpamos as com vassouras o quintal.

Considerando os exemplos mencionados, vemos que as sentenças ((1)-(3)) têm uma notação distinta das ocorrências em ((4)-(6)): não aparece, diante delas, um asterisco, o que indica (a ausência de tal notação) a sua “boa-formação”. Trata-se, portanto, ((1)-(3)), de sentenças gramaticais, isto é, de sentenças bem formadas para qualquer falante do PB. *Gramaticalidade*, aqui, nada tem a ver com *correção*, conceito bastante explorado pela tradição gramatical; antes, *gramaticalidade* tem a ver com o fato de o sistema gerar ou não ocorrências de uma dada forma ou estrutura. Nesse sentido, a maneira como as unidades lexicais estão dispostas na sentença em ((1)-(3)) gera construções sentenciais bem formadas e que podem ser produzidas por usuários de

⁵ Cf. Kato, 1986, 2005; Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016; Tescari Neto, 2017, 2018, 2022a; Tescari Neto e Pereira, 2021; Tescari Neto e Souza de Paula, 2021; Pilati, 2017; Foltran, Knöpfle e Carreira, 2017; Foltran, Rodrigues e Lunguinho, 2020; Hochsprung e Quarezemin, 2021, Minussi, 2021; Hochsprung, 2022.

português, diferentemente do que se observa nas sentenças ((4)-(6)) que são consideradas *agramaticais* (veja-se o asterisco que as precede), uma vez que a construção sentencial formada pelas unidades lexicais dispostas nesses exemplos gera uma sentença malformada em cada um desses exemplos.

Independentemente de o falante se situar, no que respeita ao *continuum* de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2003) — ver, a esse propósito, a seção 3, a seguir —, mais próximo seja do polo de maior monitoração (que se situa na direção de gêneros mais caracterizados por atividades da escrita (Marcuschi, 2004; ver também a seção 3)) seja mais próximo do polo de menor monitoração, as ocorrências em (4-6) são malformadas, em nada importando, aqui, considerações estilísticas e sociolinguísticas, o que diferencia *gramaticalidade* de *aceitabilidade*. As ocorrências em ((7)-(9)), a seguir, no entanto, exploram a variação no *continuum* de monitoração estilística, variação essa que pode estar ou não associada a diferenças de gramática:

(7) O Aeon e eu limpamos a casa toda.

(8) O Aeon e eu limpou a casa toda.

(9) O Aeon e eu limpémo a casa toda.

As sentenças (7), (8) e (9) são todas gramaticais (em alguma variedade) do PB. A diferença entre elas reside na estigmatização social que existe para o exemplo (9) — uma vez que tal ocorrência é comum em variedades socialmente desprestigiadas — e, a depender do gênero textual em que for realizada, para a ocorrência em (8), que encerra uma estrutura típica de gêneros textuais essencialmente orais e marcados por baixo grau de monitoração estilística (como é o caso da conversa simétrica). Entretanto, independentemente de questões sociais e estilísticas, as ocorrências em (7), (8) e (9) são gramaticais em pelo menos alguma variedade do português.⁶

Feitas essas observações a propósito de conceitos de *gramática* e do conceito de *gramaticalidade* — que não se confunde, esse último, como vimos, com o conceito de *correção* —, já estamos em condições de enunciar o objetivo geral deste artigo que figura no dossiê comemorativo dos 45 anos da revista “Cadernos de Estudos Linguísticos”. Para fazer jus aos 45 anos de contribuição desse importante periódico aos estudos da linguagem, nosso objetivo aqui é discutir o lugar dos julgamentos de gramaticalidade — tomados da Linguística chomskyana — no ensino de língua portuguesa, sobretudo considerando o ensino da gramática em duas frentes principais (no sentido de Tescari Neto e Souza de Paula, 2021), quais sejam: o estudo das normas gramaticais e a análise linguística. Tal discussão se faz necessária se considerarmos os objetivos do ensino de língua portuguesa (em geral) e do ensino de gramática (em particular): o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (Travaglia, 1996), conforme justificado a seguir.

Tendo em vista o constatado fato de o *continuum* de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2003) se distribuir pelo *continuum* dos gêneros textuais (Marcuschi, 2004) — conforme discutiremos na seção 3 —, faz-se necessária uma problematização do lugar dos julgamentos de gramaticalidade, no contexto pedagógico de um ensino de língua materna centrado na perspectiva dos gêneros textuais. Uma tal problematização se justifica por haver gêneros que, em virtude de sua própria natureza (obviamente

⁶ Sobre o lugar da *gramaticalidade* nas aulas de português, vejam-se especialmente as seções 4 e 5.

social), atualizam formas estranhas ou até mesmo distantes das formas e estruturas características da gramática dos alunos. Abundam, nesse sentido, exemplos de gêneros textuais sobretudo escritos (e de natureza instrucional como, por exemplo, editais, peças jurídicas, etc.) cuja estrutura morfossintática conterà formas não frequentes ou até mesmo não observadas na gramática internalizada dos alunos. Diante de uma tal constatação, coloca-se, de antemão, uma questão fundamental a uma engajada Linguística Educacional: “como abordar, no ensino de língua portuguesa, estruturas alheias à gramática dos alunos?” A resposta a essa questão deve, sem sombra de dúvidas, levar em conta necessariamente resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Teórica, independentemente da(s) afiliação(ões) teórica(s), sendo objetivo do presente trabalho oferecer resposta a essa questão, considerando desenvolvimentos da Linguística Gerativa. Para ir ao encontro desse objetivo, o presente trabalho discutirá como a questão das diferenças de gramáticas, observadas em normas distintas, pode ser superada levando-se em conta metodologias próprias da Linguística Teórica.

O trabalho se organiza da seguinte forma: na seção 2, apresentamos as duas frentes do ensino de gramática na educação básica, partindo de uma breve revisão de Tescari Neto e Souza de Paula (2021); tendo em vista que os PCNs (Brasil, 1998, 2000) e a BNCC (Brasil, 2018) recomendam que as atividades de análise linguística sejam desenvolvidas de maneira articulada com as de leitura e produção textual, discutimos, na seção 3, os *continua* dos gêneros textuais e de monitoração estilística, de modo a preparar o terreno — ao revisar os conceitos de norma gramatical, padrão e culta/comum/standard, de Faraco (2008) — para as discussões a serem avançadas na seção 4, momento em que discutiremos o lugar dos julgamentos de gramaticalidade no ensino da norma padrão. Na seção 5, discutimos o lugar desse mesmo expediente metodológico na análise linguística. A seção 6 traz as considerações finais.

2. NORMAS GRAMATICAIIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA: AS DUAS FRENTES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) sugerem que o ensino de gramática — lá referido como “análise linguística” — seja trabalhado em harmonia com atividades de leitura e produção de textos orais e escritos. Há, contudo, que se precisar o que se entende por “ensino de gramática” ou “análise linguística”, compreendendo os eixos ou frentes comumente trabalhados quando efetivamente se faz “análise linguística” (ou quando se “ensina” gramática). Tescari Neto e Souza de Paula (2021) entendem que o “ensino de gramática” envolva duas frentes principais. A primeira das frentes é a relativa ao ensino das *normas gramaticais*, isto é, considerações a respeito das normas prescritas na gramática e nos livros didáticos. Por sua vez, a segunda, é a análise linguística propriamente dita, atividade que tem relação direta com a *reflexão*

metalinguística; em outros termos, aquela relacionada à (morfos)sintaxe e que faz uso de um conjunto de termos e conceitos nas análises desenvolvidas em ambiente escolar.⁷

O desenvolvimento dessas duas frentes, em sala de aula, tem, na prática, sido feito seguindo três linhas metodológicas: a primeira, a que trata as frentes de maneira *isolada*; a segunda, a que as trata de maneira *combinada*; e, a terceira, a que as trata de maneira *articulada* com as atividades de leitura e produção textual. Se tomada a opção do tratamento isolado, cada uma das duas frentes é abordada de forma independente. Isto significa que a análise gramatical dos termos da oração quanto à sua função sintática não se associa necessariamente a questões normativas; conseqüentemente, a prescrição gramatical fica dissociada da análise gramatical. No caso do tratamento combinado, a análise sintática e a normas prescritas são trabalhadas de maneira conjunta: mesmo que a análise gramatical seja feita a partir de um viés mais descritivo, haverá, aqui e acolá, um tratamento prescritivista dos objetos gramaticais. No último tratamento, o articulado, o ensino de língua portuguesa deve ser visto de forma a associar a prática de análise linguística em conjunto com as de leitura e produção textual de textos escritos e orais. Por essa abordagem articulada, referida, p.ex., em Geraldi (1984) e Mendonça (2006) como “análise linguística”, espera-se uma integração do estudo da forma de um texto (morfosintaxe) com as atividades de leitura e produção dos mais variados gêneros textuais. Naturalmente, a primeira das frentes — a do estudo das normas gramaticais — não necessariamente fica de fora dessa terceira linha metodológica. A BNCC do Ensino Fundamental, p.ex., na “habilidade” EF09LP07, estabelece o seguinte: “[c]omparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral”. Se a prática de análise linguística — ao considerar que tal atividade deva ser feita de maneira integrada às atividades de leitura e produção de textos dos mais diferentes gêneros — abraça o que preconizam os PCNs e a BNCC, naturalmente há espaço, sem sombra de dúvidas, para um trabalho conjunto de ambas as frentes junto aos mais diversos gêneros textuais (veja-se, a esse respeito, a seção 3). Mesmo que seja fortemente sugerido pelos PCNs (Brasil, 1998, 2000) e pela BNCC (Brasil, 2018) um tratamento articulado das duas frentes do ensino de gramática com atividades de leitura e produção textual — como explorado no parágrafo anterior —, há que se dizer que, na prática concreta, as duas primeiras atitudes metodológicas de trabalho com as frentes do ensino de gramática ainda podem ser vistas em sala de aula como opções metodológicas de trabalho docente e não devem, por uma série de razões, jamais ser objurgadas. Em primeiro lugar, o artigo 206 da Constituição Federal garante aos docentes e instituições de ensino a liberdade de concepções teóricas e metodológicas:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;(...)

(Brasil, 1988, artigo 206)

⁷ Essas duas frentes do ensino de gramática — a que se referem Tescari Neto e Souza de Paula (2021), nomeadamente, a reflexão sobre as normas e a análise linguística/gramatical —, quando abordadas, no plano metodológico, considerando os três conceitos de gramática que acabamos de apresentar (de Ilari e Possenti, 1985), naturalmente conduzem ao que Vieira (2018) chama de “três eixos” do ensino de gramática na educação básica, quais sejam, os eixos de (i) gramática e atividade reflexiva, (ii) gramática e produção de sentidos e (iii) gramática e normas/variedades.

Na prática, as duas primeiras atitudes metodológicas ainda são vistas em colégios que optam pelo oferecimento da disciplina de Língua Portuguesa em diferentes “frentes” tradicionais (gramática, laboratório de redação e literatura), muitas das vezes desenvolvidas inclusive por diferentes professores.⁸

Em segundo lugar, como apontado por Tescari Neto e Souza de Paula (2021), com base no exame de alguns projetos pedagógicos e de ementários de disciplinas de cursos de Licenciatura em Letras de universidades públicas brasileiras, a formação dos estudantes de licenciatura em Letras de modo geral aborda, no que é de interesse ao presente estudo, os objetos linguísticos de maneira isolada, vislumbrando uma divisão que corresponde às grandes áreas dos estudos linguísticos em termos da tradicional divisão em *microlinguística* e *macrolinguística*: a primeira, englobando, de maneira modular, os níveis de análise — fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, etc., não exatamente necessariamente com essa configuração —; a segunda, englobando disciplinas que correspondem às áreas que Marcuschi (2005) denomina de “tendências hifenizadas” (Análise da Conversação, Linguística Textual, Linguística Aplicada, Sociolinguística, etc.) — naturalmente construindo seus objetos na interface de fenômenos abordados pelo “núcleo duro” ou microlinguística com outras áreas de investigação (teorias sobre o texto, Antropologia, Sociologia, etc.). Ora, se a formação que os estudantes de licenciatura em Letras recebem na instituição universitária metodologicamente direciona um trabalho isolado em frentes, seria no mínimo questionável que os egressos da licenciatura não pudessem, no exercício da docência — e em vista do artigo 206 da Constituição Federal supracitado —, abordar os objetos de ensino de Língua Portuguesa em consonância com as duas primeiras atitudes metodológicas discutidas anteriormente.

Tais reflexões não têm por objetivo jamais ignorar a validade e importância do que recomendam os documentos oficiais ao sugerirem um trabalho integrado das atividades linguageiras de leitura, produção textual e análise linguística; antes, tais reflexões têm por objetivo reconhecer a sua plena validade e reconhecer, também, outras possibilidades metodológicas ainda praticadas no fazer dos professores de língua portuguesa.

3. O CONTINUUM DOS GÊNEROS TEXTUAIS, A MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA E AS NORMAS GRAMATICAL E PADRÃO

Definidos — de maneira “propositalmente vaga” (Marcuschi, 2010: 23) — como “(...) tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997: 279), os gêneros textuais são, numa definição um pouco mais clara, “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (Marcuschi, 2010: 23).

⁸ Uma consulta feita junto ao Google em maio de 2023, retornou-nos a matriz curricular e/ou grade de disciplinas oferecidas por alguns colégios privados em que se observa a tradicional divisão da disciplina de Língua Portuguesa nas três frentes (Gramática, Literatura e Redação) acima aludidas. Cinco desses resultados estão disponíveis nestes links: <https://is.gd/5colegios> ou <https://acesse.one/5colegios>.

Posto que se definem por propriedades sociocomunicativas (Marcuschi, 2010: 24), não obstante a recorrência (não necessária) de propriedades linguísticas observáveis em cada gênero em específico, vários são os gêneros de texto. O dinamismo das experiências humanas permite a criação de novos gêneros em vista das necessidades da experiência: pode-se, hoje, por exemplo, falar do gênero textual conversa (simétrica e assimétrica) por WhatsApp, do gênero textual *post* em rede social, etc.

Concebendo a fala e a escrita numa perspectiva não-dicotômica, mas como como construtos cujas diferenças se materializam em um *continuum* tipológico de gêneros textuais, Marcuschi (2010: 41) entende que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” (2010: 37). A Figura 1 a seguir, extraída de Marcuschi (2004) — livro bastante adotado em cursos de formação de professores de língua portuguesa —, que apresenta o *continuum* tipológico de gêneros textuais, deixa evidente que, da direita à esquerda no *continuum*, *i.e.*, “da fala à escrita”, outros *continua* se sobrepõem a esse, como o *continuum* de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2003); assim, um gênero como a “conversa pública” (do eixo “comunicações pessoais”) terá uma monitoração estilística diferente da de um gênero como a “aula” (um “texto instrucional”): há, no eixo de monitoração estilística, um trabalho sem dúvidas *epilinguístico* (no sentido de Franchi (1991)) pelo falante, que fará suas escolhas estilísticas em consideração de seu público: trata-se do “monitoramento do público” (*audience design*) de Bell (1984); nesse sentido, no gênero conversa simétrica — p.ex., uma conversa informal “de boteco” —, a monitoração será menor se comparada à de uma aula. O *continuum* de Marcuschi permite capturar essa diferença uma vez que, embora tanto a conversa simétrica quanto a aula sejam gêneros orais — e se localizem, no plano vertical, no “hemisfério sul” do *continuum* (o da “fala”) —, o último desses dois gêneros está bastante próximo, considerando-se o plano horizontal, da “escrita”. A monitoração estilística, que se orienta de um pólo menos monitorado a um mais monitorado e se sobrepõe ao eixo “fala”/“escrita” se faz perceber nas mudanças de estilo (mais ou menos formal) como resposta a uma audiência (o conceito de monitoramento do público, por Bell), audiência essa também em parte determinada pela natureza do próprio gênero textual em questão.

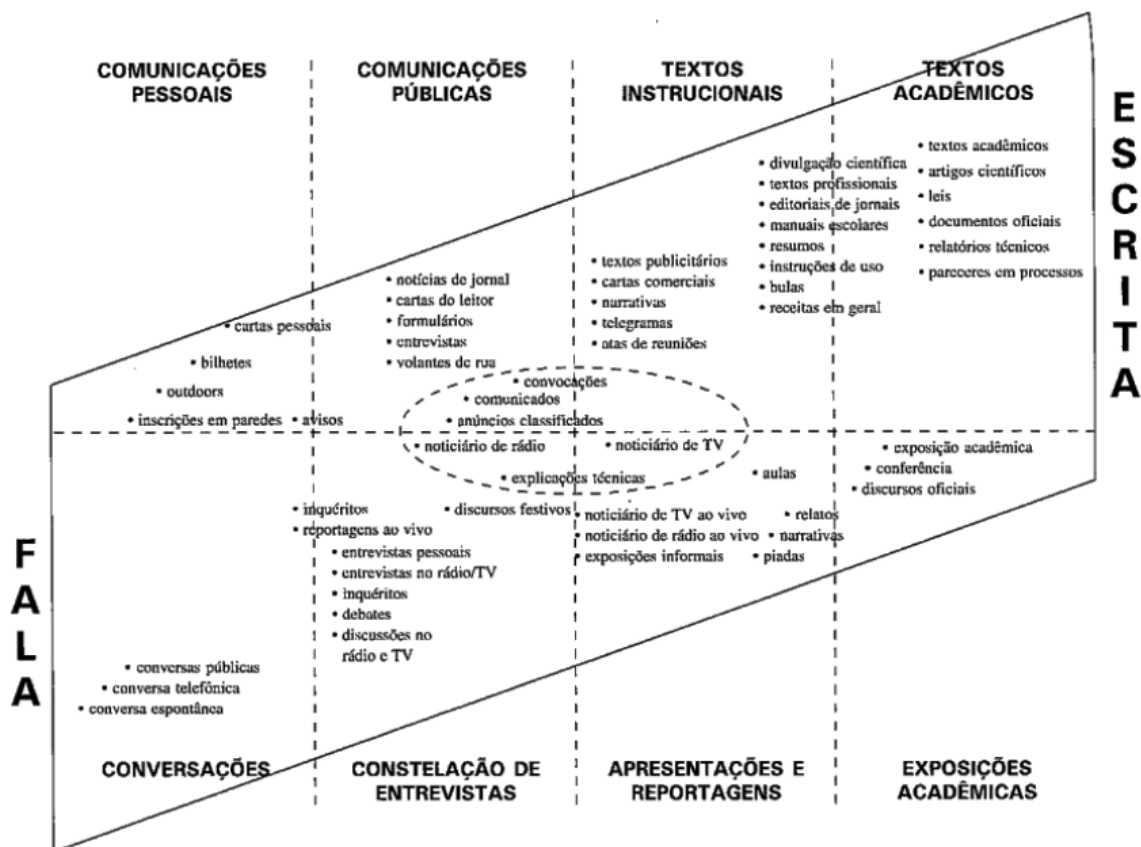


Figura 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita
 Fonte: Retirado de Marchuschi (2004: 41)

Ora, se os gêneros textuais são definidos essencialmente por propriedades sociocomunicativas (Marcuschi, 2010: 24) e se os *contínua* dos gêneros textuais e da monitoração estilística se sobrepõem, há que se compreender o papel da norma dita padrão no complexo jogo das interações. A norma-padrão exerce um papel essencialmente “balizador” enquanto “força centrípeta” a regular o “vasto universo centrífugo que caracteriza as línguas, em especial nas situações em que se busca alcançar certa uniformidade que atenua uma intensa dialeção.” (Faraco, 2008: 80). Disso decorre que a norma-padrão, embora não se confunda com a norma culta — pelo menos não na tipologia que Faraco (2008) faz dos diferentes tipos de norma —, está mais próxima dela pelo fato de os usuários da norma culta/comum/standard fazerem parte dos estratos sociais que direta ou indiretamente têm contato com a norma-padrão: na perspectiva do *continuum* tipológico dos gêneros textuais, esses usuários participam de atividades de letramento em que a norma-padrão exerce a supracitada força “centrípeta” relativamente à norma culta/comum: gêneros escritos formais da escrita — sobretudo aqueles que se encaixam nos eixos dos textos instrucionais e acadêmicos do *continuum* (vide Figura 1) — são balizados pela norma-padrão, o que significa que, mesmo sendo escritos em norma culta/comum/standard, seus limites relativos à escolha de estilo(s), são balizados pela norma-padrão, ainda que ninguém escreva nessa norma, mas na comum.

Uma linguística educacional que procura atender rigorosamente os documentos oficiais relativamente à integração das atividades de análise linguística, leitura e

produção textual, tendo o texto — ou, mais propriamente, os diferentes gêneros textuais — como unidade de ensino não pode se furtar jamais de proporcionar, aos alunos, reflexões sobre a norma-padrão haja vista seu papel balizador relativamente à norma comum em gêneros mais formais, gêneros esses que os alunos poderão vir a utilizar em suas experiências enquanto cidadãos. Isso é reconhecido pelos documentos oficiais e pela BNCC, conforme largamente argumentado na última seção. Valem então, neste contexto, as palavras atribuídas por Henriques (2018: 25-26) à linguista Ana Flávia Lopes Magela Gerhard, da UFRJ, em texto publicado em 2005 — lamentavelmente não mais disponível, contudo, no link informado na bibliografia de Henriques:

A escola falha justamente ao não favorecer aos cidadãos a apropriação de uma mobilidade linguística que lhes permitiria tanto comunicar-se com as pessoas da sua família e com seus amigos, quanto defender-se de um padrão de língua que fatalmente será usado contra eles, em avaliações, entrevistas para emprego, além dos concursos e vestibulares; aliás, a escola faz muito menos que isso: por ser tão ruim, ela não consegue nem inculcar nos alunos a norma padrão que impõe como verdade absoluta, embora seja eficiente em semear o preconceito linguístico. (Gerhardt, 2005, *apud* Henriques, 2018: 25-26)

A sobreposição dos *continua* dos gêneros textuais e da monitoração estilística não deixa dúvida sobre a perspectiva de uma educação linguística compromissada que reconhece o importante papel da escola e dos professores de língua portuguesa — egressos das nossas faculdades e institutos de Letras — de promover o acesso à norma que servirá de “baliza” relativamente ao uso dito comum/culto/standard em várias circunstâncias da vida prática (alguns dos gêneros referidos por Gerhardt na citação acima). Cabe ao professor de língua portuguesa, que teve sólida formação em teorias linguísticas, conduzir o aluno ao aprendizado dessa norma. E a Linguística Teórica oferece não só ferramentas de análise que possibilitam a descrição das estruturas (para as aulas da segunda frente, *i.e.*, para as aulas de análise gramatical — veja-se, a esse respeito a seção 5) como também ferramentas de análise que possibilitam a compreensão das regras subjacentes à norma-padrão (qual balizadora da norma comum em gêneros formais). E é sobre essa contribuição da Linguística ao ensino da norma-padrão que falaremos na próxima seção.

4. O ENSINO DAS NORMAS GRAMATICAIIS: HÁ LUGAR PARA OS JULGAMENTOS DE GRAMATICALIDADE?

Embora a crítica mais ingênua possa alegar que qualquer trabalho que leve em conta metodologias de julgamento de gramaticalidade corre o potencial risco de se mostrar

infrutífero por razões metodológicas e teórico-conceituais,⁹ a relativa facilidade da utilização de um tal expediente em ambiente escolar — o que possibilita transformar a aula de português, no dizer de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), em um “laboratório a céu aberto” — é uma opção metodológica ímpar ao professor esclarecido e bem intencionado. Conforme apontado na seção 1, ao citarmos Chomsky a propósito do expediente dos julgamentos de gramaticalidade, “[c]ada julgamento é, de fato, o resultado de um experimento, mal planejado, mas rico no que diz respeito às evidências que fornece.” (Chomsky 1986: 36). Não é à toa que a Linguística Educacional se apercebeu da importância dessa *démarche*, sugerindo que fosse levada a cabo em aulas de gramática na escola.¹⁰

Os quase já setenta anos de desenvolvimentos em Linguística Gerativa consolidaram a importância da Linguística Comparada na “demanda” do que poderia ser considerado o “Santo Graal” da Linguística Teórica: uma compreensão do que estaria na base do conhecimento inato da criança, conhecimento esse anterior a qualquer experiência linguística (o que já foi explorado na seção 1). Por comparação entre os diferentes estados finais atingidos (*i.e.*, por comparação entre as diferentes “línguas-Is” (o inglês, o PB, o italiano, etc.)) pode-se chegar ao que sejam as propriedades do sistema de conhecimento comum à espécie humana, *i.e.*, a Gramática Universal (GU), qual descrição do estado inicial da Faculdade da Linguagem.

A Linguística Comparada tem inclusive logrado sucesso não só na compreensão desse “Santo Graal” da investigação em Linguística Teórica — o sistema de conhecimento inicial à disposição da criança — como também, num plano mais prático, na compreensão mesma dos estados finais atingidos, estabelecendo as semelhanças e diferenças paramétricas entre diferentes línguas-Is. A esse respeito, no âmbito da Linguística de Língua Portuguesa, citam-se os vários trabalhos sobre as gramáticas do português, trabalhos esses que lograram considerável sucesso ao estabelecer as diferenças, p.ex., entre o PB e o PE atuais (cf., p.ex., Galves (2001) e referências lá citadas; Silva (2001); Costa e Galves, 2002; Costa e Silva, 2006) ou até mesmo entre outras variedades do português — como as do português africano (português angolano,

⁹ Essa crítica mais limitada poderia, p.ex., argumentar que recorrer à intuição enquanto instrumento de análise imporia, de imediato, limitações de ordem prática como a necessidade de treinar os alunos — na qualidade de “falante-ouvinte ideal” — para a formulação de generalizações de base estritamente gramatical, com a consequente e necessária filtragem de questões contextuais e de performance. A limitação de uma tal crítica — como já apontado por Tesconi Neto (2022a) — se dá, em essência, por duas razões (que ao mesmo tempo justificam também a assunção dos julgamentos de gramaticalidade enquanto metodologia de trabalho): (i) o sucesso das disciplinas de introdução à Linguística, oferecidas em nossas licenciaturas em Letras, em levarem os alunos a uma compreensão (rápida, em essência) do conceito de gramaticalidade — ao mesmo tempo diferenciando-o do de aceitabilidade ou correção —; (ii) o sucesso de pesquisas em Linguística Antropológica em trabalhos de campo junto a comunidades essencialmente ágrafas, na captura de dados introspectivos para pesquisas em teoria gramatical. Quanto ao esboçado em (i), qualquer docente de curso introdutório à Linguística ou de curso introdutório à sintaxe sabe de antemão que uma única aula é suficiente para garantir que os estudantes diferenciem *gramaticalidade* de *aceitabilidade* e de *correção*.

¹⁰ Veja-se, a esse respeito, dentre tantos outros, e para além das referências já reportadas na nota de rodapé 3, Girardi (2020), Honda e O’Neil (1993, 2008), Lunguinho *et al.* (2018), Medeiros (2020), Perigrino (2020a,b), Pereira (2021), Quarezemin e Ilari (2022). Cita-se também o interessante projeto coordenado pelo professor Cleber Conde (UFSCar), intitulado “Conlang na escola: métodos para se pensar as línguas e compreender intuições” — do qual Girardi (2020), p.ex., é um importante desenvolvimento.

moçambicano, etc. — cf. Tescari Neto (2022b) e referências lá citadas). É hora, pois, de reconhecer que um tal refinamento metodológico possa, com as devidas adaptações didáticas, metodologicamente servir no ensino de português na Educação Básica, independentemente da “frente” de ensino, *i.e.*, seja nas reflexões sobre a análise linguística ou gramatical seja até mesmo nas reflexões sobre a norma descrita pelos gramáticos.

Se a norma-padrão (vide seção anterior) descrita pelas gramáticas tradicionais, reconhecido objeto de conhecimento e ensino pela Base Nacional Comum Curricular, como já visto na seção 2, compreende um conjunto de regras que nalgum momento da história do português — ou, mais propriamente, em momentos distintos da história do português, haja vista o fato de que a incorporação das estruturas na descrição dos gramáticos pode revelar, antes, não um único estágio sincrônico e estanque da língua, mas um conjunto de estágios distintos cada um a cristalizar uma construção ou conjunto de construções que foram sendo incorporadas à norma em períodos distintos da história —¹¹ correspondeu à língua-I de falantes da língua, uma Linguística Educacional que leva a sério os resultados da Linguística comparada, inclusive os da Linguística (comparada) de Língua Portuguesa aludidos no parágrafo anterior, não teria senão o compromisso de promover o acesso dos estudantes às regras da norma-padrão, partindo do conhecimento internalizado deles mesmos a propósito da gramática que adquiriram em casa. Tentativas nesse sentido incluem, *p.ex.*, Tescari Neto e Perigrino (2018), em que os autores explicam um conjunto de regras da norma gramatical, partindo de um expediente de comparação com regras da(s) línguas-Is em PB contemporâneo.¹²

Uma tal atitude metodológica não significa jamais, na prática, a adoção de uma metodologia em que ocorrências da norma gramatical sejam “julgadas” pelos indivíduos. Antes, as ocorrências a serem julgadas são ocorrências da língua-I de quem está no papel de julgá-las (neste caso, pensando no trabalho a ser desenvolvido na escola, as ocorrências a serem julgadas são as ocorrências da gramática do próprio aluno). Tais ocorrências serão *comparadas* — como se faz em Linguística Teórica — com as correlatas na norma-padrão ou gramatical. Uma tal metodologia vai ao encontro — e faz-se necessário repeti-lo novamente aqui — do que preconiza a BNCC, ao sugerir que sejam comparadas estruturas da norma-padrão com estruturas do PB contemporâneo (vide seção 2). Um exemplo da plausibilidade metodológica de uma tal assunção pode ser dado no âmbito do emprego na escrita, em gêneros textuais muito

¹¹ Cumpre inclusive lembrar que, conforme mencionado em Faraco (2008), gramáticos brasileiros de orientação filológica — Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Cunha — flexibilizaram, em suas gramáticas, algumas das regras da norma, acolhendo elementos da norma culta/comum/standard: “Nossas melhores gramáticas estão, assim, num meio termo entre ‘os excessos caprichosos’ da norma padrão (para usar a feliz expressão de Evanildo Bechara (...)) e as descrições sistemáticas da norma culta/comum/standard”. (Faraco, 2008: 83) Destarte, é bastante correta a diferenciação tipológica feita por Faraco entre *norma padrão* e *norma gramatical*, porquanto essa última — que se caracteriza por uma descrição sobretudo das regras da primeira — não deixa de registrar construções que esses filólogos acolhem da norma culta/comum/standard.

¹² O curso de extensão “Gramática na ponta do lápis”, oferecido pela Escola de Extensão da UNICAMP, a EXTECAMP, e que está em sua oitava edição de oferecimento (cf. https://is.gd/GPL_extecamp) na data em que este texto foi produzido, é um exemplo de uma tal iniciativa de popularização de métodos da Linguística Teórica — com as adaptações didáticas necessárias — visando a objetivos práticos: compreender as regras da norma-padrão a partir de uma descrição do conhecimento internalizado dos cursistas a propósito de sua própria língua-I.

formais, do acento grave indicador de crase, uma área considerada “crítica” não só pelos estudantes como também por professores de português. Diante, portanto, de uma ocorrência como (10a) — a figurar em gêneros textuais escritos estritamente formais em estilo —, o professor pode propor uma comparação com o correspondente em variedades não-padrão (*i.e.*, na própria língua-I do aluno) do PB como em (10b):

- (10) a. Vou à igreja.
b. Vou *na/para a* igreja.

Pelo expediente comparativo em (10), estudantes chegam facilmente à compreensão de que, caso queiram, em textos formais, usar a preposição *a*, naturalmente junto a verbos que admitem essa preposição, poderão fazê-lo por comparação com a regra da própria gramática internalizada: em *na* (*em + a*) tem-se uma preposição, que na norma-padrão é *a*, no caso de um verbo de movimento como em (10), e um artigo *a* (que pode, pelo expediente da comutação, ficar ainda mais evidente se se substitui o nome feminino por um masculino (p.ex., *terreiro*: “Vou *no/para o* terreno”, a propósito de (10a)).¹³

Do que brevemente se discutiu a propósito do aproveitamento dos julgamentos de gramaticalidade no estudo da norma-padrão, fica evidente que não se trata de colocar os estudantes diante de ocorrências da norma, algumas a eles até estranhas, para serem julgadas. Trata-se, antes, de um expediente que considera, em perspectiva comparativa, ocorrências da norma-gramatical e ocorrências correlatas na(s) gramática(s) dos alunos; os julgamentos se darão relativamente a ocorrências da gramática dos alunos que usarão da própria introspecção, com o auxílio do professor, para entenderem o funcionamento de regras da gramática alvo. Não há dúvidas de que um tal expediente, ao tornar os estudantes independentes em gêneros textuais (sobretudo escritos) mais formais, já por oferecer uma metodologia de simples aplicação, de fato contribuirá para um empoderamento mais efetivo dos estudantes, possibilitando-lhes, em certa medida, a “apropriação d[a] [...] mobilidade linguística” referida por Ana Flávia Gerhardt, cuja citação foi discutida na seção 2.

Essa metodologia naturalmente pode ser trabalhada na análise linguística *stricto sensu*. E é disso que nos ocupamos na próxima seção.

5. A ANÁLISE LINGUÍSTICA: HÁ LUGAR PARA OS JULGAMENTOS DE GRAMATICALIDADE?

Tem sido consensual entre os linguistas e linguistas aplicados envolvidos com “análise linguística” — no sentido empregado, p.ex., por Geraldi (1984) e Mendonça (2006) — a premissa de que o texto seja entendido como a unidade privilegiada para a análise. A esse propósito, reconhece Mendonça (2006), o fluxo natural de aprendizagem passaria

¹³ Um tal expediente pode ser estendido a casos congêneres, inclusive os que envolvem regência nominal, mesmo aqueles de relativa dificuldade em virtude da distância entre formas historicamente cristalizadas (como os citados em Rocha Lima (2001: 467)) e formas do PB atual; assim, as seguintes formas citadas por Rocha Lima — *apanhar à mão*, *cortar à espada*, *fazer a barba à navalha*, *fechar à chave*, etc. — podem ter o emprego do acento grave indicador de crase explicado por comparação com formas correlatas a envolverem uma outra preposição e um artigo na gramática do PB atual, como respectivamente em: *apanhar pela mão*, *cortar com a espada*, *fazer a barba com a navalha*, *fechar com a chave*.

da competência discursiva para a competência textual e, por fim, à competência gramatical ou linguística. Para a autora, “o isolamento de unidades mínimas é um procedimento de análise que só tem razão se retornar ao nível macro”; noutras palavras, só faria sentido analisar uma palavra específica em um texto se tal análise colaborasse com uma compreensão efetiva do funcionamento da linguagem (Mendonça, 2006: 203), revelado no nível “macro”, o texto.

Se assumirmos, contudo, que o texto é constituído de unidades menores (no caso dos textos escritos, de parágrafos, períodos, frases e morfemas), a importante questão da “direcionalidade” da análise — se *top-down*, como nas versões da análise linguística que abraçam uma orientação mais funcionalista (*i.e.*, da pragmática à semântica e desta à sintaxe, a exemplo da análise linguística à la Geraldi (1984), Castilho (2000) e Mendonça (2006)); se *bottom-up*, como em abordagens sintaticocêntricas à la “modelo em T” de Chomsky (1995), a exemplo dos trabalhos referenciados nas notas de rodapé 5 e 10 — passa a figurar como uma questão a não ser jamais desconsiderada por quem pratica Linguística Educacional. Pode-se inclusive argumentar que os objetos linguísticos explorados em ambiente escolar, multifacetados que são por natureza (Pilati, 2018), permitem um tratamento a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a análise linguística, numa acepção “estendida”, não excluiria um tratamento das unidades menores, podendo inclusive (em termos das possibilidades de direcionalidade supracitadas) adotar a direcionalidade *bottom-up*.

Concebida, então, sob esse viés, a análise linguística, além de ser vista como um complemento às práticas de leitura e produção textual, pode, da mesma forma, trazer ao aluno a possibilidade de refletir sobre sua língua nos mais diversos níveis, até mesmo sobre aqueles em que unidades menores singulares carregam interessantes diferenças de sentido nas ocorrências em que são atualizadas.

No espírito então de uma metodologia que recorre à intuição dos alunos — como já abordado na seção anterior —, os julgamentos de gramaticalidade podem ser usados como um mecanismo metodológico com objetivo de ampliar a perspectiva de análise, acolhendo inclusive as mais diversas variedades do português também em perspectiva comparada. Podem, por exemplo, ser usados na reflexão sobre itens linguísticos de mesma função sintática mas que, em sua composição, são formados por elementos de classes diferentes, como é o caso dos adjuntos temporais *por x tempo* e *durante x tempo*.

Aparentemente, ambos os itens têm propriedades similares, uma vez que denotam um limite temporal de duração nas sentenças em que figuram, sendo formados estruturalmente por dois elementos (*[por/durante] + [x tempo]*). Contudo, a natureza categorial (*i.e.*, a “classe de palavra”, nos termos da BNCC e da tradição gramatical) do elemento que encabeça cada um deles (*por* e *durante*) é diferente.

O julgamento gramatical do aluno pode ser usado, por exemplo, na análise e, conseqüentemente, na definição da classe de palavra que encabeça esses adjuntos temporais. Tomemos os seguintes exemplos a explorarem o teste de elipse do sintagma de medida do adjunto temporal (para mais detalhes, veja-se Bergamini-Perez, 2023).

(11) Eles limparam/limparou/limparu/limpô a casa depois do jornal da manhã?

(12) Não, eles limparam/limparou/limparu/limpô durante.

(13) *Não, eles limparam/limparou/limparu/limpô por.

(14) Não, eles limpam/limparo/limparu/limpô cedo.¹⁴

Note-se que o julgamento de gramaticalidade, pelo aluno, das ocorrências que figuram como respostas, em (12) e (13), à pergunta em (11) é fator determinante da classificação, em termos tradicionais, da classe de palavra a encabeçar cada adjunto temporal: *por* ou *durante*. Não estamos falando, em nenhum momento, de o aluno ter que memorizar nomenclaturas ou se tornar um linguista-mirim, mas, sim, de conseguir refletir a respeito, a partir dos exemplos trazidos, das singularidades relativas a duas classes de palavras do PB e, conseqüentemente, da possibilidade ou não de as sentenças em que elas aparecem terem sentido ou não.

O fato de a sentença (12) ser julgada como gramatical é o que permite que o elemento *durante*, que compõe o adjunto *durante x tempo*, seja mais bem classificado como advérbio; por sua vez, o julgamento agramatical de (13) permite classificar o elemento *por*, em *por x tempo*, como uma preposição: advérbios podem ficar encaixados (*i.e.*, sozinhos no fim da ocorrência) em PB; compare-se a também boa formação de (14), a envolver um advérbio temporal (*cedo*), também encaixado.

Essa reflexão sugere que o julgamento de gramaticalidade pode ser abordado como forma de revelar interessantes questões de análise linguística, análise essa que leva em conta os objetos de conhecimento indicados na BNCC: classes de palavras e funções sintáticas são objetos a serem trabalhados também de maneira articulada, conforme a BNCC (vide discussão nos parágrafos a seguir). O julgamento de gramaticalidade a envolver um teste muito simples de encaixe por elipse é ponto determinante na demonstração de uma significativa diferença entre as classes preposição e advérbio: advérbios podem aparecer sozinhos em posição final de sentença (cf. (12) e (14)); preposições, não (cf. (13)).¹⁵

A BNCC é muito clara a respeito do tratamento dessas unidades como conhecimentos linguísticos a serem refletidos na aula de língua portuguesa. Ao tratar, por exemplo, de conhecimentos linguísticos a serem explorados em morfossintaxe — considerando-se os objetos tratados nesta seção —, enuncia o seguinte:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). (Brasil, 2018: 83).

O expediente do julgamento de gramaticalidade se nos revela, portanto, como um recurso vantajoso no ensino de língua portuguesa ao permitir, na “análise

¹⁴ Um dos pareceristas anônimos pontuou que (13) passa a ser gramatical em presença de outras classes de palavras no lugar de *por*, como o adjetivo *forte* — como em “eles limpam/limparo/limparu/limpô forte”. Tal ocorrência dá, contudo, resultado ruim se proferida como resposta a (11). O fato de o/a colega considerar essa ocorrência boa — possivelmente fora, contudo, do contexto referido em (11) — só ratifica a asserção por nós feita no texto: advérbios podem ficar órfãos ou encaixados em PB; preposições, não. No caso, *forte*, nessa ocorrência, ilustra um caso de flutuação categorial em que um adjetivo é usado adverbialmente (significando “de modo forte” ou “com força”/“fortemente”).

¹⁵ Um dos pareceristas anônimos sugeriu que apresentássemos outros exemplos no âmbito da análise linguística, a explorarem o aproveitamento dos julgamentos de gramaticalidade. Dadas as limitações de espaço, recomendamos os seguintes textos: Tescari Neto (2017) — em que o autor recorre a julgamentos de gramaticalidade para abordar fatos da constituição sintática (tópico de ampla relevância na produção textual, sobretudo no tocante à desambiguação de sequências sintaticamente ambíguas) — e Tescari Neto & Perigrino (2018) — em que os autores recorrem aos julgamentos para a classificação das palavras em termos de classes.

linguística”, que o aluno se aperceba de diferenças nas estruturas com as quais se confronta ao construir seus textos. Mostramos isso a partir de estruturas a envolverem adjuntos adverbiais temporais que podem ser encabeçados seja por advérbios (12)/(14) seja por preposições (13). A análise sugerida não só valorizou o trabalho integrado de reconhecimento de classe de palavras e suas funções sintáticas, sugerido pela BNCC na citação acima, como também propiciou análises tanto de variedades padrão quanto de variedades não-padrão: os exemplos de (11) a (14) envolvem formas verbais observadas na escrita (*limparam*) e na oralidade; no caso dessa última modalidade, em particular, as formas observadas na norma culta/comum/standard *limparo/limparu* e em variedades não-padrão (*limpô*) não têm qualquer interferência na gramaticalidade das ocorrências. Há espaço aí, pois, para uma legitimação, pelo professor, tanto de estruturas da norma-padrão quanto de estruturas de variedades não-padrão, outro objetivo do ensino de gramática valorizado pela BNCC e que pode ser atualizado pelo professor comprometido nas práticas da análise linguística.¹⁶

6. ATANDO AS PONTAS À GUIA DE CONCLUSÃO

Iniciamos o trabalho pela revisão de três conceitos de gramática explorados, p.ex., em Ilari e Possenti (1985). Segundo os autores, subjacente a cada um dos três conceitos está o de “conjunto de regras”: regras a serem seguidas (Gramática Tradicional), regras que são seguidas (gramática descritiva) e regras dominadas pelo falante (gramática internalizada). Entendendo, com os PCNs e sobretudo a BNCC, o importante papel do ensino de português em proporcionar aos alunos um domínio das regras da norma dita padrão (cujas regras estão descritas nas gramáticas tradicionais), sugerimos que essa tarefa pode, a exemplo do que se faz em Linguística Comparada (vide seção 3), levar em conta uma comparação das regras do sistema internalizado do aluno (a gramática “internalizada”) com as regras da gramática-alvo, a da norma-padrão, comparação esta tornada possível por uma descrição das regras de ambos os sistemas. Isso está, como foi largamente argumentado, na base do que preconiza — ao sugerir uma comparação entre essas diferentes normas/variedades/sistemas — a BNCC.

O domínio das regras da norma dita padrão é relevante, como argumentado sobretudo nas seções 3 e 4, em virtude do fato de essa norma exercer um papel balizador relativamente à norma culta/*standard*/comum, norma essa utilizada em vários gêneros

¹⁶ Um dos pareceristas apontou o “risco” de “os testes [...] serem contraintuitivos, ou seja, [de] os alunos tomarem a norma culta como anomalia.” O/a avaliador/a exemplifica seu ponto a partir do seguinte par:

- (A) Antes do professor entregar as provas corrigidas, ele explicou o método de correção.
- (B) Antes de o professor entregar as provas corrigidas, ele explicou método de correção.

O parecerista completa o raciocínio com a seguinte afirmação: “B pode parecer estranha, embora seja a forma recomendada para escrita”. Não nos parece que a ocorrência da norma em (B) seja “contraintuitiva”, independentemente do que quer que venha a significar esse termo. É papel do professor mostrar que infinitivos, na norma, determinam que sintagmas preposicionados se desdobrem; assim, *do* se realizará *de + o*. O exemplo (10) e discussão relacionada possibilita, aliás, uma conclusão bem no sentido contrário à da conjectura do/a avaliador/a: consegue-se chegar à regra da norma por meio de uma comparação com a ocorrência da variedade do aluno. Do ponto de vista da sintaxe comparada, portanto, a adjetivação “contraintuitiva” não cabe: uma dada construção na norma, hoje, correspondeu a uma estrutura de língua-I em alguma sincronia pretérita.

textuais da vida prática. O papel balizador da norma-padrão — em gêneros de maior grau de monitoramento estilístico, sobretudo na escrita —, numa perspectiva de ensino com foco nos gêneros textuais (como a sugerida pelos PCNs e pela BNCC), torna evidente e necessário um tratamento metodológico cuidadoso da parte dos linguistas que tomam para si o importante compromisso de contribuir com o ensino de língua portuguesa, o que deve estar na agenda de trabalho da Linguística Educacional. A seção 4 ofereceu exemplos de como a Linguística pode contribuir com o ensino de língua portuguesa atenta às demandas e objetivos da BNCC e atenta à própria metodologia de trabalho da Linguística Comparada — inclusive a de Língua Portuguesa. Isso pode envolver a assunção de um método eficaz: o dos julgamentos de gramaticalidade, não sobre sentenças da norma, mas, antes, sobre ocorrências da gramática do próprio aluno, ocorrências estas a serem comparadas com as da norma, qual gramática-alvo.

A mesma metodologia de trabalho — a explorar a intuição do aluno — foi sugerida, na seção 5, para as atividades de “análise linguística”. Vimos que os objetos de conhecimento que integram a BNCC podem ser trabalhados, com as devidas adaptações didáticas, a partir de metodologias próprias da Linguística Teórica: não se trata de substituir o programa curricular nacional da BNCC por questões da investigação dos linguistas, muito menos de tornar a aula de língua portuguesa uma aula de Linguística Teórica; antes, trata-se de proporcionar metodologias próprias da Linguística para “resolver” “problemas de análise” da agenda comum da BNCC. Como exemplificação, oferecemos uma atividade que integra, no espírito da BNCC, classes de palavras e funções sintáticas, partindo de um trabalho com adjuntos temporais (que pode ser tratado tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio).

Quase quarenta anos nos separam do trabalho de Ilari e Possenti (1985). Valem, no entanto, ainda, as mesmas premissas relativamente ao lugar de cada um dos três conceitos de gramática no ensino de português. Revisitar aquele trabalho em ocasião da comemoração dos 45 anos da revista CEL é uma oportunidade ímpar! Sugerimos que a Educação Linguística parta de uma descrição da gramática internalizada e de uma descrição das regras da gramática-alvo, já descrita pelas normas gramaticais, para levar o aluno a um domínio das regras dessa última. O mesmo método pode ser utilizado na análise linguística que indiferentemente pode levar em conta ocorrências tanto da norma do aluno quanto da norma dita padrão; afinal de contas, os gêneros estão distribuídos num *continuum* tipológico (Marcuschi, 2004). É papel dos linguistas interessados em colaborar com o ensino oferecerem os instrumentos metodológicos aos alunos de licenciatura e aos professores em formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOZA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822.
- BELL, A. Language Style as Audience Design. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. Jaworski (Eds.). **Sociolinguistics: a Reader and Coursebook**. New York: St Mattin's Press Inc., p. 240-250, 1984.
- BERGAMINI-PEREZ, J. F. **Uma proposta de análise sintático-semântica dos adjuntos temporais de medida**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

- BORBA, F.S. **Fundamentos de Gramática Gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf> . Acesso em: 21/11/2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio: partes I e II**. Brasília: SEB/MEC, 2000.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: Its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.
- CINQUE, G. Cognition, universal grammar, and typological generalizations. **Lingua**, v. 130, p. 50-65, 2013.
- CINQUE, G.; RIZZI, L. The cartography of syntactic structures. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Eds.). **Oxford handbook of linguistic analysis**. Oxford: Oxford University Press, p. 51-65, 2010.
- COSTA, J.; GALVES, C. External Subjects in two varieties of Portuguese: Evidence for a non-unified analysis. In: BEYSSADE, C.; BOK-BENNEMA, R.; DRIJKONINGEN, F.; MONACHESI, P. (Eds.). **Romance languages and linguistic theory**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002, p. 109-125.
- COSTA, J.; SILVA, M. C. F. Silva. Notas sobre a concordância verbal e nominal em português. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 95-109, 2006.
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R.. Gramática(s), ensino de português e ‘adequação linguística’. **Matraga**, v. 22(36), p. 31-55, 2015.
- FARACO, C.A. Afinando conceitos. In: _____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, p. 33-107, 2008.
- FOLTRAN, M.J.; CARREIRA, M. B. ; KNOPFLE, A. A Gramática como Descoberta. **Diadorim (Rio de Janeiro)**, v. 2, p. 27-47, 2017.
- FOLTRAN, M. J.; RODRIGUES, P.; LUNGUINHO, M. V. Os estudos linguísticos e a formação do professor de Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (Org.). **Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- GALVES, C. **Ensaio sobre gramáticas do português**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, p. 49-69, 1984.

- GIRARDI, J. E. **Oficina de língua inventada e o ensino de conceitos linguísticos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- HENRIQUES, C. De volta à(a) gramática, tema urgente. In: ALVES, I.M. et al. (Org.) **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas**, v. VII. São Paulo: FFLCH/USP, p. 23-30, 2018.
- HOCHSPRUNG, V.; QUAREZEMIN, S. Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 19, p. 164-191, 2021.
- HOCHSPRUNG, V. **Consciência sintática: construindo a gramática do sujeito do Português brasileiro na escola**. Dissertação (Mestrado) – UFSC, 2022.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. Triggering science-forming capacity through linguistic inquiry. In: HALE, K.; KEYSER, S.J.(Eds.). **The view from Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger**. Massachusetts: MIT Press, , p. 229-255, 1993.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. **Thinking linguistically: A scientific approach to language**. Malden, MA: Blackwell, 2008.
- ILARI, R.; POSSENTI, S. **Português e Ensino de Gramática**, v. 1. São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo, 1985.
- JAPIASSU, H. **Introdução às ciências humanas**. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KATO, M. A. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M.A. et al. (Org.). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga: CEHUM, p. 131-145, 2005.
- LANGACKER, R. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LUNGUINHO, M.V.; NAVES, R. R. ; SALLES, H. M. M. L. ; PILATI, E. ; GUERRA VICENTE, H. S.; MEDEIROS JUNIOR, P. Contribuições dos estudos gramaticais à produção de textos. In: DIAS, J.F. (Org.). **Ler e (re)escrever textos na universidade: da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino**. Campinas: Pontes, p. 313-337, 2018.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.
- MARCUSCHI, L.A. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. **DLCV**, v. 3, n. 1, p. 11-36, 2005.
- MATEUS, M.H. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- MEDEIROS, P. **Gramática sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos iniciais da educação básica**. Curitiba: CRV, 2020.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMN, Á. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3.ed. São Paulo: Parábola, p. 199-226, 2006.
- MENEZES, E. T. Verbete Projeto Ipê. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>. Acesso em: 21/11/2023.
- MINUSSI, R.D. ReVEL na escola: gramática formal e ensino. **ReVEL**, 19(37), p. 1-10, 2021.
- MORO, A. **A brief history of the verb 'to be'**. Massachusetts: MIT Press, 2017.

PERIGRINO, M. **Os advérbios no ensino de língua portuguesa: livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020a.

PERIGRINO, M. Gramática gerativa em sala de aula: (re)pensando o ensino da classe dos advérbios. In: GOMES, A. P. Q.; TESCARI NETO, A. (Org.). **A interface sintaxe-semântica: adjetivos e advérbios numa perspectiva formal.** Campinas: Pontes Editores, p. 179-202, 2020b.

PEREIRA, G. S. **O ensino das preposições na educação básica.** Monografia (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PILATI, E. 2017. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** ed. 2. São Paulo: Pontes.

PILATI, E. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, A. B.; NEVINS, A. (Org.) **O apelo das árvores: estudos em homenagem a Miriam Lemle.** Campinas: Pontes, p. 347-75, 2018.

PIRES DE OLIVEIRA, R. A linguística sem Chomsky e o método negativo. **ReVEL**, v. 8, n. 14, p. 1-19, 2010.

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

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

QUAREZEMIN, S.; ILARI, R. “A linguística que aprendi, a linguística que ensinei, a linguística que levaria para a escola”: um diálogo com Rodolfo Ilari. **Linguística, Rio de Janeiro**, v.17, n.2, p. 194-205, 2022.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** ed. 41. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SILVA, G. V. *Word order in Brazilian Portuguese.* Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

TESCARI NETO, A. Constituinte sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers in Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 129-52, 2017.

TESCARI NETO, A. Análise linguística na educação básica com ambiguidade. In: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T.C. (Org.). **Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos.** 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 173-206, 2018.

TESCARI NETO, A. **Sintaxe Gerativa: uma introdução à cartografia sintática.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2021.

TESCARI NETO, A. A vez da -metalinguagem-: por uma análise sintática -crítica- na educação básica. **Revista Linguística**, v. 17, p. 206-230, 2022a.

TESCARI NETO, A. On the Raising of the Finite Main Verb in Angolan Portuguese and in Mozambican Portuguese: Cartographic Hierarchies, Microvariation and the Use of Adverbs as Diagnostics for Movement. **Probus**, v. 34, n. 1, p. 171-234, 2022b.

TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português. **Revista da ABRALIN**, v. 17, p. 152-91, 2018.

TESCARI NETO, A.; PEREIRA, G. S. Julgamentos de gramaticalidade na pesquisa, no ensino e na extensão popularizando a metodologia da análise gerativa na formação (continuada) de professores. **Revista Internacional de Extensão**, v. 2, p. 1-10, 2021.

TESCARI NETO, A.; SOUZA DE PAULA, W.M. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. **Revista Internacional Em Língua Portuguesa**, v. 40, p. 93-117, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, S. R. Três Eixos para o Ensino de Gramática. In: ____ (Org). **Gramática, Variação e Ensino: Diagnóstico e Propostas Pedagógicas.** São Paulo: Blucher, p. 47 -60, 2018.

Recebido: 29/5/2023

Aceito: 26/9/2023

Publicado: 13/11/2023