DOI: 10.20396/cel.v66i00.8676984

A ABORDAGEM CIENTÍFICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: *PROBLEM SETS* E TEORIA GRAMATICAL NA INVESTIGAÇÃO DE VERBOS TRANSITIVO-PREDICATIVOS

THE SCIENTIFIC APPROACH TO THE TEACHING OF GRAMMAR IN BASIC EDUCATION: PROBLEM SETS AND GRAMMATICAL THEORY IN THE INVESTIGATION OF TRANSITIVE-PREDICATIVE VERBS

Ana Carolina Alecrim Benzoni[1]
Sandra Quarezemin[2]

Resumo: Não há consenso nas teorias gramaticais a respeito da estrutura das sentenças com verbos transitivo-predicativos. Essa falta de consenso demonstra a particularidade e complexidade das sentenças com predicativo do objeto, potencializando o desafio de ensiná-las na Educação Básica. Diante desse cenário, apresentamos nesse artigo a atividade de conjunto de problemas (Honda e O'Neil, 2008; Honda e Larson, 2023) como uma metodologia que explora o raciocínio lógico e científico por meio da investigação linguística. O nosso objetivo é oferecer ao professor de língua portuguesa uma rota alternativa para o tratamento desse fenômeno gramatical, explorando ferramentas oriundas da Teoria Gerativa, como os testes de constituência e os julgamentos de gramaticalidade (Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016; Tescari Neto, 2018). Dessa forma, espera-se que a abordagem da gramática em sala de aula seja repensada, a fim de proporcionar ao aluno uma relação com a disciplina de gramática que transcenda a mera classificação de fenômenos. Defendemos neste estudo que a compreensão da lógica estrutural, que subjaz os fenômenos gramaticais, contribui para o ensino reflexivo de gramática, que entendemos ser mais efetivo e eficaz.
Palavras-chave: conjuntos de problemas, verbos transitivo-predicativos, Teoria Gerativa.

Abstract: Some complex syntactic structures, such as those involving primary predication and judicative verbs, present a challenge both for developing a solid theoretical framework and for teaching in elementary education. In this context, with a focus on the challenge of teaching object predicative structures to elementary school students, this article proposes the application of scientific methodology as a tool for teaching grammar in the classroom. To this end, we present the "problem sets" activity (Honda and O'Neil, 2008; Honda and Larson, 2023) as an alternative approach for addressing this grammatical phenomenon, drawing on tools from Generative Grammar, such as constituency tests and grammaticality judgments (Pires de Oliveira and Quarezemin, 2016; Tescari Neto, 2018). Through this proposal, we aim to rethink the way grammar is approached in the classroom, in order to foster a deeper relationship between students and the subject of grammar—one that goes beyond the mere classification of phenomena. In this study, we argue that understanding the structural logic underlying grammatical phenomena contributes to a more reflective approach to grammar teaching, which we believe to be both more effective and more efficient.
Keywords: problem sets, predicative transitive verbs, Generative Theory.

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil e Professora da Educação Básica da rede privada de Sorocaba, SP. ana.alecrimprof@gmail.com.
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-6879-2331
[2] Professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. Bolsista CNPq-1D, processo 316375/2021. sandra@cce.ufsc.br.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8570-5389

1. INTRODUÇÃO[3]

A prática de sala de aula evidencia que o ensino de gramática é um desafio pedagógico constante. Gramáticos e linguistas – como Perini (2014), Castilho (2014), Faraco (2015), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto e Souza de Paula (2021) para citar alguns, discorrem não só sobre a importância de a Educação Básica abordar o ensino de gramática, mas também sobre a importância de se discutir as bases teóricas e metodológicas que balizam esse ensino, para que ele possa transcender os limites taxonômicos há muito impostos pelos manuais didáticos e normativistas.

Sabemos que há muitas linhas de pesquisa que questionam a validade do ensino de gramática nas escolas, e, ainda hoje, é comum nos depararmos nos corredores escolares com abordagens que relegam à gramática um papel coadjuvante no ensino da língua portuguesa. Embora esse papel secundário tenha surgido como uma resposta às abordagens normativistas, o que os livros e materiais didáticos que norteiam o trabalho do professor da Educação Básica[4] nos mostram é que a relativização da importância do papel da gramática no ensino de língua portuguesa não contribuiu para uma proposição de ensino numa perspectiva crítico-reflexiva; ao contrário, ela acabou por reforçar o olhar normativista que privilegia a classificação definida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959) (doravante, NGB), sem, muitas vezes, considerar o percurso de construção do raciocínio necessário para que o estudante compreenda o que é discutido.

Além disso, entendemos que, apesar de a gramática normativa ter fundamental importância na unificação da descrição, do ensino e da nomenclatura dos fenômenos abordados em sala, ela não atende de forma satisfatória a toda a complexidade lógica inerente a estrutura sintática do português brasileiro. Dessa forma, um ensino restrito ao viés normativista tende a dificultar aos estudantes a apreensão de estruturas sintáticas mais complexas, uma vez que nem sempre é possível compreender a lógica por trás das nomenclaturas, o que impede o desenvolvimento do olhar linguístico-científico necessário para a investigação de fenômenos que a gramática normativa não abarca.[5], como descrevem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

Sendo assim, um ensino de gramática que proponha ao aluno a observação, questionamento, investigação, análise e descrição das estruturas que serão estudadas, utilizando ferramentas oriundas de teorias linguísticas, como testes de constituência e julgamentos de gramaticalidade, pode aliar a metodologia científica ao conceito a ser trabalhado e proporcionar uma relação com a disciplina de gramática que transcenda a mera classificação de fenômenos. Por isso, defendemos neste estudo a elaboração de *problem sets* (conjuntos de problemas) como uma metodologia[6] apropriada para a reflexão sobre a gramática na Educação Básica. Nosso propósito é mostrar que esta abordagem pode ser uma estratégia que promove o ensino reflexivo dos fenômenos

[3] Agradecemos à equipe técnica da Cadernos de Estudos Linguísticos da UNICAMP e aos organizadores do dossiê Teorias Linguísticas e Ensino, Professores Caio Mira e Amanda Balduino, que conduziram primorosamente o trabalho de editoração. Também agradecemos aos pareceristas, que fizeram uma leitura atenta do nosso artigo. As falhas remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

[4] Entendemos os livros e materiais didáticos como uma importante ferramenta que guia – e muitas vezes forma – os professores que ocupam as salas de aula de nosso país. Nossa intenção, aqui, não é "levantar a bandeira" de que eles devem ser abolidos, pois compreendemos quão complexo é o sistema que nos cerca. A ideia é, apenas, relativizar as abordagens e os olhares que motivam o trabalho, dando ferramentas a mais para que os professores possam utilizá-las, quando entenderem ser possível, em sua realidade.

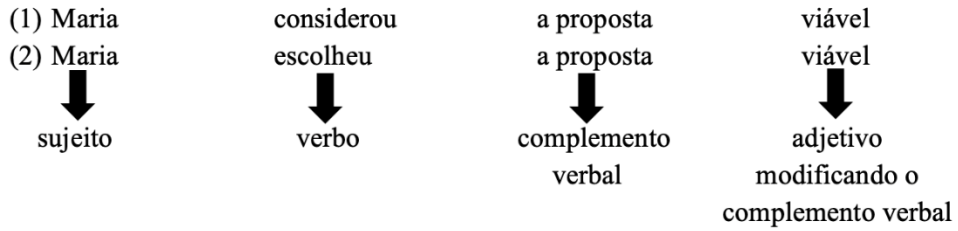
[5] Aprofundaremos esse olhar linguístico-científico ao longo deste artigo.

[6] Um dos pareceristas deste artigo recomendou o uso da palavra "técnica" no lugar de metodologia. Escolhemos, contudo, manter a palavra metodologia em virtude das discussões a respeito desta abordagem, feitas durante do curso de "Ensino de Gramática como ciência", ministrado por Honda e Larson no Instituto Abralin 2023.

gramaticais. Para isso, apresentaremos um *conjunto de problemas* para as estruturas sintáticas que envolvem o predicativo do objeto e os verbos transitivo-predicativos, fundamentado nos trabalhos de Honda e O'Neil (2008), Larson (2010), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Honda e Larson (2023).

As estruturas predicativas representam um desafio no ensino de gramática e na construção do raciocínio sintático dos estudantes. Esse desafio decorre do fato de que, embora todo termo que esteja no predicado atribuindo característica ao sujeito seja um predicativo do sujeito (PS), nem todo termo que atribui característica ao objeto exercerá a função de predicativo, como vemos no esquema abaixo.

Figura 1: comparação de estruturas com adjetivo modificando complemento verbal



Fonte: elaborado pelas autoras

Em uma leitura superficial, há as seguintes semelhanças entre as sentenças (1) e (2) : presença de (i) um verbo transitivo direto, (ii) seu complemento e (iii) um adjetivo modificador deste complemento. Isso leva os estudantes a analisarem essas estruturas da mesma forma. Sabemos, porém, que as relações sintáticas estabelecidas entre os termos que as compõem são de diferentes naturezas. Em (1), o adjetivo 'viável' será classificado como um predicativo do objeto (PO), enquanto em (2) ele será adjunto adnominal (AdjAdn).[7]

Além da semelhança estrutural superficial, o entrave do ensino esbarra também no fato de que a NGB atribui aos dois verbos a mesma classificação ou diátese: um verbo transitivo direto, o que não torna evidente ao aluno o motivo da diferença de classificação dos dois termos que modificam o complemento verbal, embora seja possível perceber que, na sentença (1) a presença do adjetivo "viável" seja essencial para que o enunciado seja completo:

(1) Maria considerou a proposta viável.
(3)*Maria considerou a proposta.

A agramaticalidade de (3) decorre do fato de que a retirada do adjetivo "viável" da sentença muda o sentido do verbo "considerar", indicando que se trata de verbos homônimos, com diáteses diferentes (Perini, 2014).

Quando o assunto é a estrutura das sentenças com esse tipo de verbo, não há consenso nas gramáticas descritivas, normativas, nem nas teorias formais, como a Teoria

[7] Recomendamos ao leitor interessado no assunto a leitura da seção "O uso de relações semânticas na análise gramatical" que aparece em Franchi, Negrão e Müller (2006).

Gerativa (Chomsky, 1965), que será a base teórica de nossa discussão. Essa falta de consenso demonstra a particularidade e complexidade das sentenças com predicativo do objeto e potencializam o desafio de ensiná-las na educação básica.

Em sala de aula, então, um ensino de gramática que se restrinja a diferenciar a classificação sintática dessas duas sentenças, sem propor uma investigação linguística e a consequente construção do raciocínio que leve o estudante a compreender a estrutura estabelecida entre o verbo e seus argumentos, torna o saber mecanizado e, por vezes, inalcançável a muitos de nossos jovens.

Diante de cenários como esse, entendemos que as teorias linguísticas, em especial a Teoria Gerativa, muito podem contribuir para repensar a forma de abordagem da gramática em sala de aula. Ferramentas como os testes de constituência, propostos pela gramática gerativa, aliadas a uma abordagem de ensino que une a intuição de falante dos próprios estudantes à metodologia de investigação científica da linguagem, podem ofertar uma forma de condução desse conteúdo que visa primeiro à compreensão do fenômeno e à discussão de toda as suas particularidades para, somente depois, proceder à apresentação das nomenclaturas propostas pela NGB.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivos (i) mostrar um breve panorama sobre os verbos transitivo-predicativos[8], (ii) demonstrar como os testes de constituência funcionam como ferramentas de investigação de fenômenos sintáticos, (iii) mostrar como um *conjunto de problemas* pode ser elaborado como uma atividade voltada aos estudantes do Ensino Médio (EM), tendo como premissa a análise do fenômeno via metodologia científica da linguagem. Para isso, este artigo está organizado da seguinte forma. Na seção 2, apresentaremos um breve recorte sobre como as gramáticas normativas e descritivas analisam os verbos transitivo-predicativos, na seção 3, apresentaremos o conceito de valência verbal e as diáteses dos verbos que aceitam predicativo do objeto; na seção 4, apresentaremos os testes de constituência como ferramenta para reconhecer a estrutura dos verbos analisados e, na seção 5, a título de exemplo, a proposta de uma atividade para a condução desta discussão com os estudantes da Educação Básica.

2. AS GRAMÁTICAS NORMATIVAS E DESCRITIVAS, OS VERBOS TRANSITIVO-PREDICATIVOS E O PREDICATIVO DO OBJETO

A NGB classifica os predicados compostos por verbo nocional e um predicativo como predicado verbo-nominal. São estruturas que podem apresentar, na função de predicativo, tanto um predicativo do sujeito, quanto um predicativo do objeto, sem que haja uma subclassificação para cada um desses casos.

Embora o propósito da NGB seja uniformizar a nomenclatura utilizada para classificar os fenômenos linguísticos descritos pelos gramáticos, é indiscutível que essa nomenclatura não atende a todas as especificidades das construções que se propõe a nomear. No que tange o predicativo do objeto, por exemplo, há duas estruturas distintas que vão receber a mesma classificação, como vemos em (4) e (5):

[8] Tendo em vista que nosso objetivo é também dialogar com os professores da Educação Básica, que muitas vezes estão distantes dos conceitos da Teoria Gerativa, optamos por não trazer neste artigo a Teoria das Small Clauses, proposta por Rothstein (1995, 2001) e analisada no PB por Foltran, (1999), Gomes (2006), Carreira (2008). Nossa proposta não é discutir o fenômeno sintático à luz da Teoria Gerativa, mas nos apoiarmos na metodologia dos testes de constituência e em uma dinâmica de aula que envolva a construção do pensamento científico para introduzir o pensamento sintático e propor reflexões acerca da estrutura sintática das sentenças que envolvem predicativo do objeto como predicação primária e das limitações da NGB.

(4) Maria considerou João **inteligente.**
(5) João comeu a carne **crua.**

Podemos afirmar – embora as gramáticas tradicionais não descrevam – que há uma diferença estrutural entre as sentenças (4) e (5). Enquanto em (4) o adjetivo "inteligente" é fundamental para a construção da frase, em (5) é possível retirar o adjetivo "crua" sem prejuízo da sentença. Contudo, para a NGB, não há diferença de classificação entre elas, ambas classificadas como predicado verbo-nominal, cujos núcleos são os verbos transitivos diretos "considerar" e "comer" e os predicativos "inteligente" e "crua".

Outra questão que envolve a nomenclatura da NGB como um entrave para a análise das construções predicativas é a classificação dos verbos em sentenças como (5) e (6):

(5) Os alunos acharam a prova fácil.
(6) Os alunos fizeram a prova fácil.

(Paschoalin & Spadoto, 1996, p. 192)

Nos dois exemplos, os verbos são classificados como transitivos diretos, embora a estrutura (5) demande, além do argumento interno, classificado como objeto direto, "prova", também o adjetivo "fácil".

Os exemplos (4) a (6) nos mostram que há um grupo de verbos que precisam da presença do predicativo do objeto[9] para que a sentença apresente todos os argumentos exigidos em sua grade argumental[10], enquanto alguns aceitam o predicativo sem que ele seja essencial e outros não admitem predicativo. Apesar disso, não há uma proposta de nomenclatura que as diferencie.

Ao buscarmos as descrições/explicações para o fenômeno do predicativo do objeto nas gramáticas normativas e descritivas, vemos que, embora a classificação seja quase sempre a mesma, não há um efetivo consenso sequer entre os autores da mesma linha. Enquanto alguns descrevem o predicativo como um termo ligado ao objeto, sem fazer nenhuma menção ao fato de ele ser (ou não ser) demandado pelo verbo, outros vão trazer indícios de que há verbos que apresentam, em sua grade de argumentos, um predicativo, sem, também, ponderar as ocorrências em que o predicativo pode aparecer sem ser uma demanda do verbo.

Napoleão Mendes Almeida (2008) explica que o predicativo do objeto "pode aparecer, portanto, em orações de verbo transitivo acompanhado de objeto (...) o predicativo do objeto é o complemento que modifica, que completa o objeto" (Almeida, 2008, p. 420). Ele faz, ainda, a nota de que o predicativo do objeto pode vir precedido das preposições '*por', 'de'* e pela conjunção *'como'.*

Já Cegalla (2007), ao apresentar os verbos transitivos diretos, faz a ressalva: "dentre os verbos transitivos diretos merecem destaque os que formam predicado verbo-nominal e se constroem com um complemento acompanhado de predicativo" (Cegalla, 2007, p. 337). Essa observação, embora não apresente uma nova classificação ou um novo grupo de verbos, nos evidencia que nem todos os verbos transitivos diretos formam

[9] Ressaltamos que a nomenclatura "predicativo do objeto" é a comumente adotada pelas gramáticas normativas/tradicionais. Optamos pelo uso desta nomenclatura em virtude da proposta de dialogar com os professores da Educação Básica, nem sempre familiarizados com as nomenclaturas da Teoria Gerativa.
[10] Consideramos argumentos do verbo, à luz da Gramática Gerativa, todos os termos que são exigidos por ele para que a sentença fique completa. Trata-se dos objetos e do sujeito. Aprofundaremos a discussão em momento futuro deste texto.

predicado verbo-nominal, o que pode ser indício de que estamos diante de estruturas verbais diferentes, que precisam ser levadas em conta no ensino desse fenômeno, a despeito de sua mera classificação.

Antônio Suarez Abreu (2012), em sua obra "Gramática Mínima", pautada no modelo funcionalista-cognitivista, afirma que "há orações que apresentam dois predicados, um representado por verbo-predicador, e um outro, secundário, representado por adjetivo predicador" (Abreu, 2012, p. 99). Ele pontua, ainda, que os verbos que admitem predicativo do objeto são os "*judicativos*, como *julgar, achar, chamar* e os *factivos*, como *fazer, nomear*" (Abreu, 2012, p. 101), e os classifica como transitivos diretos, fazendo uma observação sobre a estrutura do verbo "chamar", que pode ser transitivo indireto. Ao colocar que os verbos "admitem" predicativo do objeto, Abreu, assim como Cegalla, deixa implícito que a presença de um PO é, na verdade, demandada por um verbo.

Evanildo Bechara (2000), ao abordar a transitividade verbal, apresenta as classificações canônicas da NGB: verbo transitivo e verbo intransitivo, abordando as noções de argumento correlacionadas à de complemento verbal:

> Há verbos cujo conteúdo léxico é de grande extensão semântica; de modo que (...) temos de delimitar essa extensão semântica mediante o auxílio de outros signos léxicos (...) verbos que necessitam dessa delimitação semântica recebem o nome de transitivos (BECHARA, 2000, p. 415).

Não há nesta seção nenhuma diferenciação de classificação entre os verbos com base na demanda (ou não) de predicativos. Ao tratar dos predicativos, contudo, o autor classifica o PO como anexo predicativo e elenca que "acompanham-se de predicativo do complemento direto os verbos a) que significam 'chamar' e 'ter na conta de'*: chamar, considerar, reputar, supor, declarar* (...)" (Bechara, 2000, p.429). A consideração que Bechara faz acerca dos verbos que possibilitam o acompanhamento de predicativos também nos mostra que essa construção pode estar intimamente ligada à natureza do verbo, não semelhante à de outros transitivos diretos. Se assim o fosse, não haveria justificativa para a lista.

Sacconi (2009), por sua vez, ao abordar o conceito de transitividade verbal, define que há quatro tipos de verbos transitivos, e classifica-os de acordo com a NGB: intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto e bitransitivo; porém, ao introduzir as classificações dos tipos de predicado, o autor nomeia-os como transobjetivos: "São conhecidos como verbos transobjetivos aqueles <u>que exigem, além de um objeto, um predicativo</u>" (Sacconi, 2009, p. 255, grifo nosso). Cabe destacar que o autor, na explicação, deixa evidente que o predicativo é uma demanda do verbo, ainda que não traga isso em seus exercícios.

Na mesma linha de definição, Rocha Lima (2019) explica que, nos predicados verbo-nominais, os predicativos do sujeito não servem aos verbos como complemento, mas que os predicativos voltados ao objeto são exigidos pela junção de verbo e objeto:

> Já em frases como – o sofrimento torna os homens humanos – o anexo predicativo "humanos" não deixa de ser exigido pela expressão semântica formada pelo verbo + objeto direto: o sofrimento torna os homens (o quê? – humanos). Nesse caso, o verbo se chama particularmente transobjetivo, porque a compreensão do fato verbal vai além do objeto direto (Lima, 2019, p. 418).

Ao compararmos a explicação de Sacconi à de Rocha Lima, vemos que, embora ambos assumam a existência dos verbos transitivo-predicativos, eles explicam o fenômeno de forma distinta. Se para Sacconi os verbos exigem o complemento predicativo, para Rocha Lima é a junção verbo + complemento que irá demandar o predicativo.

O levantamento feito nos mostra que, embora os autores abordem a existência de um grupo de verbos em cujas construções vai ocorrer um predicativo do objeto, não há consenso nem sobre a classificação dos verbos quanto à predicação, nem sobre como essas estruturas ocorrem. Isso evidencia o desafio de reduzir o ensino deste fenômeno à classificação das estruturas sem uma prévia proposta de investigação e reflexão acerca deste objeto e, também, uma discussão acerca da taxonomia de que dispomos hoje em dia.

Compreendemos, então, que, para promovermos um ensino reflexivo sobre os verbos transitivo-predicativos, é preciso, antes, enquanto educadores, compreendermos o conceito de valência verbal e de que forma ele está relacionado aos argumentos[11] de um verbo. Por isso, na próxima seção, abandonaremos a NGB e a abordagem normativista - uma vez que ela, como vimos, não atende de forma satisfatória à explicação de nosso fenômeno, e aspectos teóricos que não são tratados pela NGB: a diátese e a valência dos verbos transitivo-predicativos.

3. A DIÁTESE E VALÊNCIA DOS VERBOS QUE ADMITEM PREDICATIVO DO OBJETO

Perini (2014) e Cançado e Amaral (2016) afirmam que o conceito de valência verbal está intimamente ligado às análises e aos estudos que fazemos sobre a natureza argumental dos verbos. Sintaticamente, os termos de uma sentença estabelecem entre si uma relação hierárquica que, em certos casos, evidenciam uma relação de regência. Veja a sentença (7):

(7) As crianças comeram o bolo.

Em (7), o verbo "comer" demanda dois complementos para ter seu significado saturado: um para a posição de sujeito (argumento externo) ocupado pelo termo "as crianças"; e outro para a posição de objeto (argumento interno), ocupado pelo termo "o bolo". A essa relação que se estabelece entre os verbos e seus complementos, dá-se o nome de valência verbal.

Perini (2014, p. 236) destaca que a valência de um verbo é determinada pelo conjunto de suas diáteses ou construções[12]. Ele diferencia o olhar para as valências daquele que cuida apenas da grade argumental do verbo, pois, para o autor, o estudo e a descrição das valências verbais devem levar em consideração "não apenas o número de argumentos associados a cada verbo, mas também seu tipo: classe sintagmática, papel temático, posição (função) sintática(...)" (Perini, 2014, p. 236/7).

Assim, o trabalho de valências apresentado pelo autor contribui para a análise da natureza dos verbos transitivo-predicativos, uma vez que, a partir das construções observadas na língua, Perini descreve o comportamento do verbo e de seus complementos. Na apresentação das construções que descrevem a valência dos verbos que ocorrem com predicativo do objeto, temos, a título de exemplo:

[11] Consideramos argumentos do verbo, à luz da Gramática Gerativa, todos os termos que são exigidos por ele para que a sentença fique completa. Trata-se dos objetos e do sujeito.

[12] Embora Perini (2020) estabeleça uma diferença entre diátese e construção, evidenciando que todas as diáteses são construções, mas que nem todas as construções são diáteses, não aprofundaremos a discussão sobre essas diferenças por julgarmos não relevantes para o trabalho neste momento.

C44: de Ação opinativa com *como* *Carvalho me vê como um especialista* *Todos te reconhecem como o melhor da turma* Definição:			
H	V	SN	como SN
Opinador		Qualificado	Qualidade
Como, apesar das gramáticas tradicionais, tem o comportamento de preposição. *- ver, reconhecer, ter (literário)*			

C35: de Ação opinativa Todos acham Camila bonita Considero Guga o maior tenista do mundo Definição:			
H	V	SN	SAdj~SN
Opinador		Qualificando	Qualidade
- Achar, considerar, julgar			

Fonte: Perini, 2014, p. 382/386

Se analisarmos cada uma dessas valências apresentadas por Perini, veremos que, em todas as ocorrências, as diáteses demandam dois sintagmas depois do verbo, um sintagma nominal (SN) e outro de núcleo diverso, que pode ser sintagma nominal (SN), adjetival (SAdj) ou preposicional (SPrep). Assim, verbos de ação opinativa, como o C35 e o C44, em construções como (8) e (9) teriam três argumentos: (i) [Maria], ocupando a posição de sujeito e recebendo o papel temático 'Opinador', (ii) [Joana], ocupando o papel de objeto direto e recebendo o papel temático 'qualificando' e (iii) [a melhor atleta da escola] como predicativo do objeto recebendo papel temático 'qualidade':

Figura 2: esquema de valências verbais

(8) Maria	considera	Joana	a melhor da escola
(9) Maria	reconhece	Joana	como a melhor da escola
⬇	⬇	⬇	⬇
Opinador	verbo	qualificando	qualidade

Fonte: elaborado pelas autoras

Vale ressaltarmos que, para o autor, entram nas descrições de valências apenas os sintagmas que são "essenciais" para a saturação do verbo, uma vez que adjuntos seriam irrelevantes para a formação das diáteses (2014, p. 253). Sendo assim, vemos que verbos transitivo-predicativos apresentam em sua grade argumental a exigência de três argumentos: um sujeito, um objeto e um predicativo. Levar os estudantes a compreenderem essa lógica estrutural antes de apresentação da classificação pode contribuir para o ensino reflexivo de gramática que entendemos ser mais efetivo e eficaz.

Compreendendo que os verbos transitivo-predicativos apresentam valência verbal diferente dos verbos transitivos diretos (ou biargumentais), interessa-nos, agora, trazer os testes de constituência como ferramentas que podem servir de método de investigação para que os próprios estudantes reconheçam essas diferenças nos dados a serem analisados. Por

isso, na próxima seção, trazemos um panorama sobre os testes de constituência cuja aplicação consideramos adequada às práticas de ensino na Educação Básica

4. OS TESTES DE CONSTITUÊNCIA COMO DIAGNÓSTICO PARA O RECONHECIMENTO DO TIPO DE VERBO

Os estudos em sintaxe debruçam-se sobre como os termos de uma sentença se estruturam e qual a relação hierárquica que se estabelecem entre eles. A Sintaxe Gerativa assume que as palavras de uma sentença se organizam em sintagmas, que formam constituintes, que se ligam a outros constituintes em uma relação hierárquica que atende às propriedades sintáticas de seus núcleos. A noção de constituinte é derivada da ideia de conjunto, importada da matemática (Kenedy, 2012). Dessa forma, um constituinte é um conjunto de termos ou de outros sintagmas que formam um "todo" ou uma unidade complexa.

A metodologia utilizada para definir se um conjunto de palavras forma ou não um constituinte é chamada de teste de constituência. Trata-se de estratégias de manipulação do conjunto de termos investigados a fim de observar se eles podem ser operados como um único bloco da sentença, um constituinte

Por serem um grande recurso de identificação de um constituinte, os testes de constituência aparecem em todos os manuais de Sintaxe Gerativa. Para este artigo, entendemos que os testes de *movimento, clivagem, formação de interrogativa, passivização, pronominalização e inserção de constituinte,* os quais aparecem nos trabalhos de Franchi et al. (2006), Mioto et al. (2013), Larson (2010) e Tescari Neto (2018), são os mais adequados em uma abordagem de ensino de sintaxe para estudantes da educação básica.

A seguir, apresentamos cada um desses testes e exemplificamos sua aplicabilidade em duas estruturas sintáticas distintas, uma que apresenta um verbo biargumental cujo argumento interno é um DP e outra com estrutura predicativa. Nos dois exemplos, (10) e (11), o conjunto de palavras investigado como contituinte é o que está entre colchetes:

(10) Maria escolheu [o texto literário]
(11) João considerou [o texto literário]

1. a. Topicalização ou fronteamento

O movimento de um sintagma consiste em deslocar o grupo de palavras a ser testado de sua posição natural para uma posição marcada, ou seja, não natural. Chomsky (1986, p.74) afirma que apenas constituintes podem ser deslocados para outras posições na sentença. Assim, um conjunto de palavras que não são um constituinte não formará uma boa sentença ao ser deslocado para o início da oração.

A topicalização ou fronteamento é um dos testes de movimento de sintagma, e consiste em deslocar o grupo de palavras testado para a periferia esquerda da sentença, considerada naturalmente a posição de tópico. Aplicando o teste de movimento nos exemplos (10) e (11), temos:

(10a) [o texto literário] Maria escolheu

(11a) *[o texto literário] Maria considerou.
(11a') [Literário] Maria considerou o texto.
(11a") [o texto] Maria considerou literário.

(10a') *[13][literário] Maria escolheu o texto
(10a'')*[o texto] Maria escolheu literário

Os testes aplicados em (10) e (11) mostram que só o conjunto [o texto literário] em (10) se comporta como um constituinte; enquanto em (11), o par [o texto] e [literário] não pode ser considerado um único constituinte, devido à agramaticalidade de (11a), que sinaliza que os termos [literário] e [o texto] se comportam, neste teste, como dois constituintes distintos.

Vale dizer, contudo, que o fato de um teste não ser possível não elimina a possibilidade de aquele grupo de palavras ser um constituinte. Isso significa que apenas com base nos testes acima não podemos afirmar que os exemplos (10 a'e a") e (11a) não são constituintes, pois para afirmarmos isso, será preciso aplicar outros testes. Podemos apenas afirmar que (10a) e (11a' e a") formam constituintes.

b. Clivagem

O teste da clivagem também é um teste de movimento que consiste em isolar o conjunto de palavras a ser testado "ensanduichando-o" entre o verbo "ser" e o complementizador "que", deslocando toda a expressão para a periferia esquerda da sentença. Aplicando a clivagem em (10), (11) e temos:

(10b) Foi o texto literário que Maria escolheu.	(11b) *Foi o texto literário que Maria considerou.
(10b') *Foi literário que Maria escolheu o texto.	(11b') Foi literário que Maria considerou o texto
(10b'') *Foi o texto que Maria escolheu literário	(11b'') Foi o texto que Maria considerou literário.

O resultado dos testes nos mostra que (10b) é gramatical e, por isso, os termos [o texto literário], em (10), forma um único constituinte, já a agramaticalidade de (11b) nos mostra que, nessa estrutura, [o texto literário] não responde à clivagem como um único constituinte. Isso, aliado à gramaticalidade de (11b') e (11b") nos trazem indícios de que, na estrutura 11, estamos diante de dois constituintes distintos [o texto] e [literário].

c. Interrogativas-Wh

Tescari Neto (2017, p. 108) afirma que apenas um constituinte pode aparecer sozinho como uma resposta a uma pergunta. O teste das interrogativas consiste em elaborar perguntas em que o conjunto de palavras testado é substituído por um advérbio ou pronome interrogativo: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? Essas expressões são conhecidas como expressões-*Wh*[14] e, por isso, o teste também é chamado de "interrogativas-*Wh*".

Aplicando o teste em nossas sentenças (10) e (11), temos:

[13] Adotaremos o sinal * como símbolo de uma construção agramatical no sentido que desejamos avaliar. Sendo assim, em 11a, a estrutura é considerada agramatical para o significado do verbo "considerar" como um verbo judicativo, que emite um juízo de valor.

[14] *Wh* corresponde às letras que aparecem no início das expressões interrogativas em inglês, como em *who, what, when, where, why*.

(10c) O Que Maria escolheu?
R. O texto literário.
(10c') *O que Maria escolheu o texto?
R. literário.
(10c'') *O Que Maria escolheu literário?
R. o texto.

(11c) *O que Maria considerou?
R: O texto literário.
(11c') Como Maria considerou o texto?
R. literário
(11c") O Maria considerou literário?
R. o texto

A aplicação do terceiro teste nos traz o mesmo resultado vistos nos outros dois: enquanto (10c) e (11c') e (11c") são gramaticais, confirmando que em (10) [o texto literário] e em 11 [o texto] [literário] são constituintes, (10c') e (10c"), assim como (11c) nos mostram que os conjuntos [o texto] [literário] e [o texto literário], respectivamente, não podem ser sintagmas.

d. Passivização

O teste da passivização consiste em transformar a sentença em voz passiva, colocando os constituintes numa nova posição, de acordo com a sua função dentro da sentença passiva. Esse teste só pode ser aplicado para verbos que admitem construção passiva, considerados pela NGB como transitivos diretos. Isso porque a transformação de ativa em passiva vai realocar os constituintes que ocupam os lugares de sujeito e objeto direto do verbo. Para nossos dois exemplos, a aplicação do teste é possível, mas ela não o seria para verbos transitivos indiretos.

(10d) O texto literário foi escolhido por Maria.
(10d')*O texto foi escolhido literário por Maria

(11d) *O texto literário foi considerado por Maria
(11d') O texto foi considerado literário por Maria

Na mesma lógica dos outros testes, o que vemos ao aplicar o teste de apassivação é que apenas o conjunto [o texto literário] pode ser considerado um constituinte em (10), enquanto em (11), só é gramatical se considerarmos [o texto] e [literário] como dois constituintes distintos.

e. Pronominalização

O teste da pronominalização, também chamado substituição por meio de proforma, consiste em substituir o conjunto de palavras investigado por uma forma pronominal: pronomes clíticos (o, a, lhe, me, te), pronomes demonstrativos (isso, isto, aquilo), e, ainda, pronomes retos (eu, tu, ele, nós, vós, eles). Aplicando os testes em (10) e (11), temos:

(10e) Maria escolheu-o.
(10e') *Maria escolheu-o literário.
(10e'') *Maria escolheu o texto ele.

(11e) *Maria considerou ele/ *Maria considerou isso
(11e') Maria considerou ele literário/ João considerou isso literário
(11e'') Maria considerou o texto isso

Os resultados da pronominalização são os mesmos resultados que obtivemos nos testes anteriores, mostrando que em (10) os termos [o texto literário] formam um único constituinte e em (11) eles são sintagmas distintos.

Diante de toda testagem realizada até então, podemos afirmar que, nos exemplos analisados, [o texto literário] é um constituinte de [Maria escolheu o texto literário], mas não se comporta como um único constituinte em [Maria considerou o texto literário].

Essa metodologia científica, ao ser trazida para a sala de aula, proporciona aos estudantes a observação do fenômeno analisado e a comparação com outros fenômenos. Dessa forma, faz mais sentido compreender por que em (10) o termo "literário" é considerado um adjunto adnominal, uma vez que ele faz parte do constituinte que complementa o verbo, enquanto em (11) ele é um predicativo, já que ele não é parte do constituinte que opera como objeto do verbo.

Na próxima seção, vamos apresentar como os testes de constituência e a Teoria Gerativa podem ser utilizados em uma sugestão proposta de atividade voltada para estudantes do Ensino Médio.

4. *PROBLEM SETS*: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Faz parte dos compromissos da Educação Básica propiciar às nossas crianças e jovens a oportunidade de contato com o universo científico. A BNCC (2018) traz a pesquisa científica como prática de aprendizagem e transformação social. Se, no Ensino Fundamental, os documentos oficiais relegam a pesquisa científica apenas às ciências natureza, no Ensino Médio, ela se torna um dos eixos norteadores das práticas de sala de aula e ganha dimensões de alcance em todas as disciplinas.

Nesse sentido, pensar um ensino de gramática que passe pela investigação científica pode ampliar o fazer pedagógico por conseguir, ao mesmo tempo em que apresenta um conceito gramatical, promover aos estudantes o contato com a metodologia científica na área da linguística. Para Honda e Larson (2023), o ensino de línguas como ciência deveria ser uma prática mais difundida no ensino básico, uma vez que essa abordagem não precisa de um laboratório específico para ser concretizada e que o objeto de estudo está ao alcance de todos: as línguas naturais.

Sendo assim, e compreendendo que a linguística enquanto uma ciência precisa ser mais divulgada e ganhar mais espaço na vida de nossos jovens, a elaboração da atividade, baseada nos conjuntos de problemas sugeridos por Honda e O'Neil (2008) e Honda e Larson (2023), tem como premissa os passos do método científico, a saber: (i) observação de dados, (ii) formulação de hipótese, (iii) análise de dados, (iv) confirmação ou refutação da hipótese; (v) formulação de nova hipótese, se necessário.

Para que a atividade de *conjunto de problemas* tenha sucesso, é importante que o professor motive o problema a ser resolvido. Assim, é possível lançar mão de algumas estratégias: como a seleção de fenômenos acessíveis à investigação e explicação, considerando o que os estudantes sabem e o que eles estão em posição de aprender; a seleção de uma abordagem que seja apropriada para a investigação; a adequação das partes da atividade para ajudar os estudantes a progredir em seu trabalho; a organização dos dados para focar a atenção dos estudantes. Também é importante que o professor apresente, num primeiro momento, um conjunto de dados que conduza à formulação de uma hipótese passível de ser refutada com contraexemplos, para provocar a reflexão dos estudantes e o contato com a ideia de que, no fazer científico, nem todas as hipóteses serão confirmadas com a primeira análise de dados

O julgamento de gramaticalidade é uma metodologia que podemos aliar à proposta de ensino fundamentada no conjunto de problemas. Por demandar a investigação de estruturas linguísticas com base na intuição do falante para validar os dados, o julgamento de gramaticalidade pode revelar uma surpresa, enquanto os paradigmas dos dados podem revelar um enigma. Os estudantes, quando instigados, têm um grande potencial para investigar, criar e explicar a gramática da sua própria língua; ao professor cabe, então, a possibilidade de acionar a "faculdade formadora de ciência" (nos termos de Honda e Larson, 2023), promovendo atividades que possam desenvolver em seus alunos o olhar científico. A metodologia dos conjuntos de problemas permite aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio a compreensão dos fenômenos linguísticos através da observação dos dados, da busca por padrões nos dados, da formulação de generalizações a partir dos dados, da elaboração e testagem de hipótese(s), da busca por contraexemplos, da revisão e reformulação de hipótese(s), se necessário.

Os resultados, após a realização da atividade de conjunto de problemas, são os mais variados: a descoberta de novas propriedades linguísticas, a revisão de um conceito ou estrutura, o debate acerca das hipóteses formuladas, a comparação do fenômeno linguístico analisado com relação à gramática tradicional, o treinamento da metodologia científica na investigação de um problema, o exercício do raciocínio lógico (dedução e indução), entre outros.

Levando em consideração essas propriedades, o conjunto de problemas desenvolvido neste estudo utiliza como ferramenta metodológica os testes de constituência para a análise das estruturas sintáticas investigadas e as construções de hipótese. Sendo assim, é importante que os estudantes conheçam previamente as noções de constituinte, e os testes de constituência abordados na seção anterior.

O trabalho consiste em 05 etapas, enumeradas I a V, em que os estudantes devem aplicar o método científico a um conjunto de dados e, a partir disso, formular hipóteses, confrontá-las com contra dados, confirmá-las ou refutá-las. Cada uma dessas atividades é guiada por um comando identificado por letras (de A a K). Ao final da atividade, à luz do que exemplificamos nos testes de constituência da seção anterior, os estudantes terão construído um olhar analítico para diferenciar as estruturas transitivas com adjunto adnominal das estruturas transitivas predicativas e de estruturas transitivas indiretas.

As propostas J e K são o momento em que o professor pode problematizar a classificação da NGB e como ela não é suficiente para descrever todas as estruturas do Português Brasileiro. Ao final, é válido propor que os estudantes criem uma classificação própria para esses verbos e justifiquem o porquê dessa classificação. Dessa forma, eles exercitarão também sua habilidade descritiva ao dialogar com o objeto de estudo. Segue, abaixo, a atividade.

Conjunto de problemas: a natureza transitiva dos verbos predicativos

Nas línguas naturais, algumas palavras demandam outros termos para comporem seu significado e, assim, construir um enunciado coeso e coerente. Uma dessas palavras são os verbos.

Como você sabe, os verbos podem se comportar de formas distintas quanto à transitividade, e uma mesma forma verbal pode ter transitividade diferente dependendo do contexto em que está inserida.

Nosso propósito, nesta atividade, é investigar um pouco sobre estruturas de predicação "complexa", e, para isso, vamos utilizar como ferramentas os testes sintáticos previamente vistos em nossas aulas sintaxe:

a. Topicalização
b. Clivagem
c. Pronominalização
d. Interrogativas
e. Passivização

ETAPA 01: Considere os dados da tabela 01 e aplique os testes a eles, analisando se os termos em destaque formam ou não constituintes:

TABELA 01

1. Maria amou sua filha
2. Maria comeu o bolo
3. Maria viu o filme
4. Maria desenhou um quadro.
5. Maria comprou o livro.

A. Com base no comportamento dos dados 1-5, como você descreve o grupo de verbos da tabela 01 no que se se refere ao número de complementos demandados para a saturação de sua estrutura?

ETAPA 02: Considere os dados da tabela 02 e aplique os testes a eles, analisando se os termos separados em colchetes formam um único constituinte ou não.

TABELA 02

6. Maria amou [sua filha] [pequena]
7. Maria comeu [o bolo] [fofo]
8. Maria viu [o filme] [francês]
9. Maria desenhou [um quadro] [novo]
10. Maria comprou [o livro] [didático]

B. Compare os resultados da tabela 01 com os resultados dos testes obtidos na tabela 02. Houve alteração no comportamento da transitividade dos verbos analisados?
C. Considerando a noção de constituinte, como podemos avaliar a relevância sintática dos termos acrescentados às sentenças dos dados 6-10?

ETAPA 03: Considere os dados da tabela 03 e aplique os testes a eles, analisando se os termos separados em colchetes formam um único constituinte ou não.

TABELA 03

11. Maria deu [um livro] [a seu pai]
12. Maria entregou [uma carta] [ao João]
13. Maria colocou [as frutas] [sobre a mesa]
14. Maria informou [a notícia] [aos estudantes]
15. Maria pediu [ajuda] [ao irmão]

D. Compare, agora, os resultados dos testes aplicados aos dados 1 a 10 com os testes aplicados aos dados 11 a 15, como você descreve o grupo de verbos da tabela 03 no que se refere ao número de complementos demandados para a saturação de sua estrutura? Em que eles se assemelham e/ou se diferem, de forma estrutural, aos verbos presentes na tabela 01?

ETAPA 04: Considere os dados da tabela 04 e aplique os testes a eles, analisando se os termos separados em colchetes formam um único constituinte ou não.

TABELA 04

16. Maria considerou [a prova] [fácil]
17. Maria elegeu [Pedro] [representante de sala]
18. Maria reconheceu [Joana] [líder do grupo]
19. Maria achou [a viagem] [agradável]
20. Maria chamou [o filho] [de Pedro]

E. Com base no comportamento dos dados 1-5, como você descreve o grupo de verbos da tabela 01 no que se refere ao número de complementos demandados para a saturação de sua estrutura?
F. Compare, agora, os resultados dos testes aplicados aos dados 1 a 10 com os testes aplicados aos dados 11 a 15 e os testes aplicados aos dados 16 a 20. Em que eles se assemelham e/ou se diferem, de forma estrutural, aos verbos presentes na tabela 01 e na tabela 02?
G. Redija uma hipótese de estrutura aos verbos da tabela 04

ETAPA 05: Compare, agora, os termos grifados dos grupos de dados da tabela 02 vs tabela 04:

Tabela 02	Tabela 04
1. Maria amou [sua filha] [pequena] 2. Maria comeu [o bolo] [fofo] 3. Maria viu [o filme] [francês] 4. Maria desenhou [um quadro] [novo]. 5. Maria comprou [o livro] [didático].	16. Maria considerou [a prova] [fácil] 17. Maria elegeu [Pedro] [representante de sala] 18. Maria reconheceu [Joana] [líder do grupo] 19. Maria achou [a viagem] [agradável] 20. Maria chamou [o filho] [de Pedro]

H. Considerando a noção de constituinte, como podemos avaliar a relevância sintática dos termos grifados em cada um dos grupos?
I. Levante hipóteses: a que se atribui a diferença entre esses dois grupos de dados.
J. Faça uma pesquisa nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos que você costuma consultar para estudar. Como esses manuais vão classificar esses dois grupos de verbos?
K. Discuta com os colegas: a classificação da gramática normativa é adequada ao fenômeno linguístico que investigamos? Por quê? Se você pudesse fazer alguma alteração nesta classificação, qual alteração você faria?

Com a aplicação desse conjunto de problemas, esperamos que as discussões acerca da natureza da estrutura de verbos transitivo-predicativos não apenas engajem mais os estudantes no movimento crítico-reflexivo de compreender as relações sintáticas que se estabelecem no português brasileiro, mas também permitam que eles aprendam que a investigação de fenômenos linguísticos pode ser uma forma de aprendizado mais significativa, por transcender a simples taxonomia e apoiar-se no próprio conhecimento internalizado da sua língua materna. Além disso, o debate sobre as limitações das teorias ensinadas nas escolas também contribui para a compreensão de que o fazer científico não é um caminho linear cujas conclusões são inquestionáveis.

6. PALAVRAS FINAIS

Quando o assunto é linguagem, não podemos perder de vista que ela é um elemento central da identidade humana, sendo assim, uma área poderosa para explorar questões de diversidade, preconceito/tolerância e mudança social. Além de um contexto poderoso para explorar mitos culturais e preconceitos. Durante todo o seu desenvolvimento, os seres humanos desenvolvem um sistema linguístico aprimorado com base no input ao seu redor. Todo falante apresenta um conhecimento linguístico individual, a sua gramática mental.

A Teoria Gerativa se ocupa dessa gramática tendo em consideração que, embora cada gramática seja única, ela portará as características do meio que fornece subsídios para o seu desenvolvimento. Por isso, as gramáticas mentais de indivíduos que ocupam o mesmo meio compartilharão muitas propriedades. É a partir desse compartilhamento que identificamos uma língua, que é empregada pela comunidade de falantes cujas gramáticas mentais são semelhantes o suficiente para permitir a comunicação. Por isso, a variação linguística é esperada e normal dentro de uma mesma comunidade.

A área da linguística cresceu muito nos últimos anos, gerando, inclusive, novas oportunidades de carreira bem interessantes, como verifica-se nas vagas na área de tecnologia da informação, de desenvolvimento de softwares, de processamento de fala, de patologia da linguagem, entre outras. Em se tratando da educação básica, é importante que o professor de língua portuguesa se pergunte: o que eu posso fazer com a linguística no meu espaço de ensino?; como a linguística pode ser útil para os meus estudantes?; como eu posso integrar a linguística às atividades de análise gramatical em sua sala de aula?; como a linguística pode me auxiliar na reflexão gramatical a partir da língua e do conhecimento linguístico internalizado dos meus estudantes?. Questionamentos como esses possibilitam ao professor uma nova rota de ensino de gramática dentro da escola.

Infelizmente, as virtudes e o potencial da linguística para a educação ainda são pouco reconhecidos. É preciso alcançar quem poderia fazer uso dela para adquirir mais confiança em sua própria língua, combatendo preconceitos linguísticos já enraizados. Um dos nossos objetivos com esse artigo foi o de desenvolver a compreensão da linguística enquanto ciência e o seu potencial para o exercício do pensamento lógico/racional na escola, permitindo que o aluno desenvolva o senso crítico em outras disciplinas, não restringindo à língua portuguesa. Por isso, propomos que a cada conteúdo gramatical trabalhado em sala de aula, seja no nível da fonética e fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica, o professor elabore um conjunto de problemas para desafiar os estudantes à prática da atividade científica por meio da linguagem.

Ressaltamos que a compreensão da lógica estrutural que subjaz aos fenômenos gramaticais contribui para o ensino reflexivo de gramática que entendemos ser mais efetivo e eficaz. Para tanto, usamos como modelo um conjunto de problemas sobre os verbos transitivo-predicativos, trazendo os testes de constituência como ferramenta que auxilia os estudantes no reconhecimento das diferenças nos dados analisados.

A metodologia científica, quando levada para a sala de aula, proporciona aos estudantes a observação do fenômeno analisado e a comparação com outros fenômenos. Dessa forma, faz mais sentido compreender por que em certos casos o adjetivo é considerado um adjunto adnominal, enquanto em outros ele é um predicativo. Defendemos, portanto, um ensino de gramática que coloque o aluno em contato com a observação, o questionamento, a investigação, a análise e a descrição dos objetos gramaticais que serão investigados, utilizando as ferramentas oriundas de teorias linguísticas. Um ensino que proporcione ao aluno uma relação com a disciplina de gramática/língua portuguesa que transcenda a mera classificação de fenômenos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Gramática Mínima para o domínio da língua padrão**. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

ALMEIDA, N.P. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BRASIL. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: 1959. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf

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

CANÇADO, Márcia; AMARAL, Luana. **Introdução à Semântica Lexical**: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados. Petrópolis: Vozes, 2016.

CASTILHO, A. Sobre a Nova Gramática do português brasileiro. in: NEVES, M.H.M (org): **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola, 2014.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 46. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 2007.

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

FARACO, C. Desde quando somos normativos? in: VALENTE A. (org): **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

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

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

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2012.

LARSON, R. **Grammar as Science**. MIT Press Cambridge, Massachusetts, 2010.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 55ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

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

PASCHOALIN, M. A.; SPADOTTO, N. T. **Gramática: teoria e exercícios**. São Paulo: FTD, 1996.

PERINI, M. A Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar. in: NEVES, M.H.M (org): **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola, 2014.

PERINI, M. A. **Estudos de Gramática Descritiva: As valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2014

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S.: **Gramática na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SACCONI, L. A. **Nossa Gramática Contemporânea:** teoria e prática. 1ª ed. ed. São Paulo: Escala educacional, 2009

TESCARI NETO, A. Constituência sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers em Linguística**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 129-152, 13 jan. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p129.

TESCARI NETO, A. Constituência sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 129-152, jan. 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 Da UNICAMP / International Journal of Outreach and Community Engagement,** *2*(00), e021003. https://doi.org/10.20396/ijoce.v2i00.14031. 2021

Recebido:20/6/2024
Aceito: 22/10/2024
Publicado: 14/11/2024