

Linguística gerativa e “ensino” de concordância

Elisabete Luciana Morais Ferreira (UnB)¹

Helena da Silva Guerra Vicente (UnB)

Resumo: Este trabalho² objetiva discutir o fenômeno da concordância e fornecer uma proposta para seu “ensino” no contexto da Educação Básica, sob um enfoque gerativo. Outro objetivo deste texto é promover uma reflexão sobre o “ensino” de gramática e a educação linguística, considerando-se a importância de se lidar com a noção chomskyana de “competência”, entendida, aqui, como o conhecimento linguístico prévio do aluno. As conclusões do trabalho apontam para a relevância da prática de eliciação no exercício pedagógico: essa técnica configura uma ferramenta importante de que dispõe o professor da Educação Básica, na medida em que revela o papel significativo da intuição linguística dos alunos acerca desse fenômeno gramatical, concomitante ao desenvolvimento de um raciocínio lógico sobre a língua e do aprendizado de construções do fenômeno que são mais apropriadas à escrita na variedade culta.

Palavras-chave: Concordância. Educação linguística. Teoria gerativa.

Abstract: This paper intends to discuss the processes involved in the phenomenon of agreement in Portuguese, providing an alternative proposal for "teaching" this topic, under Chomsky's generative theory. Another goal of this paper is to promote a debate on the topic of "teaching" grammar and on linguistic education, considering how important it is to deal with Chomsky's linguistic competence theory. Our results point at the relevance of elicitation in the educational environment: that notion represents an important tool for the teacher of Portuguese, since it reveals the significant role of students' linguistic intuition regarding agreement processes.

Keywords: Agreement. Linguistic education. Generative theory.

¹ E-mail: elisabete.morais.ferreira@gmail.com.

² Artigo apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Letras – Português. Orientadora: Profa. Dra. Helena da Silva Guerra Vicente. Trabalho submetido à revista Linguagem & Ensino.

1. Considerações iniciais: como estudar Português na Educação Básica?

É pertinente a observação de que, no Brasil, a grande maioria das instituições de Educação Básica dispensa tratamento especial às disciplinas dos ramos de Matemática e Ciências Naturais, em contraposição ao tratamento fornecido às matérias tradicionalmente classificadas como pertencentes à área das Humanas. O aluno de cerca de quinze anos que ingressa no Ensino Médio, por exemplo, sabe que enfrentará, por alguns anos, o desafio de resolver problemas de Matemática, Física, Química, Biologia – problemas complexos, em certo sentido, que motivam a articulação entre o raciocínio do estudante, o arcabouço teórico acumulado ao longo dos seus anos escolares no que tange a essas áreas e a importância social do aprendizado desenvolvido nesses campos. Por outro lado, o aprendizado de disciplinas como Português, foco de nossa preocupação aqui, parece repetitivo e nem um pouco desafiador. Afinal, a única tarefa do aluno será reprisar o que ele tem feito durante todo seu percurso estudantil, desde o Ensino Fundamental: rotular algumas funções sintáticas, classificar figuras de linguagem, identificar classes de palavras e incorporar as demais regras estipuladas pela Gramática Tradicional (ou, simplesmente, GT).

A pergunta que se põe latente numa situação como essa é: por que não proporcionar ao aluno tratamento afim de verdadeiros “problemas” linguísticos nessa etapa da vida escolar e uma reflexão crítica sobre a realidade da língua com a qual o aluno está em contato constante? Se o aluno muitas vezes parte de seu senso comum e de observações sobre seu próprio cotidiano para resolver problemas de Física, por exemplo, qual a dificuldade da escola em adotar procedimento análogo quando se trata de Língua Portuguesa, lidando com a intuição linguística do aluno ou partindo daquilo que ele já sabe sobre sua língua?

Questionamentos semelhantes a respeito do ensino dessa disciplina não são novidade, seja entre os professores na Educação Básica, seja entre linguistas interessados no exercício pedagógico. Para além da opinião negativa acerca das metodologias obsoletas comumente empregadas em sala de aula, muito se critica a limitação da própria GT, sua abordagem antiquada, calcada em exemplos retirados de clássicos da literatura, ou a debilidade da relação entre esse material e a prática de produção e interpretação de textos, por exemplo. Assim, na tentativa de renovar o ensino, educadores e estudiosos recorrem à elaboração e reformulação de material didático que vincule o trabalho pedagógico a teorias linguísticas mais atualizadas.

Nesse sentido, notamos o progresso de algumas propostas linguísticas na tentativa de minimizar as lacunas deixadas pela GT acerca de alguns temas. Como exemplo, sobre a variação linguística e o trabalho com a oralidade, já existem livros didáticos³ que trazem ao menos um capítulo abordando a língua oral, o que é notadamente resultado dos esforços na área de estudo da Sociolinguística. Em verdade, tal proposta tem se difundido de modo tão significativo no contexto atual do “ensino” de língua materna que mesmo o Ministério da Educação aconselha a prática desde o Ensino Fundamental.

No entanto, vale notar que essa é apenas uma das contribuições possíveis para o aperfeiçoamento do ensino de Português. Apesar do enorme ganho teórico e educativo advindo da abertura das diretrizes pedagógicas às ideias associadas à Sociolinguística, continuamos indagando: haverá espaço para o professor lidar com a intuição do aluno, na resolução de problemas linguísticos que motivem o desenvolvimento de seu raciocínio crítico e de sua habilidade na produção escrita? Haverá, portanto, lugar para as contribuições da teoria gerativa às aulas de Português? Acreditando que as respostas para essas questões sejam afirmativas, procuraremos explicitar de que maneira isso pode ser feito em sala em relação a um tema específico que escolhemos privilegiar: o fenômeno da concordância.

Desse modo, nosso objetivo com este trabalho⁴ é duplo: intencionamos promover uma reflexão sobre o “ensino” de língua materna (de maneira mais abrangente) e elaborar problemas linguísticos relacionados ao fenômeno da concordância (de modo mais específico) para a Educação Básica, adotando a teoria gerativa como horizonte nesse processo. Ao primeiro objetivo, dedicamos a seção 1, na qual discorremos sobre a noção de gramática que deve estar subjacente à prática pedagógica no contexto de uma educação linguística; na seção 2, discutimos a abordagem dos documentos que norteiam a atuação do professor e a elaboração de livros didáticos de língua portuguesa; ao segundo objetivo, dedicamos a seção 3, em que tomamos o fenômeno da concordância verbal e nominal em particular para ilustrar como pode ser aplicada uma educação

³ A esse respeito, gostaríamos de citar a coleção de livros didáticos *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2011, p. 15), destinada a alunos do EJA, que repercutiu na grande mídia em 2011 a opinião de que essa coleção estaria legitimando crassos *erros de português*, como na frase “Os menino pegou o peixe”.

⁴ Algumas reflexões desenvolvidas neste artigo foram inicialmente apresentadas em FERREIRA (2014), trabalho apresentado na ocasião do IV Simpósio Internacional de Língua Portuguesa, promovido pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

linguística crivada pelo objetivo de se desenvolver, no aluno, uma consciência explícita do funcionamento de sua própria língua.

2. Teoria gerativa e “ensino” de gramática

Nas duas próximas subseções, trataremos das diferentes noções de “gramática” presentes no contexto do “ensino” de português⁵, bem como da postura do professor em sala de aula no bojo da proposta de educação linguística.

2.1. Gramática: conhecimento internalizado

Trabalhar com o “ensino” de língua materna nos leva à necessidade de esclarecer as diferentes acepções existentes de “gramática”, para, então, discutir o que seria propriamente “ensiná-la”. Lobato (2003) alerta para a existência de pelo menos duas noções distintas: a de gramática como um compêndio descritivo de regras de uma língua, sendo estática e externa ao indivíduo; e a ideia de gramática como algo interno e dinâmico, que se relaciona com a criatividade recursiva das línguas naturais e com um conhecimento linguístico inato. A primeira concepção abrange, por exemplo, o conjunto de regras que convencionamos denominar Gramática Tradicional. A segunda noção dialoga com a ideia de *competência linguística*, por meio da qual o falante adquire uma língua, de maneira natural (cf. Chomsky, 1975 [1965]).

Esta segunda acepção tem correspondência com a perspectiva gerativa apresentada por Chomsky (1957, e trabalhos posteriores), segundo a qual a língua é analisada em sua estrutura interna e é fruto de uma faculdade da linguagem. Para Chomsky, todos os falantes partilham de um conhecimento internalizado que os permitirá desenvolver uma língua quando expostos a um determinado *input* linguístico. Como sinalizado anteriormente, a ideia de competência como um conjunto de regras internalizadas pelo falante está relacionada ao conceito de *criatividade* (CHOMSKY, 1998), que, por sua vez, fundamenta-se na capacidade do falante de gerar sentenças nunca antes proferidas e de interpretar enunciados com os quais nunca entrou em contato.

Do ponto de vista da prática pedagógica, essa visão é interessante, pois, além de considerar o papel da intuição linguística e da criatividade dos alunos na realidade da sala de aula, como já foi apontado, permite a comparação de diferentes línguas a partir

⁵ As aspas no título desta seção e do artigo remetem ao trabalho de Vicente & Pilati (2012), de modo que sinalizam o entendimento de que não se ensina gramática ao aluno: ele já possui uma gramática (internalizada) antes de ser exposto ao ensino formal.

das propriedades comuns que partilham (princípios) e de suas regras particulares (propriedades paramétricas das línguas) (CHOMSKY, 1981). Outra vantagem dessa perspectiva é o fato de ela explicar por que o aluno identifica como agramatical⁶ uma sentença como:

(1) *Menina as comeram tudo.

mas não um enunciado como:

(2) As meninaØ comeram tudo.

muito embora o aluno consiga reconhecer que uma sentença como (2) não configure um “enunciado legítimo” e “correto” conforme a GT. Ou seja, o aluno reconhece (1) como agramatical por saber intuitivamente que não há nenhuma regra de formação que explique o comportamento sintático do artigo posposto ao nome na língua portuguesa. Quanto a (2), esta representa uma das possibilidades pré-determinadas por sua língua, sendo “gramatical” por esta razão. Diz-se dessas realizações concretas, produzidas de fato pelo falante, que elas são do domínio do *desempenho* linguístico.

Dentro desse raciocínio de que o aluno já possui um conhecimento prévio sobre sua língua mesmo antes de ser exposto ao ensino formal, cabe relativizar a própria ideia de *ensino* de gramática: como pode o aluno aprender algo que ele já sabe – isto é, a gramática (conjunto de regras) de sua língua? Esse questionamento levantado por Vicente & Pilati (2012) aponta para a resposta de que não é papel da escola “ensinar” gramática ao aluno, mas o de:

(...) trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola (VICENTE & PILATI, 2012: 8).

Desse modo, o professor passa a assumir o papel de mediador no processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de trazer à consciência do aluno informações que são intuitivas e inerentes ao estudante. Esse seria o papel de um “agente eliciador de conhecimento linguístico” (p. 10), sendo “eliciação” o termo que Vicente & Pilati utilizam para designar uma técnica que corresponde ao ato de extrair dos alunos informações previamente conhecidas por eles. Nessa perspectiva, as aulas de português

⁶ Utilizaremos o conceito de *gramaticalidade* neste trabalho em conformidade com a seguinte aceção: uma estrutura será gramatical se sua formação estiver prevista no conjunto de regras de uma língua; caso contrário, ela será agramatical. Isto significa que o conceito de gramaticalidade não remete necessariamente à GT, mas às regras de boa formação de uma língua.

deixam de ser meramente expositivas para contar com a participação ativa do estudante. Como consequência, a aula de gramática deve substituir a concepção de “como se deve usar a língua”, hábito advindo do caráter prescritivo das gramáticas tradicionais, pela postura de análise das diversas possibilidades expressivas da língua, em todas as suas variedades e modalidades (PILATI *et al.*, 2011: 403), o que, naturalmente, não exclui esse tipo de análise mesmo dentro da variedade definida como padrão.

2.2. Educação linguística no contexto da Educação Básica

Sugerimos aqui que o papel do professor enquanto agente eliciador é o de trazer à consciência do aluno as informações prévias que ele já possui de sua língua, como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita. Distinguem-se, portanto, dois processos básicos: aquele relacionado à aquisição da fala e outro, à aprendizagem da escrita. O processo de aprendizagem da escrita se constitui ao longo dos anos escolares em confluência com o que se denomina letramento – *grosso modo*, práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003). Esse estado gramatical que soma o conhecimento linguístico inato do aluno ao acúmulo das práticas de leitura e escrita é discutido por Kato (2005) sob a designação de uma “gramática do letrado”.

Kato, que se propõe à análise da gramaticalidade da língua escrita do letrado brasileiro, lança mão de pressupostos gerativos para concluir que aprender a escrever, para a criança do Brasil, é comparável ao processo de aprendizado de uma segunda língua⁷, no sentido de que o indivíduo acessa uma periferia marcada⁸ para aprender uma segunda gramática, motivada pela imersão em textos escritos e pelo *input* ordenado escolar. No entanto, a autora conclui que não se trata de processos idênticos: a gramática da escrita seria algo constituído não por seleção paramétrica, como ocorre nas línguas naturais, mas por “regras estilísticas” que nossas gramáticas tradicionais selecionam arbitrariamente do português antigo ou do português europeu, o que diferencia o processo da aquisição de uma segunda língua do processo de aprendizado da escrita.

⁷ Kato (2005) argumenta que a similaridade entre os dois processos se observa em alguns fatos: ambos são socialmente motivados; o início da aprendizagem ocorre depois da idade crítica para a aquisição; os dois processos são essencialmente conscientes; entre outros. Vale, todavia, ressaltar que os processos em questão não são idênticos.

⁸ Gramática nuclear e periferia marcada constituem a língua interna (Língua I), segundo Chomsky (1981). As gramáticas nucleares referem-se ao conhecimento partilhado por todos os seres humanos, enquanto a periferia seria aquilo que nos diferencia enquanto falantes, podendo ser expandida.

Esquivando-nos do intuito de discutir a fundo a proposta de Kato, o que nos interessa extrair dessas observações é: (i) o aluno já possui um conhecimento interno de sua própria língua, desde o momento em que adquiriu sua fala; (ii) uma vez exposto ao ensino formal, esse aluno entra em contato com diferentes “gramáticas” do português, seja por meio da leitura de textos literários antigos e de diferentes gêneros, seja por meio das gramáticas tradicionais, entre outros; (iii) o aluno letrado possui uma periferia marcada maior que a de falantes não letrados, mas essa gramática da escrita seria algo constituído não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas” que compõem nossas gramáticas tradicionais.

Assim, o professor da Educação Básica tem de estar ciente de mais um desafio no exercício pedagógico: o que fazer diante das diferentes gramáticas a que o aluno está exposto no contexto escolar? Isso nos leva a outro questionamento: há alguma maneira de articular o entendimento dessas estruturas gramaticais e a competência linguística com a aprendizagem das “regras estilísticas” estipuladas pela GT?

Diante dessas questões, acreditamos que a saída para lidar com esta pluralidade de sistemas gramaticais se dá, como estamos sugerindo, por meio de um olhar científico sobre a língua. A solução de que falamos corresponde a uma reflexão acerca do conteúdo apresentado ao aluno e à inserção da própria língua e sua realidade dinâmica como objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, conforme uma perspectiva científica que leve em conta os processos de mudança linguística e, principalmente, que considere o conceito de competência como ponto de partida do estudo. Esse tipo de abordagem corresponde ao modelo de educação linguística defendida por Pilati *et al* (2011).

Para finalizar a seção, é justo evidenciar que tal proposta não se opõe frontalmente à utilização de mecanismos taxionômicos nas aulas de língua portuguesa, como as classificações que tomam os termos da oração por “sujeito” ou “predicado”, por exemplo. O que se critica é a *mera* utilização desses conceitos metalinguísticos pouco relacionada a um trabalho de reflexão sobre os aspectos da língua. Pretende-se, assim, que o tratamento do conteúdo formal em sala de aula esteja aliado ao eixo dos usos linguísticos, cuja abordagem requer metodologia adequada, norteadas pelos dispositivos da gramática descritiva, em oposição à abordagem tradicional (cf. Kenedy, 2013).

Conforme discutido por Kenedy (2013), isso significa que os docentes não devem tomar as nomenclaturas gramaticais de “sujeito” ou “predicado” como a finalidade do ensino, mas como um meio de os estudantes compreenderem seu sistema linguístico.

Esse entendimento, por sua vez, culmina no aprendizado da norma padrão, cujo objetivo é o conhecimento explícito dos processos utilizados na escrita de textos formais. Essa nova percepção também aparece sinalizada nos PCNs, que apontam para a necessidade de se ensinar gramática como um meio de melhorar a qualidade da produção linguística, não apenas como um fim em si mesmo. No entanto, uma das contribuições do presente trabalho reside em acrescentar aos objetivos da disciplina Língua Portuguesa o desenvolvimento de um *raciocínio lógico* nas aulas de gramática, o que se dará a partir de observações empíricas sobre a língua e da adoção da intuição linguística do aluno como ponto de partida para a reflexão.

3. Nova leitura dos PCNs e do Guia de Livros Didáticos

De modo semelhante ao guia para o Ensino Fundamental, o *Guia* relativo ao Ensino Médio reforça a ideia de que o ensino de língua materna precisa tomar novos rumos. Esse documento é incisivo em apontar como objetivos da disciplina Língua Portuguesa, dentre outros: (i) a construção progressiva de conhecimentos em linguagem; (ii) o desenvolvimento da proficiência oral e escrita; (iii) a capacidade de reflexão sobre a língua; (iv) a utilização de conhecimentos linguísticos não somente como ferramentas, mas também como objetos de ensino-aprendizagem. Isso implica a recomendação do *Guia* de que é papel do professor “ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP” (PNLD 2012: 6), e que é necessário levar o aluno a “construir uma representação cientificamente plausível da língua” (p. 8), para que este se torne sujeito da aprendizagem.

Em nosso entendimento, o incentivo a uma “reflexão sobre a língua” e à “representação cientificamente plausível da língua” presente nesse guia está de acordo com a postura que apresentamos. Também parece haver espaço para uma abordagem gerativa nas diretrizes apresentadas por meio da noção de uma “construção linguística em conhecimentos em linguagem”, que, conforme discutimos anteriormente, está intimamente ligada aos conceitos de competência, intuição linguística e criatividade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são também condutores para o trabalho com o ensino de língua portuguesa de maneira inovadora. Verifica-se, nesse documento, por exemplo, a importância de se valorizar aquilo que os autores denominam “conhecimento prévio do aprendiz”, ideia que parece corresponder ao acúmulo de conteúdos previamente aprendidos na escola pelo aluno. Vicente & Pilati (2012), entretanto, sugerem que a noção de “conhecimento prévio” apresentada nos

PCNs seja reformulada, de modo que ela inclua não somente o conjunto de experiências extralinguísticas vividas pelos alunos e/ou de conteúdos previamente vistos na escola, mas que também corresponda ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos (Gramática Universal) e de conhecimentos linguísticos adquiridos no curso da experiência (competência).

Essa formulação dos PCNs sobre conhecimento prévio, segundo as autoras, propicia uma abertura à abordagem gerativa, que leva em conta a competência linguística do estudante, de modo que o professor seja o agente que trará à consciência do aluno informações que este já possuía sobre sua língua, antes de ser exposto a conteúdos formais, bem como os conhecimentos “periféricos” que lhe serão acrescentados ao longo dos anos escolares. Entendemos, assim, que essa postura é compatível com o contexto e com as demandas previstas para as aulas de Português, além de ser muito mais enriquecedora para o aluno.

Desse modo, elencamos argumentos suficientes que justificam a mudança de postura na maneira de se “ensinar” língua materna (o “como” dos PCNs). O professor, agente eliciador, pode e deve levar ao aluno a formular hipóteses e a construir representações científicas de sua língua, com base na intuição linguística dos estudantes. Na próxima seção, mostramos uma maneira de articular esse novo entendimento em sala de aula, aplicando-o ao tema da concordância.

4. Concordância nominal e verbal

Não é nosso objetivo descrever e comentar uma lista exaustiva de regras de concordância nominal e concordância verbal presentes nos textos de gramáticos tradicionais ou livros didáticos. Nas próximas subseções, pretendemos, de outro modo, selecionar apenas alguns aspectos desse fenômeno, sugerindo uma maneira de abordá-los em sala de aula que esteja em conformidade com o raciocínio desenvolvido neste trabalho. Além disso, interessa-nos investigar as relações que o aluno estará habilitado a fazer entre a concordância e outros fenômenos linguísticos, tais como aparecem na língua portuguesa ou em outras línguas humanas.

Ressaltamos, novamente, a adequação do método descritivo para o estudo de fatos da língua, associado ao desenvolvimento de habilidades de raciocínio e reflexão sobre os usos linguísticos. Esse tratamento também inclui o estudo do fenômeno da concordância, como sustenta Kenedy (2013):

[...] ao longo da prática de produção e compreensão de textos orais e escritos, a explicitação de aspectos linguísticos relativos à concordância deve ser fundamental para o ensino desse traço da gramática padrão aos estudantes que ainda não o possuem – e tal explicitação deverá ocorrer por meio dos instrumentos descritivos de uma gramática científica. Na prática, o ensino da concordância demandará do estudante o conhecimento metalinguístico de noções descritivas como sintagma, núcleo de sintagma, traços de número e pessoa (eventualmente, também de gênero) e expressão morfofonológica (KENEDY, 2013: 74).

Desse modo, estudar concordância, especialmente do ponto de vista que estamos propondo, requer do estudante a compreensão acerca de noções formais em gramática que integram a metalinguagem envolvida nos estudos sobre a língua.

4.1. Concordância: uma proposta de “ensino”

Um dos maiores problemas concernentes ao estudo de fenômenos da língua reside na frequente abordagem não-científica dos fenômenos por parte da tradição gramatical. A respeito de formas alternantes de concordância de adjetivos antepostos a substantivos, por exemplo, Cegalla (2008: 439) afirma ser “facultativa a escolha desta ou daquela concordância, mas em todos os casos deve subordinar-se às exigências da eufonia, da clareza e do bom gosto”. Em sua definição de concordância verbal, Cunha & Cintra (2008: 510) também fornecem um exemplo desse tipo de tratamento ao asseverarem que a “solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”.

Critérios subjetivos como *bom gosto* ou *eufonia* não são compatíveis com o olhar científico com o qual se devem mirar os fenômenos da língua. Definir concordância em termos de representações metafóricas, como *solidariedade*, também não é coerente com uma postura científica diante de dados empíricos. Apresentar definições desse tipo aos estudantes figura entre os entraves para uma verdadeira reflexão sobre a língua, uma vez que não reflete objetividade no estudo do fenômeno, nem suscita o entendimento de que há um *mecanismo* operante em questão, a respeito do qual o aluno pode fazer inferências, aferir hipóteses ou gerar resultados. Espera-se que esse entendimento seja ponto pacífico entre os professores da Educação Básica que lidam com língua em sala de aula.

Admitindo essa percepção científica como ponto de partida em nossa proposta de se difundir o uso da técnica de eliciação, examinaremos algumas facetas da concordância que podem ser trabalhadas nas aulas de Português.

Regra geral de concordância

Um dos pontos que discutiremos aqui é a apresentação da regra geral dos mecanismos de concordância. Em que momento o professor deve mostrar ao aluno a definição do fenômeno? Livros didáticos como a *Gramática reflexiva* de Cereja & Magalhães (2009) exibem as definições de concordância nominal e de concordância verbal no início da explanação sobre esses temas, após poucos exercícios, antes que o estudante possa efetivamente construir o conceito por meio de sua intuição linguística, aliada à apresentação de dados a serem analisados e descritos. Em geral, os livros didáticos fazem valer definições semelhantes às presentes em gramáticas tradicionais, como a de Bechara:

Em português, a *concordância* consiste em adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada [...] Diz-se *concordância nominal* a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou o pronome (palavras determinadas) a que se referem. [...] Diz-se *concordância verbal* a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicativo) e o verbo da oração (BECHARA, 2009: 543).

Após “ser informado” da regra de concordância pelos materiais didáticos ou pelo professor, o aluno procede ao “aprendizado” dos casos especiais e à resolução de exercícios de fixação – é assim que se tem ensinado concordância no Brasil. Cabe, entretanto, uma crítica a esse procedimento. Sem que alguém a ensine, uma criança adquire sua língua por meio da exposição ao *input*. Não é necessário, portanto, mostrar as regras do português a um indivíduo para que ele se torne falante do idioma, uma vez que ele possui uma faculdade da linguagem que permite o desenvolvimento da gramática de uma língua⁹. Por que então a escola não pode adotar o mesmo procedimento no “ensino” de estruturas do português? No caso da concordância, por que não expor os alunos a um conjunto de dados da língua, previamente selecionados pelo professor, para que sua mente depreenda as regras que os dados manifestam?

Nossa proposta é a de que, em vez de tratar da concordância e de seus aspectos de maneira meramente expositiva, o professor exponha aos estudantes um conjunto de dados linguísticos, como os que seguem, para que o aluno formule hipóteses:

- (3) a. A menina correu. b. As meninas correram.
c. As menina correu. d. As menina correram.
e. *A meninas correu f. *A meninas correram.
g. *A menina correram.

⁹ Conforme argumenta Lobato (2003), segundo a qual o ensino deve levar à descoberta.

Há diferentes possibilidades de se abordar esses dados. O professor pode, por exemplo, pedir ao aluno que formule um quadro-resumo para mapear os elementos que apresentam a marca de flexão de plural nas orações de (3a) - (3g), como o “-s” e a desinência verbal. O aluno perceberá que, para expressar o singular, em (3a) (*a menina correu*), verifica-se a ausência de marcas de plural. Notará também que, para codificar a ideia de plural – (3b) a (3d) – é preciso que haja uma marca em pelo menos um dos elementos na oração. O contraste entre (3c), (3e) e (3g) (respectivamente, *as menina correu*, **a meninas correu* e **a menina correram*) mostra ao aluno que, se apenas um elemento tiver que exibir essa marca, será o determinante (no caso, o artigo). Caso contrário, a frase será agramatical.

O professor também pode questionar os alunos: é possível haver flexão de plural no verbo e não no sujeito – caso de (3g), **a menina correram*? É possível haver marcação morfológica de plural no sujeito ou em algum de seus componentes e não no verbo – caso de (3c), *as menina correu*? Respondendo afirmativamente apenas à segunda questão, por meio da observação dos dados, o aluno será conduzido a descobrir que a concordância é, portanto, um mecanismo que parte do sujeito, cujos traços se transmitem para o verbo.

A partir da observação dos dados e das características que os alunos perceberem nas estruturas, eles podem tentar fazer sua própria generalização do fenômeno, algo como:

A CONCORDÂNCIA É A RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE TERMOS DA ORAÇÃO,
MEDIADA PELO USO DE MORFEMAS FLEXIONAIS QUE MARCAM A VINCULAÇÃO
MORFOSSINTÁTICA ENTRE ESSES TERMOS.

É importante que a formulação de generalizações desse tipo parta sempre dos alunos, com base em suas descobertas. À medida que o estudante entrar em contato com mais dados linguísticos, com diferentes graus de complexidade, é normal – e desejável – que ele reformule suas hipóteses, considerações e generalizações. Isso acontecerá, por exemplo, diante da necessidade de englobar também a concordância ideológica na definição.

Concordância ideológica

Muitas vezes, dados que não deveriam ser gerados a partir da generalização elaborada por professor e alunos podem aparecer no momento de estudo. São casos como:

(4) a. O *povo* [...] o *assassinaram*.

Exemplos como esse, retirado de Bechara (2009: 555), representam problemas linguísticos a discutir em sala. Se concluímos há pouco que a situação em que o sujeito está no singular e o verbo no plural é agramatical, o que justifica um dado como (4a)? O que explica que duas estruturas com comportamento sintático semelhante – (4a) e (4b) – apresentem diferenças quanto à gramaticalidade?

(4) b. *O *homem assassinaram*.

Orações como (4a) têm sido abordadas como exemplos de concordância ideológica ou de “palavra para sentido” (BECHARA, 2009: 555). Parece haver, nesses casos, forte influência da informação semântica presente em um sujeito como “povo”, de tal modo que ela dispara o mecanismo de concordância.

Diante dessas situações, é pertinente que se reformule, com o aluno, a regra geral de concordância que se esteja construindo. Pode-se falar, por exemplo, em uma RELAÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA envolvida nesse processo. É interessante que o professor aprofunde esse tópico. São exemplos de questões pertinentes: por que isso acontece? Que relações podemos estabelecer entre a interface semântica e a sintática de uma língua?

Vale ressaltar que o caso da concordância ideológica ainda é visto com restrição pela Gramática Tradicional. O referido gramático, por exemplo, afirma que tais construções causam menos estranhamento quando o sujeito e o verbo estão sintaticamente distantes um do outro¹⁰. No entanto, o gramático não faz ressalva ao caso de concordância ideológica no âmbito nominal, como no exemplo fornecido pelo autor: “Acocorada em torno, *nus, a negralhada* miúda, de dois a oito anos” (cf. Bechara, 2009: 547). Há, portanto, alguns exemplos de concordância ideológica que são mais aceitos pela GT do que outros – e tal informação pode ser evidenciada pelo docente. Voltaremos a discutir esse fenômeno em específico neste trabalho, trazendo à discussão o caso de sujeito e verbo intercalados por outros constituintes.

Concordância com o verbo “parecer”

O fenômeno que estamos discutindo dialoga com outros fatos do português e de outras línguas. Isso pode ser visualizado, por exemplo, nos casos de “concordância do

¹⁰ Em 4(a), utilizamos os colchetes para ocultar os constituintes que ocorrem entre sujeito e verbo.

verbo parecer” e “concordância com o sujeito oracional”, apresentados na gramática normativa de Cegalla (2008: 468). O aluno que se deparar com as seguintes regras ao abrir uma gramática estará diante de um problema que envolve diferentes aspectos da língua:

Concordância do verbo *parecer* – Em construções com o verbo *parecer* seguido de infinitivo, pode-se flexionar o verbo *parecer* ou o infinitivo que o acompanha. Exemplo: As paredes pareciam estremecer / As paredes parecia estremecerem.

Concordância com o sujeito oracional – O verbo cujo sujeito é uma oração concorda obrigatoriamente na 3ª pessoa do singular. Exemplo: Parece _(verbo) que os dois homens estão bêbados _(sujeito – oração subjetiva).

(Adaptado de Cegalla, 2008: 467, 468.)

Em lugar de expor regras dessa ordem ao aluno, esperando que ele as decore, o professor pode promover uma discussão a respeito delas. Antes de fazer isso, no entanto, o docente deve estar ciente de que há o entendimento, por parte da maioria dos linguistas, de que a análise que as GTs fazem sobre o argumento sentencial que ocorre com o verbo “parecer” é inadequada, como veremos a seguir. Uma possibilidade de o professor fazer os alunos questionarem essa classificação sintática é por meio da apresentação de evidências linguísticas do português e de outras línguas em que o verbo “parecer” ocorre:

(5) *Francês*

a. Il semble que les deux hommes sont ivres.

Inglês

b. It seems that the two men are drunk.

Português

c. Parece que os dois homens estão bêbados.

Há evidências de que a oração que ocorre à direita do verbo “parecer” – no caso que o gramático tradicional citado entende como “concordância com o sujeito oracional” – está sendo reanalisada como **objeto direto** pelo falante, e não como sujeito. Conforme a argumentação de Lobato (2003: 9), exemplos como (5a) e (5b) revelam haver línguas de sujeito não nulo em que um sujeito expletivo manifesto (*il* e *it*) ocupa a posição à esquerda do verbo *parecer*. Nessa conjuntura, o português, exemplificado em (5c), seria uma língua em que, nesses casos, contrariamente, o sujeito não se realiza foneticamente. Pela comparação entre os dados, deduz-se que a oração à direita do verbo “parecer” é, por hipótese, um objeto direto.

Além de realizar a analogia entre línguas para que os alunos alcancem essa compreensão, o professor pode mostrar outras evidências nas próprias gramáticas tradicionais para demonstrar essa reanálise e discutir mais a fundo o tema. Por exemplo, o que Cegalla (2008)¹¹ denomina “concordância do verbo parecer”, em tópico distinto em sua gramática, é outra faceta de um processo que envolve o verbo “parecer”, classificado como um *verbo de alçamento* pela teoria gerativa.

Entende-se por *alçamento* a operação de deslocamento de um constituinte (argumento) em posição mais baixa na estrutura da sentença para uma posição hierarquicamente superior (cf. Noonan, 2007). No caso em questão, dizemos que há alçamento quando o sujeito da oração subordinada, à direita do verbo “parecer”, é movido para a posição disponível de sujeito da oração principal (melhor dizendo, oração matriz).

Sob essa perspectiva, podemos apontar alguns contextos que compreendem verbos de alçamento como “parecer” (adaptado de Henriques, 2013):

- (5) d. Parece que as paredes estremeciam.
- e. As paredes pareciam estremecer.
- f. As paredes parece que estremeciam.
- g. As paredes parecem que estremeciam.

Conforme explanação de Henriques (2013), construções como (5d) ilustram uma *estrutura sem alçamento*, em que o sujeito da oração subordinada não foi movido para a posição disponível à esquerda do verbo “parecer”, ocupada por um expletivo não realizado foneticamente, como discutido anteriormente. Em (5e), ocorre aquilo que se denomina *alçamento padrão*, em que o sujeito do complemento oracional é deslocado para a posição de sujeito da oração matriz e realiza concordância com o verbo “parecer”, de modo que o verbo da oração subordinada encontra-se em forma nominal (infinitivo). A construção em (5f) apresenta um *alçamento de deslocamento*, situação em que o sujeito da oração subordinada é movido para uma posição periférica na sentença, sem disparar a concordância com o verbo “parecer”. Nesse caso, a relação de concordância se firma entre o verbo da oração encaixada (“estremeciam”) e seu sujeito deslocado (“as paredes”). O último exemplo, (5g), ilustra o *alçamento de tópico*, em que

¹¹ Bechara (2009: 563) também aborda esse tema, como um caso específico de “concordância na locução verbal”. O autor legitima construções como “as estrelas parecem brilhar”, entendendo aí uma locução, e “as estrelas parece brilhaem”, considerando os dois verbos na última construção como verbos principais.

os dois verbos apresentam flexão de plural frente ao deslocamento do sujeito da oração subordinada à esquerda da sentença¹².

A partir desse entendimento um pouco mais detalhado sobre o comportamento de verbos de alçamento, verifica-se que o que Cegalla aponta como dois casos diferentes de concordância – a concordância com o verbo “parecer” e a concordância com o sujeito oracional – pode ser visualizado pelo mesmo prisma: o da operação de alçamento. No primeiro caso, o gramático refere-se a um tipo de alçamento; no segundo, Cegalla trata de uma estrutura em que não se operou o deslocamento do sujeito da oração subordinada.

A compreensão a respeito das construções sintáticas envolvendo o verbo “parecer” contribui para que o estudante manifeste interesse em saber *o porquê* de esse verbo flexionar para o singular ou plural. Por exemplo, os motivos de não haver flexão de plural no verbo “parecer” no caso que Cegalla aponta obrigatoriedade de concordância na 3ª pessoa do singular (*Parece que os dois homens estão bêbados*) ficam mais evidentes: trata-se de uma estrutura sem alçamento, com um sujeito expletivo nulo à esquerda do verbo “parecer” que, portanto, não motiva a concordância verbal.

Estudar com mais detalhes as construções de alçamento é interessante também por explicitar as inadequações da abordagem tradicional em relação ao tópico da concordância. Como mencionado anteriormente, a oração que ocorre à direita do verbo “parecer” é, antes, um complemento desse verbo – e não um “sujeito oracional”, como classificam as GT (cf. Lobato, 2003). Uma evidência empírica desse argumento é a impossibilidade de se mover a oração subordinada desenvolvida para a posição de sujeito da oração matriz, à esquerda do verbo “parecer” (cf. Henriques, 2013):

(5) h. *[Que as paredes estremeciam] parece.

O exemplo anterior mostra que o deslocamento da oração desenvolvida para a esquerda de “parece” torna a sentença agramatical, o que nos permite repensar a classificação de tais orações como sujeitos pela GT. Oportunamente, o professor pode se valer dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos para instigá-los a refletir sobre a (a)gramaticalidade de certas construções, como fizemos em relação a (5h). A intuição linguística dos alunos também pode ser contemplada nas aulas sobre esse

¹² Cf. Henriques (2013) para um estudo amplo sobre construções com verbos de alçamento.

tópico no que tange à interpretação semântica das estruturas em jogo: nos exemplos citados, “as paredes” é, antes, um argumento semântico de “estremecer” que do verbo “parecer”, não obstante qualquer relação eventual de concordância entre os termos.

Há mais “problemas” linguísticos a respeito desse assunto passíveis de discussão em sala de aula. Considerando o raciocínio sobre o verbo de alçamento, os alunos estarão aptos a responder, por exemplo, o que justifica a gramaticalidade de orações como (5i), em que os dois verbos apresentam marcas de plural em sua estrutura:

(5) i. As paredes pareciam estremecerem.

Essa é uma questão sobre a qual professor e aluno podem se debruçar, e ficará aqui sem resposta para despertar a reflexão. Vale ressaltar que os professores podem e devem utilizar dados das mais distintas variedades da língua portuguesa nas aulas de Português para discutir os problemas de raciocínio que estamos propondo. Entretanto, é salutar que os docentes esclareçam quais usos correspondem à variedade padrão que o aluno deve utilizar em sua produção escrita na escola e em situações que exigem a norma culta e quais são inadequados para essa função. Por exemplo, (5i) evidencia um caso de concordância inadequada aos padrões defendidos pela GT.

Concordância do verbo na voz passiva

Algumas gramáticas apresentam, dentre os casos de concordância, aquela que se realiza com um dito pronome apassivador *se* em construções com verbos transitivos diretos. Trata-se de construções como (6a) e (6b), apresentadas por Cunha & Cintra (2008: 399) como casos de voz passiva:

- (6) a. Não **se vê** [= é vista] **uma rosa** neste jardim.
b. Não **se veem** [são vistas] **rosas** neste jardim.

Nesses casos, os elementos “uma rosa” e “rosas” são analisados pelos autores como sujeitos da oração passiva, o que justifica a concordância com o verbo. Semelhantemente, Cegalla (2008: 461) analisa tais construções como orações com verbo apassivado, de modo que este deve concordar com o sujeito. A não realização da concordância nesses casos é, inclusive, estigmatizada por parte dos falantes entendidos como cultos. Entende-se que apenas verbos ditos transitivos indiretos não devem flexionar para o plural em construções afins:

(6) c. Precisa-se de professores.

A regra de concordância envolvendo estruturas com o clítico *se* configura uma boa oportunidade para que os alunos utilizem seu raciocínio e sua intuição linguística para extrapolar a análise tradicional dessas construções. O professor pode, nesse momento, além de trabalhar com os dados da Gramática Tradicional em sala, expor os alunos a dados linguísticos contrastantes, que incluam também formas de variedades não padrão, como veremos a seguir. Uma boa maneira de começar a problematizar a concordância nas estruturas transitivas entendidas como passivas é preparar algum exercício que leve o estudante a refletir a partir de seus conhecimentos sobre a língua. A seguir, consta um exemplo de questão que poderia ser formulada sobre o assunto:

Exemplo de Questão

1) Observe as seguintes orações:

- (a) Vende-se apartamentos.
- (b) Vendem-se apartamentos.

(Exemplo adaptado de Bechara (2009: 563))

a) Como você interpretaria as orações (a) e (b)?

b) Faça a análise sintática das duas orações, identificando, principalmente, as funções de sujeitos e objetos.

c) Levante hipóteses: por que o verbo em (b) não se flexiona, quanto ao número, para o plural?

Exercícios dessa natureza não possuem um gabarito; é até desejável que as respostas dos alunos destoem entre si ou que haja algum impasse ou hesitação diante das perguntas. Atitudes desse tipo revelam momentos em que os estudantes tomam consciência dos processos subjacentes aos usos da língua, raciocinando sobre ela em termos de funções sintáticas ou de transitividade verbal, por exemplo.

Há, no exercício proposto, duas estruturas diferentes, reapresentadas nos exemplos reunidos em (7) a seguir:

- (7) a. Vende-se apartamentos.
- b. Vendem-se apartamentos.

Pretende-se, com a atividade, que o professor conduza o aluno em direção ao conhecimento explícito sobre os diferentes mecanismos operantes nas estruturas gramaticais em questão, relacionados à (não) realização de concordância. Desse modo,

parece-nos mais proveitoso que o docente problematize dados linguísticos diversos sobre esse fenômeno, em vez de apenas apresentar aos alunos as regras estipuladas pela GT e de se limitar a exibir o tema em função do tipo de verbo que aparece nas construções (se transitivo direto ou transitivo indireto).

Quanto à construção em (7a), o estudante pode concluir uma informação que já consta em sua competência linguística de falante de português brasileiro: *vende-se apartamentos* não é um caso de voz passiva sintética, mas um exemplo de construção impessoal com o pronome *se* indeterminador. A ausência de concordância em (7a) é, nesse sentido, uma das principais características que marcam essa construção impessoal (cf. Antonelli, 2008). Diferentemente, (7b) apresentaria uma construção tradicionalmente entendida como passiva pronominal, em que o verbo concorda com seu argumento interno, como em *vendem-se apartamentos*. O que aproxima as duas estruturas em questão é fato de que, em ambas, o agente é indeterminado. Há que se considerar, no entanto, que somente a primeira forma corresponde à gramática do português brasileiro, ao passo que a segunda é característica apenas da variante europeia do português.

Novamente, afirmamos que o professor deve antecipar-se ao aluno no sentido de ter conhecimento de análises linguísticas mais aprofundadas sobre o tema para que possa abordar o assunto de modo mais enriquecedor em sala. Conforme Nunes (1990), as construções sem concordância entre sintagma posposto e o verbo nessas estruturas são dominantes no português brasileiro atual, em oposição a construções com concordância. Em especial, isso se verifica na modalidade falada e informal. No desenvolvimento histórico do português brasileiro, no entanto, especificamente nos séculos XVII e XVIII, as duas formas ocorriam de maneira regular na variante brasileira (cf. Nunes, 1990; Antonelli, 2008). É somente a partir do século XIX que a construção com *se* impessoal, sem concordância, começa a sobrelevar a construção passiva e com concordância (cf. Naro, 1976 *apud* Nunes, 1990), que hoje figura apenas no paradigma do português europeu.

Nunes (1990), apresentando uma análise linguística mais avançada, argumenta que construções como *vende-se apartamentos* apresentam, posposto ao verbo, um sintagma nominal (SN) tomado como objeto direto, argumento interno portador de caso acusativo. Segundo o autor, a categoria vazia na posição de sujeito de orações desse tipo no português brasileiro sofreu reanálise ao longo de anos de mudança linguística, de modo que passou a ser preenchida por um pronome nulo referencial, detentor de caso

nominativo. Contrariamente, o autor afirma que a categoria vazia de estruturas como *vendem-se apartamentos*, típicas do português europeu, é interpretada como expletivo, de modo que o argumento interno posposto aparece como portador de caso nominativo e é responsável pela concordância verbal, que se dá (na terminologia da linguística gerativa) em *cadeia* com o expletivo na posição de sujeito (cf. Nunes, 1990: 74).

Para o trabalho em sala de aula, naturalmente, os detalhes desses estudos podem ser omitidos. Interessa, primeiramente, que o professor esteja ciente de que há diferentes análises para duas estruturas como (7a) e (7b) e de que há um percurso histórico que evidencia como a construção impessoal sobrepujou a outra estrutura, passiva, na variante brasileira do português. Em segundo lugar, em relação à oração (7a), *vende-se apartamentos*, o professor deve extrair dos alunos a interpretação que sua intuição linguística já lhes fornece: a de *apartamentos* como objeto direto lógico do verbo, com caso acusativo. A ausência de concordância explica-se pelo fato de que tal argumento não recebe caso nominativo do verbo. É importante, contudo, fazer notar que, havendo ou não concordância, o sintagma nominal em ambas as estruturas é um argumento interno (objeto lógico) do verbo, entendimento que pode acabar sendo obscurecido pela eventual classificação desse sintagma como sujeito, função normalmente associada a argumentos externos.

É necessário ressaltar, também, que a ordem dos termos na oração é um fator que propicia a reanálise das construções com *se* por parte dos falantes do português brasileiro, uma vez que a posposição do SN – argumento interno – ao verbo condiciona a não realização da concordância (NUNES, 1990: 25; VIEIRA, 2011). Há, assim, conforme Nunes (1990), mútuos condicionamentos entre discordância e a posposição do argumento interno. Como afirmamos anteriormente, tal construção, embora estigmatizada pela norma padrão, é bastante produtiva no português brasileiro.

Com relação à oração (7b), *vendem-se apartamentos*, o docente deve fazer notar que se trata de uma construção característica do português europeu, língua que também possibilita a anteposição do SN, como se lê em Eliseu (1984: 86):

(7) c. Os bolos comeram-se.

A regra de concordância envolvendo estruturas ditas passivas sintéticas por nossas gramáticas tradicionais, portanto, faz referência a uma estrutura característica do português europeu e do português brasileiro anterior ao século XIX, importada pela GT

para compor sua coleção de regras por vezes anti-intuitivas¹³ ao falante do português brasileiro atual. Contudo, embora o conflito entre as regras da abordagem tradicional e os usos reais da língua propicie o raciocínio acerca dos motivos de haver ou não concordância, o aluno deve compreender que, nesse caso, a estrutura a ser privilegiada na modalidade escrita formal em norma padrão é aquela que mais se aproxima da língua de Portugal, ou seja, a construção com concordância.

4.2. Estendendo a análise: concordância contextualizada

Em seu dia-a-dia, o estudante encontrará oportunidades mais complexas de discutir a concordância do que aquelas apresentadas aqui. Também no momento de escrever, o aluno pode deparar-se com dúvidas mais complicadas. Por esse motivo, é importante que o professor, após mapear com os alunos as regras de concordância, aprofunde a análise do fenômeno, ampliando-a para variados contextos de ocorrência, em gêneros textuais diversificados.

Isso pode ser feito, por exemplo, incentivando-se os alunos a ficarem atentos a situações pertinentes de concordância presentes em textos com os quais eles têm mais contato. Páginas de redes sociais podem ser um terreno fértil para colher dados relevantes, como:

(8)¹⁴: Sabe *porque* a galera da Ceilândia, região *administra* do Distrito Federal, *votam* na presidenta Dilma? (sic)

Em (8), ocorre silepse de número (concordância ideológica) entre o sujeito “a galera da Ceilândia” e o verbo “votam”, sintaticamente distantes um do outro. O professor pode aproveitar exemplos dessa natureza para, além de levantar o raciocínio sobre o fenômeno, alertar os estudantes sobre os riscos de distanciar o sujeito (especificamente, o núcleo do sujeito) e o verbo no momento de se produzir um texto – uma vez que isso pode conduzir à realização de uma forma de concordância que não é consensualmente entendida pelos gramáticos como adequada à norma padrão. Nesse sentido, é possível tornar explícito aos alunos as construções que propiciam o “deslize”: aqui, o aposto é um dos responsáveis por esse acontecimento.

¹³ Como as orações do tipo *vendem-se casas* não são intuitivas ao falante de português brasileiro, o professor pode trabalhar em sala com outras interpretações que os alunos podem atribuir a elas, como a de voz reflexiva. Trata-se de uma significação um tanto absurda em alguns contextos – como se uma casa estranhamente vendesse a outra. Isso pode contribuir, em certo sentido, para que o aluno faça reflexões de outra ordem, como a de que apenas o traço [+humano] no sintagma licenciaria tal leitura.

¹⁴ Exemplo retirado da página <https://www.facebook.com/SiteDilmaRousseff>. Acesso em 01/10/14.

Outra situação contextualizada em relação à realidade imediata de estudantes da Educação Básica, especificamente aqueles que estão no Ensino Médio, diz respeito à abordagem da concordância em questões de vestibular. Vitorino & Silva (2013: 313), por exemplo, constata a existência de provas desse tipo que já cobram do aluno a capacidade de reflexão e argumentação acerca do fenômeno da concordância em construções com sujeito posposto. As autoras apresentam uma questão de vestibular¹⁵ que pede do aluno uma explicação sobre a regra que os usuários da língua portuguesa aplicam quando produzem enunciados como *Subiu os preços de vários produtos e Diminuiu os lucros do mercado*. Nesse sentido, entende-se que o aluno deve estar apto a discutir esse mecanismo da língua à saída do Ensino Médio, momento em que a maioria dos estudantes se prepara para a entrada em universidades por meio de vestibulares.

Em seu trabalho, Vitorino & Silva, analisando a (ausência de) concordância em casos de orações com sujeito posposto a verbos inacusativos, como abordado na questão de vestibular citada, concluem que os livros didáticos, de maneira geral, não preparam o aluno para um tipo de raciocínio lógico mais avançado sobre tais construções. A existência de questões de vestibular que já cobram do aluno sua capacidade de reflexão crítica a respeito de usos reais da língua, no entanto, justificam mais claramente a necessidade de se repensar o “ensino” de língua materna.

Uma problemática envolvendo a posposição do sujeito para a concordância verbal, principalmente em construções com os verbos tradicionalmente entendidos como intransitivos, reside na possibilidade de o estudante gerar, em sua escrita, construções como as que foram apresentadas na questão de vestibular, que lhe são intuitivas, mas que não são aceitas pelas GTs como legítimas.

(9) a. Subiu os preços.

A ausência de marcas morfológicas de concordância nos verbos que se apresentam em construções como (9a) certamente levaria à discussão de novos “problemas” linguísticos em sala de aula: verbos como “nascer”, “morrer”, “chegar” ou “subir”, quando na ordem VS, evidenciam que seu “sujeito” assemelha-se muito aos objetos diretos de construções transitivas. Isso acontece porque verbos que se comportam como “nascer” ou “subir” são classificados por análises linguísticas mais recentes¹⁶ como *intransitivos inacusativos*¹⁷, que selecionam um argumento interno

¹⁵ Segunda questão discursiva do Vestibular de 2013 da UFPE, cujo tema foi a posposição do sujeito.

¹⁶ Cf. Lobato (2003) e Duarte (2003).

(i.e., objeto lógico) para a posição de sujeito. Verbos *intransitivos inergativos*, como “respirar”, “trabalhar” ou “sorrir”, por sua vez, diferenciam-se por selecionar um argumento externo para a posição de sujeito. Isso justifica a gramaticalidade de (9a) – uma vez que o sujeito posposto a um verbo inacusativo, por ser argumento interno, encontra espaço na posição clássica de objeto direto – e a agramaticalidade de (9b) – cujo sujeito é um argumento externo e não se confunde com o objeto lógico do verbo, como evidenciado a seguir:

(9) b. *Respirou a Maria.

Após estudar com os alunos as peculiaridades dos verbos inacusativos, que são numerosas e podem suscitar a reflexão sobre diferentes tópicos gramaticais, o professor pode alertar os alunos a respeito da utilização de inversões sintáticas em sua produção textual formal. Em casos como (9a), por exemplo, a ausência de concordância entre o sintagma nominal posposto e o verbo inacusativo pode ser tão natural e intuitiva ao estudante que ele pode não se atentar para a realização da concordância canonicamente exigida por muitas gramáticas (como “subiram os preços”).

5. Considerações finais

O pequeno conjunto de regras e situações envolvendo processos de concordância nominal e verbal sobre os quais discorremos neste trabalho são um ponto de partida para a discussão do “ensino” do fenômeno em sala de aula. No contexto da Educação Básica, acreditamos que o estudante está preparado para lidar com questões ainda mais complexas envolvendo esse e outros temas, seja para instigar seu raciocínio acerca de problemas linguísticos, seja pelo papel da escola em tornar o aluno hábil na produção textual.

Neste trabalho, sugerimos algumas maneiras de abordagem dos mecanismos de concordância por meio da técnica de eliciação, pressupondo-se que o aluno possui um conhecimento interno acerca de sua língua que precisa ser explicitado para que ele perceba conscientemente o funcionamento gramatical desse sistema linguístico. Sugerimos que isso seja feito, por exemplo, por meio da elaboração de exercícios que

¹⁷ Lobato (2003) menciona a abordagem de tais verbos em sala de aula, assim como o fazem Pilati *et al.* (2011) e Vicente & Pilati (2012).

explorem a intuição linguística do aluno, por meio da exposição a dados da língua ou pela crítica à apresentação do tema nos materiais disponíveis ao aluno.

Em consonância com a perspectiva que apresentamos aqui, Costa *et al* (2011) também tratam da tomada de consciência a partir de conhecimentos implícitos da língua. Nesse sentido, embora uma pessoa possua *conhecimento* de sua língua, pois a utiliza diariamente, é papel da escola torná-la *consciente* dos procedimentos linguísticos com os quais opera (cf. Costa *et al*, 2011: 9). Desse modo, a disciplina de gramática, referida como “Conhecimento Explícito da Língua” pelos autores, passa a ser entendida como uma competência autônoma e essencial a par das outras competências trabalhadas durante o ensino formal, que possui como objetivo, dentre outros, a construção e aprofundamento do conhecimento gramatical do aluno com base em atividades bem estruturadas e apoiadas em descrições rigorosas (cf. Costa et al, 2011: 24).

Neste artigo, procuramos discutir a difusão da técnica de eliciação para o desenvolvimento do pensamento crítico e da postura científica diante de problemas linguísticos ligados à concordância. É de nosso interesse saber como essa técnica permite que o aluno perceba os padrões de concordância que utiliza, presentes tanto em sua própria língua, quanto nos padrões das regras formuladas no âmbito da abordagem tradicional que ele utilizará em várias situações.

Adotar o olhar científico sobre a língua e levar em consideração o conjunto de conhecimentos prévios dos alunos é benéfico, pois permite que o aluno, no caso da concordância, por exemplo, perceba como o fenômeno está relacionado a outros fatos da língua, tais como as construções de alçamento, a inacusatividade verbal e os mecanismos de voz passiva. Acreditamos que essa nova maneira de se “ensinar” português ampliará os conhecimentos explícitos do aluno a respeito da gramática de sua língua.

Discutir a concordância sob esse novo viés requer também certos cuidados: não se deseja transformar em linguistas nem professor, nem alunos (cf. Lobato, 2003). Dessa forma, é preciso que o educador saiba dosar a relevância das análises a discutir com os estudantes. Além disso, é desejável ministrar o assunto conforme um padrão gradativo de complexidade do fenômeno (cf. Vieira, 2011), que se inicie na apresentação de dados simples e leve à formulação de hipóteses acerca de formas mais trabalhosas ou que possam gerar dúvidas.

6. Referências bibliográficas

- ANTONELLI, A. L. Movimento do verbo e perda de se apassivador no português brasileiro. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 6, n. 10, 2008.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens: volume único*. São Paulo: Atual, 2003.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armenio Amado, 1975
- _____. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- _____. Principles and Parameters in syntactic theory. In: N. HORNSTEIN; D. LIGHTFOOT, (Eds.). *Explanation in Linguistics: the logical problem of language acquisition*. London: Longman, p.32-75, 1981.
- _____. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- COSTA, J.; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A.; VIEGAS, F. *Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- DUARTE, I. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In: MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- ELISEU, A. M. G. S. *Verbos ergativos do português: descrição e análise*. Trabalho de síntese para a prova de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Letras, Lisboa, 1984.
- FERREIRA, E. Teoria gerativa e “ensino” de concordância no Ensino Médio. In.: IV Simpósio Internacional de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- HENRIQUES, F. P. *Construções com verbos de alçamento que selecionam um complemento oracional: uma análise comparativa do PB e PE*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2013.

KATO, M. (2005). A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (orgs.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: Universidade do Minho, p. 131-145, 2005.

KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, n. 32, vol. 1, p. 72-79, 2013.

LOBATO, L. *O que o professor da Educação Básica deve saber sobre linguística*. Palestra proferida na II Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). 2003.

NOONAN, M. Complementation. In: SHOOPEN, T. (ed.) *Language typology and syntactic description: complex constructions*. Cambridge: Cambridge University Press, p.52-150, 2007.

NUNES, J. M. *O famigerado SE: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com SE apassivador e indeterminador*. Dissertação de mestrado. Orientador: Dr. Fernando L. Tarallo. Campinas: UNICAMP, 1990.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 395-425, 2011.

RAMOS, H. (Org.) *Por uma vida melhor: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental*, vol. 2, 1ª ed. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009 (Coleção Viver e Aprender).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v.25, p. 5-17, 2003.

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

VIEIRA, S. Concordância verbal. In: BRANDÃO, S.; VIEIRA, S. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VITORINO, M. A; SILVA. C. R. T. Livros didáticos de português: como enfocam concordância e sujeito posposto? *SOLETRAS*, n. 26, p. 312-329, 2013.