

# Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática

Elisabete Luciana Morais Ferreira  
Helena da Silva Guerra Vicente  
Universidade de Brasília

**Title:** *Generative theory and the “teaching” of subject-verb agreement.*

**Abstract:** *This paper discusses subject-verb agreement in Portuguese and puts forward a novel proposal for “teaching” subject-verb agreement in secondary schools, a proposal in line with Chomsky's theory of generative grammar. A further objective is to promote a debate on Grammar “teaching” and linguistic education, taking into consideration the importance of dealing with Chomsky's conception of linguistic competence. Our results point to the relevance of elicitation techniques in educational settings. The notion of “elicitation” represents an important tool for Grammar teachers, as it reveals the significant role of students' linguistic intuitions regarding subject-verb agreement.<sup>1</sup>*

**Keywords:** *Subject-verb agreement. Linguistic education. Generative grammar.*

**Resumo:** *Este trabalho objetiva discutir processos de concordância em português, com ênfase na concordância verbal, e fornecer uma proposta para seu “ensino” no contexto da Educação Básica, sob um enfoque gerativista. Outro objetivo deste texto é promover uma reflexão sobre o “ensino” de gramática e 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.*

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

---

<sup>1</sup> Agradecemos ao colega Ezekiel J. Panitz pela revisão do conteúdo em inglês deste artigo.

## **Considerações iniciais: como estudar português na Educação Básica?**

É pertinente a observação de que, no Brasil, grande parte das instituições de Educação Básica dispensa tratamento diferenciado às disciplinas dos ramos de Matemática e Ciências Naturais, em comparação com o 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 reprimir 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 a seguinte: por que não proporcionar ao aluno, nos mesmos termos, um tratamento de verdadeiros “problemas” linguísticos 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. 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 ou a debilidade da relação entre esse material e a prática de produção e interpretação de textos, por exemplo.

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 didáticos<sup>2</sup> 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 até 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. A despeito 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? Acreditamos que a resposta a esse questionamento seja afirmativa. Assim, procuraremos explicitar de que maneira a teoria gerativa pode contribuir com o trabalho em sala de aula em relação a um tema específico que escolhemos privilegiar: o fenômeno da concordância.

Desse modo, nosso objetivo com este trabalho<sup>3</sup> é duplo: intencionamos promover uma reflexão sobre o “ensino” de língua materna (de maneira mais abrangente) e elaborar

---

<sup>2</sup> 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”.

<sup>3</sup> Algumas reflexões desenvolvidas neste artigo foram inicialmente apresentadas em Ferreira (2014), por ocasião do IV SIELP, promovido pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

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 primeira seção, na qual discorremos sobre a noção de gramática que deve estar subjacente à prática pedagógica no contexto de uma educação linguística. Ainda nessa seção, 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 última seção, em que tomamos o fenômeno da concordância verbal e nominal em particular para ilustrar como pode ser aplicada uma educação linguística voltada ao objetivo de se desenvolver, no aluno, uma consciência explícita do funcionamento de sua própria língua.

### **Teoria gerativa e “ensino” de gramática**

Nas próximas subseções, trataremos das diferentes noções de “gramática” presentes no contexto do “ensino”<sup>4</sup> de português, bem como da postura do professor em sala de aula no bojo da proposta de educação linguística.

#### *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

---

<sup>4</sup> As aspas no título desta seção e do artigo remetem ao trabalho de Vicente & Pilati (2012). Para as autoras, não se ensina gramática ao aluno: ele já possui uma gramática (internalizada) antes da exposição ao ensino formal.

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 (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 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 agramatical<sup>5</sup> uma sentença como (1), mas não um enunciado como (2), muito embora o aluno consiga reconhecer que uma sentença como (2) não configure um “enunciado legítimo” e “correto” conforme a GT:

(1) \*Menina as comeram tudo.

(2) As menina comeram tudo.

---

<sup>5</sup> Utilizaremos o conceito de *gramaticalidade* neste trabalho em conformidade com a seguinte acepção: uma estrutura será gramatical se sua formação estiver prevista no conjunto de regras de uma língua. Caso contrário, ela será agramatical. Isso significa que o conceito de gramaticalidade não remete necessariamente à GT, mas às regras de boa formação de uma língua.

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, das realizações concretas, produzidas 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, mas trazer à consciência do aluno informações que ele já possui sobre sua língua. A partir disso, o estudante seria encorajado a manipular esse conhecimento, para, então, aprender estruturas próprias da escrita na variedade formal e a metalinguagem envolvida no estudo da gramática (VICENTE & PILATI, 2012, p. 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 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, p. 403), o que não exclui esse tipo de análise mesmo dentro da variedade definida como padrão.

### *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 língua,<sup>6</sup> no sentido de que o indivíduo acessa uma periferia marcada<sup>7</sup> para aprender uma segunda gramática, motivado pela imersão em textos escritos e pelo *input* ordenado escolar. Assim, 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. 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

---

<sup>6</sup> 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. Os processos em questão, todavia, não são idênticos.

<sup>7</sup> Gramática nuclear e periferia marcada constituem a língua interna (Língua I) de um indivíduo, segundo Chomsky (1981).

que diferencia o processo da aquisição de uma segunda língua do processo de aprendizado da escrita.

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 essa 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).

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 (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. A esse respeito, uma das contribuições do presente trabalho reside em acrescentar a tais objetivos da disciplina Língua Portuguesa o desenvolvimento de um raciocínio lógico sobre a língua nas aulas de gramática.

### *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. O documento aponta que é papel do professor “ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP” (PNLD 2012, p. 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 relativizada, de modo que ela não somente inclua o

conjunto de experiências extralinguísticas vividas pelos alunos e/ou de conteúdos previamente vistos na escola, mas 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. Nesse sentido, o professor é entendido como 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 acrescidos ao longo dos anos escolares.

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.

### **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 em 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 por meio do uso da técnica de eliciação. Nosso foco recai sobre a concordância verbal, especificamente. 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.

### *Concordância: ponto de partida*

Um dos maiores obstáculos 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, p. 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 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” (2008, p. 510).

Crítérios 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*, sem apresentar definições precisas dos termos utilizados ou sem trabalhar com tais metáforas dentro de um raciocínio mais objetivo, também não é coerente com uma postura científica diante de dados linguísticos. Apresentar definições desse tipo aos estudantes figura entre os entraves para uma verdadeira reflexão sobre a língua, uma vez que não 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 guie a leitura das seções a seguir.

### *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. Em geral, os livros didáticos fazem valer definições semelhantes às presentes em gramáticas tradicionais, como a de que a concordância, de modo geral, consiste em adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada (BECHARA, 2009, p. 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. 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 língua.<sup>8</sup> 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? Assim, um conjunto de sentenças construídas como experimentos pode ser utilizado para que o aluno formule hipóteses, como exemplificado a seguir:

- |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| (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.  |                         |

Esses dados podem ser abordados de diferentes maneiras. O professor pode, por exemplo, pedir ao aluno que elabore um quadro-resumo para mapear os elementos que apresentam a marca de flexão de plural nas orações de (3a) a (3g), como o “-s” e a desinência verbal. O aluno perceberá que, para expressar o

---

<sup>8</sup> Conforme argumenta Lobato (2003), segundo a qual o ensino deve levar à descoberta.

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 de plural 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. Em outras palavras, isso significa que o verbo concorda com o sujeito, e não o contrário.

A partir da observação dos dados e das características que os alunos perceberem nas estruturas, uma generalização inicial do fenômeno pode ser elaborada, algo como:

*A concordância é a relação de dependência entre termos da oração, podendo ser mediada pelo uso de morfemas flexionais que marcam explicitamente a vinculação morfosintática entre esses termos.*

É importante que a formulação de definições desse tipo parta 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 que ele reformule suas hipóteses, considerações e generalizações, exercitando sua capacidade de refinar conceitos (por exemplo, de que “termos” estamos falando?) e de torná-los mais elegantes e precisos.

### *Concordância ideológica*

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

- (4) a. O **povo** lhe **pediram** que se chamasse Regedor.  
(Fernão Lopes).

Exemplos como esse 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)? Além disso, o que explica que duas estruturas com comportamento sintático aparentemente semelhante — (4a) e (4b) — apresentem diferenças quanto à gramaticalidade?<sup>9</sup>

- (4) b. \*O menino pediram.

Orações como (4a) têm sido abordadas como exemplos de concordância ideológica ou de “palavra para sentido” (BECHARA, 2009, p. 555). Parece haver, nesses casos, forte influência da informação semântica presente em um sujeito como “o povo”, de tal modo que ela dispara a flexão de plural no verbo, estabelecendo concordância. Diferentemente, o sujeito de uma oração como (4b), “o menino”, não apresenta nenhuma informação semântica que expresse a noção de plural ou de coletivo. Isso explica a diferença de gramaticalidade que as estruturas (4a) e (4b) exibem.

Diante dessas situações, é pertinente que se reformule, com o aluno, a regra geral de concordância que se esteja construindo. É possível questionar: podemos falar de uma RELAÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA envolvida nesse processo? É

---

<sup>9</sup> Salientamos que as orações em (4a) e em (4b) são apresentadas em uma leitura de ordem Sujeito + Verbo, em que os sintagmas “o povo” e “o menino”, respectivamente, estariam desempenhando a função de sujeito na sentença.

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. Bechara, por exemplo, afirma que tais construções causam menos estranhamento quando o sujeito e o verbo estão “distantes” um do outro. 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” (Bechara, 2009, p. 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.

Trazendo à discussão o caso de sujeito e verbo intercalados por uma sequência maior de elementos, notamos que o fenômeno da concordância ideológica é bastante comum nesse tipo de situação. A esse respeito, páginas de redes sociais ou jornais de grande circulação, por exemplo, podem ser um terreno fértil para colher dados relevantes, como em (8):

(8) Sabe por que a *galera* da Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal, *votam* na presidenta Dilma?

No exemplo em questão,<sup>10</sup> ocorre silepse de número (concordância ideológica) entre o sujeito “a galera da Ceilândia” e o verbo “votam”, aparentemente distantes um do outro, do ponto de vista da linearização da sentença. Novamente, parece haver uma informação de plural contida em um nome como

---

<sup>10</sup> Retirado da página <https://www.facebook.com/SiteDilmaRousseff> originalmente como “Sabe *porque* a galera da Ceilândia, região *administra* do Distrito Federal, *votam* na presidenta Dilma?” (sic). Acesso em setembro de 2014. Notamos que a frase foi, posteriormente, modificada na referida página.

“galera”, de tal modo que isso motiva a flexão de plural do verbo.<sup>11</sup>

Em um segundo momento, relativo ao aprendizado formal da variedade padrão, o professor pode aproveitar exemplos dessa natureza para 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. Nesse sentido, é possível explicitar aos alunos algumas condições que propiciam o “deslize”: aqui, o aposto é um dos responsáveis por esse acontecimento.<sup>12</sup>

### *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 verbo parecer” e “concordância com o sujeito oracional”, apresentados na gramática normativa de Cegalla (2008, p. 468). O aluno que se deparar com tais regras estará diante de um problema que envolve diferentes aspectos da língua.

Ao ler a referida gramática, o aluno será informado da regra de construções com o verbo *parecer* seguido de infinitivo, situação em que é possível, segundo o autor, flexionar o verbo *parecer* ou o infinitivo que o acompanha. Como exemplos, são apresentadas as frases “As paredes pareciam estremecer” e “As

---

<sup>11</sup> Aqui vale a reflexão de como a concordância verbal evidencia a propriedade de *Endocentricidade* das estruturas das línguas humanas, i.e., a noção de que um sintagma é projetado por um núcleo de mesma categoria (cf. Hornstein, Nunes & Grohmann, 2005, p. 177). Com isso, observa-se que o verbo concorda com o núcleo do sujeito, não importando a quantidade de elementos intervenientes entre eles, uma vez que o sintagma projetado por um núcleo herda suas especificações.

<sup>12</sup> Conforme Vieira, a distância entre o sintagma nominal e o sintagma verbal seria uma variável desfavorecedora da concordância de número (2011: 100). A autora trata também de outros fatores que condicionam a (não) concordância verbal em seu trabalho, sob uma perspectiva sociolinguística.

paredes parecia estremecerem” (CEGALLA, 2008, p. 467). Quanto ao caso de concordância com o sujeito oracional, o autor afirma que, em uma oração como “Parece que os dois homens estão bêbados”, o verbo *parecer* deve manter-se obrigatoriamente conjugado na 3ª pessoa do singular para efetivar a concordância, uma vez que a oração subordinada estaria desempenhando a função de sujeito (CEGALLA, 2008, p. 468).

Diante de um material como esse, nossa proposta é a de que o professor promova uma discussão a respeito de regras dessa ordem. Antes de fazer isso, no entanto, o docente deve estar ciente de que há o entendimento, por parte de linguistas, de que a análise que as GTs fazem sobre o argumento sentencial que ocorre com o verbo “parecer” é inadequada. Uma possibilidade de o professor levar os alunos a 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, p. 9), exemplos como (5a) e (5b) revelam haver línguas de sujeito 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.

Para discutir mais a fundo o tema e trabalhar com essa reanálise, o docente pode mostrar outras evidências nas próprias gramáticas tradicionais. Por exemplo, o que Cegalla (2008) denomina “concordância do verbo parecer”,<sup>13</sup> em tópico distinto em sua gramática, é outra faceta de um processo que envolve o verbo “parecer”, classificado como um *verbo de alçamento* por teorias linguísticas.

Entenderemos “alçamento” aqui como a operação de deslocamento de um argumento dentro de uma oração subordinada, complemento do verbo de alçamento, para uma posição hierarquicamente superior, à esquerda do verbo. 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 e terminologia 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. Em (5e), ocorre aquilo que se denomina *alçamento padrão*, em que o sujeito do complemento oracional é deslocado para a posição de sujeito da

---

<sup>13</sup> Para Bechara (2009: 563), trata-se um caso de “concordância na locução verbal”. O autor legitima construções como “as estrelas parecem brilhar”, entendendo aí uma locução, e “as estrelas parece brilhar”, considerando os dois verbos na última construção como verbos principais.

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 os dois verbos apresentam flexão de plural frente ao deslocamento do sujeito da oração subordinada à esquerda da sentença.<sup>14</sup>

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 flexão para o plural.

Estudar com mais detalhes as construções de alçamento é interessante também por explicitar algumas inadequações da análise na abordagem tradicional. Como mencionado anteriormente, na perspectiva linguística que estamos adotando, a

---

<sup>14</sup> Cf. Henriques (2013) para um estudo amplo sobre construções com verbos de alçamento.

oração que ocorre à direita do verbo “parecer” seria, antes, um complemento desse verbo — e não um “sujeito oracional”, como classificam as GTs (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” (Henriques, 2013), o que tornaria a sentença agramatical:

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

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 à sentença em (5h). A intuição linguística dos alunos também pode ser contemplada nas aulas sobre esse 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.

Após o momento de reflexão sobre as estruturas linguísticas aqui discutidas, é salutar que o docente esclareça 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.

### *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, p. 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, p. 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. 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. Seria possível, por exemplo, formular um exercício com base nos seguintes dados, adaptados de Bechara (2009, p. 563):

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

A partir dos dados agrupados em (7), o professor poderia perguntar aos alunos como eles interpretariam as diferentes orações apresentadas no exercício, explorando sua intuição linguística. Em seguida, é aconselhável que se peça aos alunos a análise sintática das orações, procurando identificar as funções de sujeito e objeto em cada caso. Por fim, é possível levar o aluno a levantar hipóteses sobre os dados, como, por exemplo, sobre o motivo de o verbo em (7a) não se flexionar, quanto ao número, para o plural.

Exercícios dessa natureza não possuem um gabarito exato. 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. 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.

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 (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 o fato de que, em ambas, o agente é indeterminado.

Em uma abordagem mais aprofundada do fenômeno, Nunes (1990) afirma que 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 (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), avançando a análise, 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.<sup>15</sup> 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, interpretado como sujeito, e é responsável pela concordância verbal (Nunes, 1990, p. 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 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 (ou seja, não é interpretado como sujeito).

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, diferentemente do português brasileiro, também possibilita a anteposição do SN, como se lê em Eliseu (1984, p. 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,

---

<sup>15</sup> De maneira bastante simplificada, entenderemos “Caso estrutural” como uma noção abstrata ligada à concordância e à distribuição sintática dos nomes nas sentenças: em línguas como o PB, em geral, “nominativo” é o Caso estrutural associado ao sujeito, enquanto “acusativo” é o Caso do objeto direto.

importada pela GT para compor sua coleção de regras por vezes anti-intuitivas<sup>16</sup> 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.

*Concordância e inversão sintática: o caso dos verbos inacusativos*

Finalizamos nosso trabalho com uma breve discussão sobre o fenômeno da concordância em situações de inversão sintática. Sobre esse tópico, Vitorino & Silva constataam a existência de questões de vestibular que cobram do aluno a capacidade de reflexão e argumentação acerca do fenômeno da concordância em construções desse tipo (2013, p. 313). Como exemplo, as autoras apresentam uma questão<sup>17</sup> 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*, em que o verbo se mantém no singular a despeito de haver, posposto a ele, um sintagma plural com o qual poderia concordar.

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. Contudo, Vitorino & Silva concluem que os livros didáticos, de maneira geral, não preparam o aluno para um tipo de raciocínio mais avançado sobre tais construções. A existência de provas de

---

<sup>16</sup> 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. 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 licenciará tal leitura.

<sup>17</sup> Segunda questão discursiva do Vestibular de 2013 da UFPE.

vestibular que já cobram do aluno a capacidade de reflexão crítica a respeito de usos reais da língua, no entanto, justifica 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 mencionada, 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 comportam como “subir” em construções como (9a), todavia, 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<sup>18</sup> de construções transitivas. Isso acontece porque verbos monoargumentais que se comportam como “nascer” ou “subir” são classificados por análises linguísticas mais recentes<sup>19</sup> como *intransitivos inacusativos*,<sup>20</sup> que selecionam um argumento interno (i.e., objeto lógico). Verbos *intransitivos inergativos*, como “respirar”, “trabalhar” ou “sorrir”, por sua vez, diferenciam-se dos inacusativos por selecionarem um argumento externo. Isso justifica a gramaticalidade de (9a) — uma vez que o argumento posposto a um verbo inacusativo, por ser interno, encontra espaço na posição clássica de objeto direto — e a agramaticalidade de (9b) — cujo sujeito é um argumento externo

---

<sup>18</sup> Como vimos, não é característica do objeto direto, portador de caso acusativo, disparar concordância no PB.

<sup>19</sup> Cf. Lobato (2003) e Duarte (2003).

<sup>20</sup> Lobato (2003) menciona a abordagem de tais verbos em sala de aula, assim como o fazem Pilati et al. (2011) e Vicente & Pilati (2012).

e não se confunde com o objeto lógico do verbo, como evidenciado a seguir:<sup>21</sup>

(9) b. \*Respirou a Maria.

Nota-se, assim, uma relação entre flexão verbal e inversão sintática. No par a seguir, em que (10a) exibe uma construção inacusativa, e (10b), uma inergativa, ambas com um sintagma plural posposto, verifica-se que verbos inacusativos aceitam mais facilmente a flexão de 3ª pessoa do singular na ordem inversa, enquanto os verbos inergativos apresentam maior resistência:

(10) a. Chegou as cartas.

b. \*Brincou as crianças.

Após estudar com os alunos as peculiaridades dos verbos inacusativos, que ocasionam 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) e (10a), 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 atentar para a realização da concordância canonicamente exigida por muitas gramáticas (como “subiram os preços” ou “chegaram as cartas”).<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> O julgamento de (9b) como agramatical considera uma leitura sem retomada de contexto, ou “out of the blue”.

<sup>22</sup> Além da inversão sintática, outro teste comumente utilizado para demonstrar a distinção entre verbos inacusativos e inergativos é o do participípio absoluto. Nota-se, quanto a esse tipo de construção, que, em geral, verbos inacusativos a aceitam facilmente (Nascido o bebê, ...), enquanto verbos inergativos geram sentenças agramaticais (\*Sorrída Luiza, ...). Conferir argumentação e os referidos exemplos em Lobato (2003, p. 10).

## Considerações finais

O pequeno conjunto de regras e situações envolvendo processos de concordância nominal e verbal sobre os quais discorreremos neste trabalho é 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 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 (Costa et al., 2011, p. 9). Desse modo, a disciplina de gramática 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 (Costa et al., 2011, p. 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 permite que o estudante, no caso da concordância, 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 (Lobato, 2003). Dessa forma, é preciso que o educador saiba dosar a relevância das análises a discutir com os estudantes em cada etapa da vida escolar. Além disso, é desejável ministrar o assunto conforme um padrão gradativo de complexidade do fenômeno (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.

### **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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2012.

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, 2009.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armenio Amado, 1975.

CHOMSKY, N. Principles and Parameters in syntactic theory. In: N. HORNSTEIN; D. LIGHTFOOT, (Ed.). *Explanation in Linguistics: the logical problem of language acquisition*. London: Longman, 1981. p. 32-75.

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

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. A família das construções inacusativas. In: MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 507-548.

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.

HORNSTEIN, N.; NUNES, J.; GROHMANN, K. *Understanding Minimalism*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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

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.

NUNES, J. M. *O famigerado SE: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com SE apassivador e indeterminador*. Dissertação de mestrado. 172 f. 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.

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. R. Concordância verbal. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Org.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 85-102.

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