

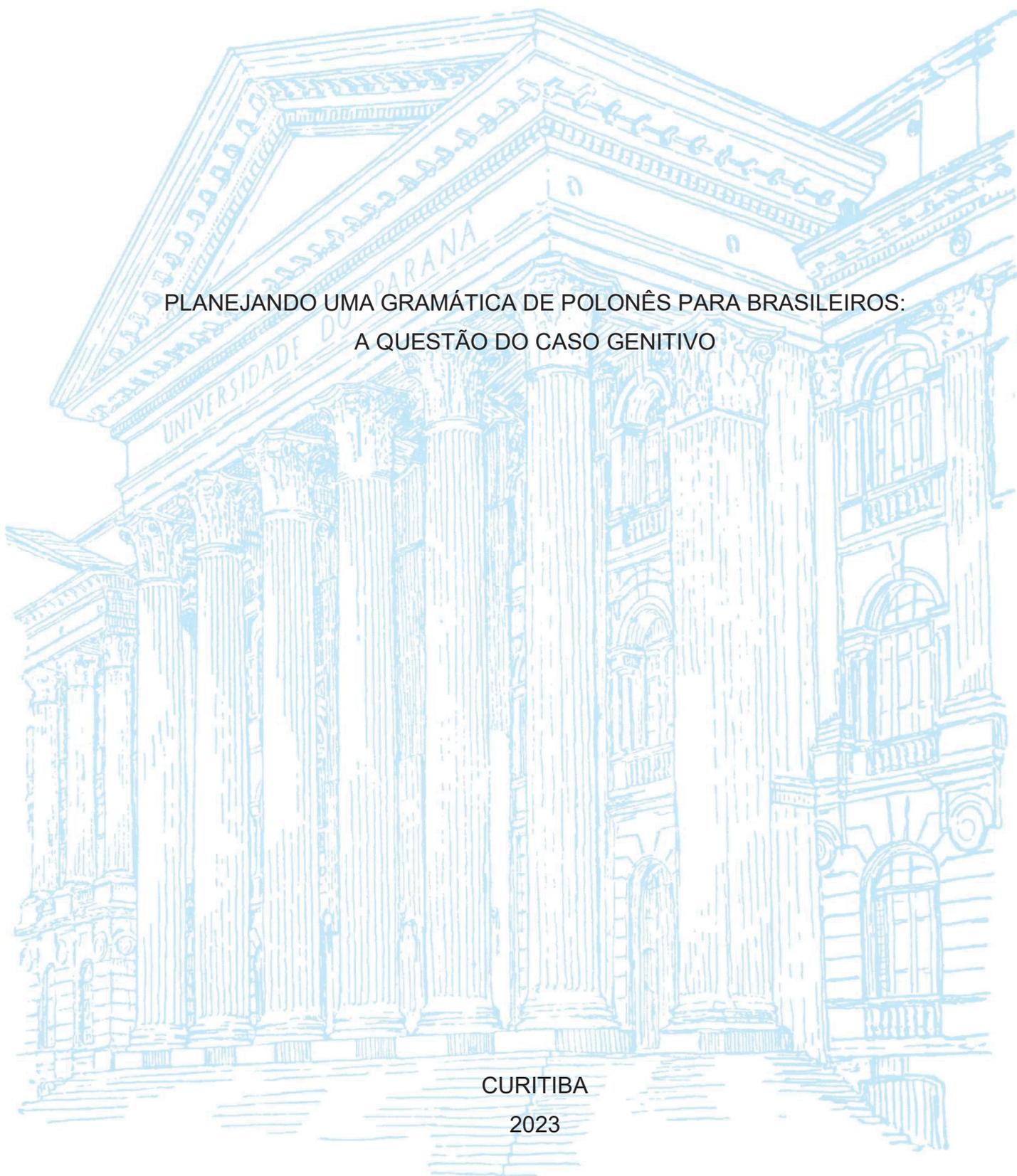
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDUARDO NADALIN

PLANEJANDO UMA GRAMÁTICA DE POLONÊS PARA BRASILEIROS:
A QUESTÃO DO CASO GENITIVO

CURITIBA

2023



EDUARDO NADALIN

PLANEJANDO UMA GRAMÁTICA DE POLONÊS PARA BRASILEIROS:
A QUESTÃO DO CASO GENITIVO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Maria José Gnatta Dalcuhe Foltran

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Nadalin, Eduardo

Planejando uma gramática de polonês para brasileiros : a questão do Caso Genitivo. / Eduardo Nadalin. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Gnatta Dalcuche Foltran.

1. Língua polonesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros.
2. Língua polonesa - Gramática. 3. Linguagem e línguas. I. Foltran, Maria José, 1954-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **EDUARDO NADALIN** intitulada: **Planejando uma gramática de polonês para brasileiros: a questão do CASO GENITIVO.**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

08/12/2023 07:42:14.0

MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/12/2023 15:34:18.0

MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/12/2023 14:47:45.0

RENATO MIGUEL BASSO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

08/12/2023 08:25:17.0

ALTAIR PIVOVAR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2023 11:47:04.0

NIZE DA ROCHA SANTOS PARAGUASSU MARTINS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ)

À minha mãe, MARIA MADALENA NADALIN, com quem aprendi as primeiras palavras em polonês.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria José Gnatta Dalcuche Foltran, por ter acreditado neste trabalho desde o início, por ter me apoiado e incentivado sempre, pela imensa solidariedade nos momentos difíceis, pela paciência, pela orientação sempre brilhante, com a palavra certa na hora certa. Muito obrigado, Mazé!

A Maria Cristina Figueiredo Silva, Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, Altair Pivovar e Renato Miguel Basso, pela disposição em participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições para este trabalho, Cristina e Renato já desde o exame de qualificação, Altair desde a minha graduação.

À Universidade Federal do Paraná, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Letras e a meus colegas, docentes e discentes.

A meus companheiros de trabalho da Área de Letras do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e da Área de Polonês do Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas, com quem sempre aprendo muito, pelo incentivo, pela compreensão nos momentos em que me vi sobrecarregado e pela permanente colaboração.

Aos meus grandes mestres de polonês, Leokadja Rendak e Władysław Miodunka, por tudo que me ensinaram, pelo estímulo, pelo carinho, por acreditarem em mim. Dziękuję bardzo!

A meus alunos e minhas alunas, com quem, ensinando, tanto aprendi.

A toda a minha família, pelo apoio incondicional e constante, em todas as circunstâncias, e pela fé que depositam em mim. Gratidão eterna!

A todas as pessoas amigas, por estarem sempre ao meu lado, em especial a Carmel Zel, José Carlos Moreira, Juliana Vermelho Martins, Lúcia Peixoto Cherem, Nathalie Dessartre, Regina Przybycień e Rosa Nery, que, desde sempre, tanto me ouvem falar da língua polonesa, que tanto compartilham comigo. Vocês têm sido meu esteio!

A Walter Camilo da Silva Gomes, pelo bom humor constante, apoio permanente, paciência e companheirismo.

E um agradecimento final para a minha querida mãe, que partiu antes da conclusão desta tese, mas que está presente na minha memória, no meu coração, neste trabalho. Muito obrigado por tudo, mãe!

*„Toteż polszczyzna jest zobowiązaniem,
A dla niektórych pasją. Nie oddałbym jej
Za arcydzieła najmądrzejszych krajów¹.”*

Czesław Miłosz (2023, p. 266-268,
Tradução de Marcelo Paiva de Souza).

¹ Por isso a língua polonesa é uma tarefa
E para alguns, uma paixão. Não a trocaria
Pelas obras-primas das terras mais sábias.

RESUMO

A língua polonesa está presente no Brasil há cerca de 150 anos e seu ensino no país conheceu períodos de algum vigor. Contudo, o Estado Novo, a Segunda Guerra Mundial e a Cortina de Ferro, entre outros, acabariam reprimindo a presença do polonês em espaços oficiais da sociedade brasileira, situação essa que começa a mudar nos anos oitenta e, apenas a partir de 2009, é que a Universidade Federal do Paraná passa a oferecer uma graduação em Letras-Polonês. Curso pioneiro no país, sua história foi sendo construída ao longo de trinta anos de ininterrupta atividade extensionista em torno da língua polonesa, constituindo-se hoje em um espaço em que se estuda e pesquisa uma língua/cultura eslava e uma literatura robusta. Apesar disso, não existem ainda no Brasil pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem desse idioma, tampouco material didático produzido especificamente para o público brasileiro, o que obriga professores e aprendizes de polonês a recorrer a materiais universalistas produzidos na Polônia. É nesse contexto que se insere este trabalho, cujo escopo é estabelecer bases conceituais e metodológicas para se elaborar uma descrição didática do CASO GENITIVO polonês. Situada na interface entre teoria linguística e ensino de línguas estrangeiras, esta pesquisa parte de um breve panorama do pensamento e da prática gramaticais desde a Antiguidade (Borges, 2022; Vieira, 2015) até o Renascimento, período da gramatização do polonês (Gębal e Miodunka, 2020), articulando essa história com a das metodologias de ensino de línguas estrangeiras (Puren, 1988), com a pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2006) e com a perspectiva da gramática pedagógica (Odlin, 1994) para, então, apresentar a proposta da “gramática plana” (Fellerer, 2008) - uma descrição gramatical de caráter teoricamente eclético, que recorre a diferentes modelos teóricos, filiados a distintas correntes da linguística. Procedeu-se, na sequência, a um estudo sobre as noções de CASO GRAMATICAL e CASO GENITIVO (Malchukov e Spencer, 2009; Blake, 2004) com destaque para o polonês, elencando-se os principais problemas que esse tópico gramatical traz para aprendizes e professores dessa língua, apresentando-se em seguida algumas soluções para os problemas em questão à luz tanto da gramática gerativa (Błaszczak, 2010, 2015; Łyskawa, 2020; Miechowicz-Mathiasen, 2011; Przepiórkowski, 2000, 2004) quanto da gramática cognitiva (Luraghi, 2009; Machowska, 2006; Rudzka-Ostyn, 2000). O estudo se encerra com alguns apontamentos para a elaboração de uma descrição didática do CASO GENITIVO polonês destinada a estudantes de Letras, funcionando, desse modo, como um experimento para embasar a futura elaboração de uma gramática dessa língua voltada para o público brasileiro. Este trabalho também aponta para o fato de que uma descrição gramatical elaborada a partir das bases conceituais e metodológicas propostas estaria, de fato, situado em um lugar intermediário entre uma gramática pedagógica e a ciência linguística, constituindo o que se poderia chamar de “gramática formativa”, entendida como um manual de gramática voltado para a descoberta da LÍNGUA, destacada aqui para se referir a conhecimentos linguísticos de vários tipos, sobre línguas diversas, suas estruturas, histórias, inter-relações, semelhanças, diferenças, variação, mudança etc.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Ensino de gramática; Polonês como língua estrangeira; Caso gramatical; Caso Genitivo.

ABSTRACT

The Polish language has been present in Brazil for about 150 years and its teaching in this country has seen periods of some vigor. However, the Estado Novo, the Second World War and the Iron Curtain, among others, ended up strongly repressing the presence of Polish in official spaces of Brazilian society, a situation that began to change in the eighties and, only from 2009, the Federal University of Paraná began to offer a degree in Polish language and literature. A pioneering degree in Brazil, its history has been built over thirty years of uninterrupted university extension activity on the Polish language, constituting currently a space in which a Slavic language/culture and a robust literature are studied and researched. Despite this, there is still not much research in Brazil focused on teaching and learning this language, nor didactic material produced specifically for the Brazilian public, which forces Polish teachers and learners to resort to universalist materials produced in Poland. It is in this context that this work is inserted, whose scope is to establish conceptual and methodological bases to elaborate a didactic description of the Polish GENITIVE CASE. Situated at the interface between linguistic theory and foreign language teaching, this research starts from a brief overview of the grammatical thought and practice since Antiquity (Borges, 2022; Vieira, 2015) until the Renaissance, the period of Polish grammatization (Gębal and Miodunka, 2020), articulating this history with that of foreign language teaching methodologies (Puren, 1988), with post-method pedagogy (Kumaravadivelu, 2001, 2006) and with the perspective of pedagogical grammar (Odlin, 1994) to then present the proposal of "flat grammar" (Fellerer, 2008) - a theoretically eclectic grammatical description, which uses different theoretical models, affiliated to different currents of linguistics. Next, a study is carried out on the notions of GRAMMATICAL CASE and GENITIVE CASE (Malchukov and Spencer, 2009; Blake, 2004) with emphasis on Polish, listing the main problems that this grammatical topic brings to learners and teachers of this language, presenting subsequently some solutions to the problems in question in the light of both generative grammar (Błaszczak, 2010, 2015; Łyskawa, 2020; Miechowicz-Mathiasen, 2011; Przepiórkowski, 2000, 2004) and cognitive grammar (Luraghi, 2009; Machowska, 2006; Rudzka-Ostyn, 2000). The study ends with some notes for the elaboration of a didactic description of the Polish GENITIVE CASE aimed at students of Polish, thus functioning as an experiment to support the future elaboration of a grammar of this language destined for the Brazilian public. This research also points to the fact that a grammatical description elaborated from the proposed conceptual and methodological bases would be, in fact, situated in an intermediate place between a pedagogical grammar and linguistic science, constituting what could be called "formative grammar", understood here as a grammar manual focused on the discovery of LANGUAGE, highlighted to refer to linguistic knowledge of various kinds, about different languages, their structures, histories, interrelationships, similarities, differences, variation, change, etc.

Keywords: Language teaching; Grammar teaching; Polish as a foreign language; Grammatical Case; Genitive Case.

STRESZCZENIE

Język polski jest obecny w Brazylii od około 150 lat, a jego nauczanie w tym kraju przeżywało okresy pewnego rozkwitu. Estado Novo, II Wojna Światowa i Żelazna Kurtyna między innymi doprowadziły jednak do stłumienia obecności języka polskiego w oficjalnych przestrzeniach brazylijskiego społeczeństwa. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać w latach osiemdziesiątych i dopiero od 2009 roku Uniwersytet Federalny w Paranie zaczął oferować studia polonistyczne. Pionierski w kraju kierunek studiów, jego historia została zbudowana w ciągu trzydziestu lat nieprzerwanej działalności w formie kursów języka polskiego na tym uniwersytecie, a dziś jest to miejsce, w którym studiuje się i bada język/kulturę słowiańską oraz bogatą literaturę. Pomimo tego, w Brazylii nadal nie prowadzi się badań na temat nauczania i uczenia się tego języka, ani nie ma materiałów dydaktycznych opracowanych specjalnie dla brazylijskiej publiczności, co zmusza tutejszych nauczycieli i studentów języka polskiego do sięgania po uniwersalistyczne materiały produkowane w Polsce. W tym kontekście wpisuje się niniejsza praca, której celem jest stworzenie podstaw pojęciowych i metodologicznych do opracowania dydaktycznego opisu POLSKIEGO DOPEŁNIACZA. Usytuowane na styku teorii językoznawstwa i glottodydaktyki, badania te rozpoczynają się od krótkiego przeglądu historii gramatyki od Starożytności (Borges, 2022; Vieira, 2015) do Renesansu, kiedy pojawiły się pierwsze gramatyki języka polskiego (Gębał i Miodunka, 2020), łącząc tę historię z historią metodyki nauczania języków obcych (Puren, 1988), z pedagogiką postmetodyczną (Kumaravadivelu, 2001, 2006) oraz z perspektywą gramatyki pedagogicznej, aby następnie przedstawić propozycję „gramatyki płaskiej” (Fellerer, 2008), opisu gramatycznego o charakterze teoretycznie eklektycznym, czerpiącego z różnych modeli teoretycznych, powiązanych z różnymi nurtami językoznawstwa. Przeprowadzono następnie badania nad pojęciami PRZYPADKA GRAMATYCZNEGO i DOPEŁNIACZA (Malchukov i Spencer, 2009; Blake, 2004; Luraghi, 2009) z naciskiem na język polski, wymieniając główne problemy, jakie ten temat gramatyczny stawia przed uczącymi się i nauczycielami tego języka, przedstawiając potem niektóre rozwiązania tych problemów w świetle zarówno gramatyki generatywnej (Błaszczak, 2010, 2015; Łyskawa, 2020; Miechowicz-Mathiasen, 2011; Przepiórkowski, 2000, 2004) jak i gramatyki kognitywnej (Machowska, 2006; Rudzka-Ostyn, 2000). Badanie kończy się uwagami do opracowania dydaktycznego opisu polskiego DOPEŁNIACZA, działając w ten sposób jako eksperyment wspierający przyszłe opracowanie gramatyki tego języka skierowanej do brazylijskiej publiczności. Niniejsza praca wskazuje również na fakt, że opis gramatyczny, oparty na zaproponowanych podstaw pojęciowych i metodologicznych, sytuowałby się w istocie między gramatyką pedagogiczną a językoznawstwem, stanowiąc coś, co można by nazwać „gramatyką kształceniową”, rozumianą jako podręcznik gramatyki mający na celu odkrywanie JĘZYKA - wiedzy językowej różnego rodzaju, o różnych językach, ich strukturach, historiach, wzajemnych powiązaniach, podobieństwach, różnicach, zmienności, zmianach itp.

Słowa kluczowe: Nauczanie języków obcych; Nauczanie gramatyki; Język polski jako obcy; Przypadek gramatyczny; Dopełniacz.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - Distribuição das línguas indo-europeias ca 2000 a. C..... | 40 |
| FIGURA 2 - Distribuição das tribos eslavas entre os séculos VII e IX..... | 41 |
| FIGURA 3 - O “Geógrafo Bávaro” e o mapa da Polônia entre os séculos X-XI | 43 |
| FIGURA 4 - Registro da mais antiga frase completa em língua polonesa | 44 |
| FIGURA 5 - <i>Bogurodzica</i> (cópia do século XV)..... | 45 |
| FIGURA 6 - Capa da <i>Biblia Leopolda</i> | 45 |
| FIGURA 7 - A <i>Polonicae grammatices institutio</i> (Statorius-Stojeński, 1568)..... | 49 |
| FIGURA 8 - Ilustração da Hipótese do Gargalo | 73 |
| FIGURA 9 - Gramática elementar da língua polonesa (Góral, 1958)..... | 93 |
| FIGURA 10 - Tipos de CASOS segundo Woolford (2006)..... | 111 |
| FIGURA 11 - Licenciamento de CASO segundo Woolford (2006)..... | 112 |
| FIGURA 12 - Configurações para marcação de CASO na Teoria do CASO | 117 |
| FIGURA 13 - Árvore sintática de ECM | 118 |
| FIGURA 14 - Estrutura de NQEs 5+ (Łyskawa, 2020) | 171 |
| FIGURA 15 - Atribuição de CASO a NmrPs complementos (Łyskawa, 2020)..... | 172 |
| FIGURA 16 - Proposta de Łyskawa para a estrutura das NQEs (2020)..... | 172 |
| FIGURA 17 - GENITIVO em <i>-a</i> e <i>-u</i> no esquema figura-fundo (Riley, 1999) | 174 |
| FIGURA 18 - Mapa da Cidade | 196 |
| FIGURA 19 - O verbete <i>GRAMATYKA</i> | 197 |
| FIGURA 20 - O verbete <i>CASO</i> | 200 |
| FIGURA 21 - Eixos paradigmático e sintagmático | 204 |
| FIGURA 22 - CASO em <i>Cześć, jak się masz?</i> (Miodunka, 2001)..... | 205 |
| FIGURA 23 - INSTRUMENTAL em <i>Polski, krok po kroku</i> (Stempek et al., 2012) | 206 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - Árvore genealógica das línguas eslavas | 41 |
| QUADRO 2 - Síntese da história das metodologias de ensino de LEM | 58 |
| QUADRO 3 - Temas e desinências de CASO em polonês..... | 80 |
| QUADRO 4 - Tempos do modo indicativo em polonês e em espanhol..... | 89 |
| QUADRO 5 - Forma <i>mówiono</i> em diferentes modelos de descrição gramatical..... | 96 |
| QUADRO 6 - Diferentes marcas de CASO em polonês | 106 |
| QUADRO 7 - Paradigmas e declinação de substantivos inanimados em polonês.. | 108 |
| QUADRO 8 - CASOS nucleares e CASOS periféricos..... | 111 |
| QUADRO 9 - CASO na tradição polonesa segundo Machowska (2006)..... | 126 |
| QUADRO 10 - CASOS em polonês, contextos de uso e características gerais..... | 134 |
| QUADRO 11 - Sentenças existenciais em polonês..... | 139 |
| QUADRO 12 - Desinências/formas de GENITIVO singular em polonês | 143 |
| QUADRO 13 - Desinências/formas de GENITIVO plural em polonês..... | 144 |
| QUADRO 14 - Distribuição de Geneg em polonês (Błaszczak, 2010) | 152 |
| QUADRO 15 - Sentenças existenciais em polonês..... | 153 |
| QUADRO 16 - NOMINATIVO plural x GENITIVO plural com numerais em polonês..... | 158 |
| QUADRO 17 - Tipos de numerais em polonês..... | 159 |
| QUADRO 18 - Formação dos numerais cardinais em polonês | 161 |
| QUADRO 19 - <i>Sto</i> e substantivos neutros em polonês..... | 162 |
| QUADRO 20 - GENITIVO lexical x GENITIVO estrutural com numerais em polonês... | 162 |
| QUADRO 21 - NOMINATIVO plural x GENITIVO plural com numerais em polonês..... | 164 |
| QUADRO 22 - <i>ten, ta, to</i> no NOMINATIVO, ACUSATIVO e GENITIVO em polonês | 167 |
| QUADRO 23 - GENITIVO em polonês e a preposição DE em português | 207 |
| QUADRO 24 - Bases para uma descrição gramatical do GENITIVO polonês | 219 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------------------|---|
| 1Pes | - Primeira pessoa verbal |
| 2Pes | - Segunda pessoa verbal |
| 3Pes | - Terceira pessoa verbal |
| Ac | - ACUSATIVO |
| Adj | - Adjetivo |
| Adv | - Advérbio |
| CCG | - <i>Combinatory Categorical Grammar</i> |
| Dat | - DATIVO |
| Dem | - Demonstrativo |
| DP | - Sintagma determinante <i>Determiner Phrase</i> |
| DS | - Estrutura profunda <i>Deep Structure</i> |
| ECM | - Marcação excepcional de CASO <i>Exceptional Case Marking</i> |
| ESOKJ | - <i>Europejski system opisu kształcenia językowego (vide QECR)</i> |
| Fem | - Gênero feminino |
| GB | - Modelo da regência e ligação <i>Government and Binding</i> |
| Gen | - GENITIVO |
| Geneg | - GENITIVO de negação |
| HPSG | - <i>Head-Driven Phrase Structure Grammar</i> |
| I ou I ⁰ | - Núcleo do sintagma flexional |
| Imper | - Modo imperativo |
| Imperf | - Verbo imperfectivo |
| Inf ou Inf ⁰ | - Núcleo do sintagma infinitivo |
| Inf' | - Projeção intermediária de Inf ou Inf ⁰ |
| Instr | - INSTRUMENTAL |
| Interrog | - Pronome interrogativo |
| IP | - Sintagma flexional <i>Inflectional Phrase</i> |
| I' | - Projeção intermediária de I ou I ⁰ |
| INFP | - Sintagma infinitivo <i>Infinitive Phrase</i> |
| LEM | - Língua estrangeira moderna |
| Loc | - LOCATIVO |

| | |
|-----------------------|---|
| Masc | - Gênero masculino |
| MascPes | - Gênero masculino pessoal |
| NãoMascPes | - Gênero não masculino pessoal |
| Neu | - Gênero neutro |
| NmrP | - Sintagma numeral <i>Numerical Phrase</i> |
| Nom | - NOMINATIVO |
| NP | - Sintagma nominal <i>Nominal Phrase</i> |
| NQ ou NQ ⁰ | - Núcleo do sintagma numericamente quantificado |
| NQE | - Expressão numericamente quantificada <i>Numerically Quantified Expression</i> |
| NQP | - Sintagma numericamente quantificado <i>Numerically Quantified Phrase</i> |
| NQ' | - Projeção intermediária de NQ |
| Num | - Numeral |
| Obl | - CASO OBLÍQUO |
| P ou P ⁰ | - Núcleo do sintagma preposicional |
| Perf | - Verbo perfectivo |
| Plu | - Número plural |
| Pos | - Possessivo |
| PP | - Sintagma preposicional <i>Prepositional Phrase</i> |
| P' | - Projeção intermediária de P ou P ⁰ |
| Prep | - Preposição |
| QECR | - Quadro europeu comum de referência para línguas |
| QP | - Sintagma quantificado <i>Quantified Phrase</i> |
| Refl | - Pronome reflexivo |
| Sing | - Número singular |
| SS | - Estrutura superficial <i>Superficial Structure</i> |
| Subst | - Substantivo |
| t | - traço |
| TAG | - <i>Tree Adjoining Grammar</i> |
| V ou V ⁰ | - Núcleo do sintagma verbal |
| V' | - Projeção intermediária de V ou V ⁰ |
| Voc | - VOCATIVO |
| VP | - Sintagma verbal <i>Verbal Phrase</i> |

| | |
|---------------------|---|
| v ou v ⁰ | - Núcleo do sintagma verbal leve |
| v' | - Projeção intermediária de v ou v ⁰ |
| vP | - Sintagma verbal leve <i>Light Verbal Phrase</i> |
| Wals | - <i>World Atlas of Linguistic Structures</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 A GRAMÁTICA NA HISTÓRIA | 26 |
| 2.1 ABERTURA..... | 26 |
| 2.2 UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA GRAMÁTICA | 27 |
| 2.2.1 Dos gramáticos alexandrinos à gramatização das línguas europeias..... | 31 |
| 2.2.1.1 Gramáticas latinas: consolidação e difusão da tradição grega..... | 32 |
| 2.2.1.2 Estudos gramaticais na Idade Média..... | 34 |
| 2.2.1.3 A gramatização das línguas europeias modernas..... | 37 |
| 2.3 FORMAÇÃO E GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA POLONESA..... | 40 |
| 2.3.1 As primeiras gramáticas de polonês | 48 |
| 2.4 FECHAMENTO | 52 |
| 3 A GRAMÁTICA NO ENSINO | 55 |
| 3.1 ABERTURA..... | 55 |
| 3.2 O(S) LUGAR(ES) DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS | 57 |
| 3.3 ENSINAR GRAMÁTICA? | 64 |
| 3.3.1 Como ensinar gramática? | 68 |
| 3.3.2 Onde focar a atenção no ensino de gramática?..... | 70 |
| 3.3.3 O que ensinar? De onde partir? | 72 |
| 3.4 A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA..... | 75 |
| 3.5 ALGUMAS GRAMÁTICAS DE POLONÊS | 78 |
| 3.5.1 <i>Gramatyka języka polskiego – zarys popularny</i> (Bąk, 2007)..... | 78 |
| 3.5.2 <i>Podręczna gramatyka języka polskiego</i> (Nagórko, 2012)..... | 80 |
| 3.5.3 <i>Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców</i> (Kaleta, 1995)..... | 83 |
| 3.5.4 <i>Gramatyka kontrastywna niemiecko-polska</i> (Morciniec, 2014)..... | 84 |
| 3.5.5 Gramáticas de polonês em outras línguas | 86 |
| 3.5.5.1 <i>Gramática polaca</i> (González, 2008)..... | 87 |
| 3.5.5.2 <i>Polish – A comprehensive grammar</i> (Sadowska, 2012) | 90 |
| 3.5.5.3 <i>Odkrywamy język polski</i> (Madelska e Warchoń-Schlottmann, 2008)..... | 91 |
| 3.6 A GRAMÁTICA PLANA | 93 |
| 3.7 FECHAMENTO | 97 |
| 4 O CASO DO CASO GENITIVO EM POLONÊS | 99 |
| 4.1 ABERTURA..... | 99 |

| | |
|---|------------|
| 4.2 VISÃO GERAL DE CASO NA LITERATURA LINGUÍSTICA | 100 |
| 4.3 MORFOLOGIA, PARADIGMAS DE DECLINAÇÃO E “TIPOS” DE CASO | 106 |
| 4.4 CASO NA TEORIA DA REGÊNCIA E LIGAÇÃO E NO MINIMALISMO | 114 |
| 4.4.1 A Teoria do CASO | 116 |
| 4.4.2 Do Modelo da Regência e Ligação ao Modelo Minimalista | 119 |
| 4.5 CASO NA GRAMÁTICA COGNITIVA | 120 |
| 4.5.1 O Significado das formas gramaticais | 122 |
| 4.5.2 CASO e assimetria no esquema imagético figura-fundo | 124 |
| 4.6 CASO NA TRADIÇÃO POLONESA | 125 |
| 4.6.1 CASO na gramática polonesa | 128 |
| 4.6.2 O CASO GENITIVO em polonês: um quebra-cabeças | 136 |
| 4.7 FECHAMENTO | 145 |
| 5 MONTANDO O QUEBRA-CABEÇAS DO CASO GENITIVO POLONÊS | 148 |
| 5.1 ABERTURA | 148 |
| 5.2 CASO GENITIVO E A EXPRESSÃO DA NEGAÇÃO EM POLONÊS | 148 |
| 5.2.1 GENITIVO de negação em polonês | 151 |
| 5.2.1.1 Geneg nas sentenças existenciais em polonês | 153 |
| 5.3 CASO GENITIVO E A EXPRESSÃO DA QUANTIFICAÇÃO EM POLONÊS | 156 |
| 5.3.1 Montando o quebra-cabeças com a ajuda de abordagens gerativistas | 158 |
| 5.4 O GENITIVO POLONÊS PELO PRISMA DA GRAMÁTICA COGNITIVA | 173 |
| 5.4.1 Um estudo cognitivo do CASO GENITIVO polonês (Rudzka-Ostyn, 2000) | 178 |
| 5.5 FECHAMENTO | 191 |
| 6 APONTAMENTOS PARA UMA DESCRIÇÃO DO GENITIVO POLONÊS | 193 |
| 6.1 ABERTURA | 193 |
| 6.2 PARA QUE SERVE UMA DESCRIÇÃO GRAMATICAL? | 194 |
| 6.3 O GARGALO DA MORFOLOGIA FUNCIONAL | 198 |
| 6.4 A NOÇÃO DE CASO GRAMATICAL | 199 |
| 6.5 TESTANDO A GRAMÁTICA PLANA | 206 |
| 6.6 O GENITIVO DE NEGAÇÃO | 208 |
| 6.7 NUMERAIS PAUCAIS E NÃO PAUCAIS E O GENITIVO POLONÊS | 213 |
| 6.8 FECHAMENTO | 216 |
| 7 PALAVRAS FINAIS | 217 |
| REFERÊNCIAS | 222 |

1 INTRODUÇÃO

Desde 2009, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferece a interessados a possibilidade de cursar uma licenciatura ou um bacharelado em polonês. Único do gênero no país, o Curso de Letras-Polonês foi criado no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mas, em certo sentido, sua história começa muito antes disso. Na verdade, cursos de extensão de língua e cultura polonesas funcionam ininterruptamente na UFPR desde 1982. Além de ser um espaço em que se estuda e pesquisa uma língua/cultura eslava e uma literatura robusta, o curso em questão foi instituído, obviamente, devido à presença expressiva de descendentes de poloneses no sul do país, sobretudo no Paraná.

Embora se trate de uma população significativamente numerosa, ela padece de certa invisibilidade e estigmatização na sociedade brasileira, o que foi constatado entre outros pelo sociólogo Octávio Ianni em pesquisa realizada na região de Curitiba (Oliveira, 2015). Apesar disso, dependendo dos ventos políticos, a língua polonesa esteve presente em escolas de comunidades “polônicas²” no país até 1937. O Estado Novo no Brasil, a Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, a Cortina de Ferro acabaram, no entanto, tolhendo a presença da língua polonesa em espaços oficiais da sociedade brasileira, como a escola e a universidade, por exemplo. Essa situação começa a se transformar no final dos anos oitenta. É nesse mesmo período que a língua polonesa penetra na UFPR (ainda em caráter exclusivamente extensionista) para, cerca de trinta anos depois, estabelecer-se na forma de um curso superior. Passados quase quinze anos da criação desse curso, muitos de seus egressos atuam profissionalmente nessa área de formação. Alguns se tornaram professores e hoje dão aulas, seja em sociedades de descendentes de imigrantes poloneses ou em universidades; outros se tornaram tradutores e intérpretes, traduzindo literatura polonesa para o português brasileiro ou trabalhando com tradução consecutiva ou simultânea. Atualmente, e com o objetivo de viabilizar uma formação mais ampla para os estudantes, a licenciatura em polonês é cursada em paralelo à de português,

² O termo polônico está sendo empregado aqui para se referir a brasileiros de ascendência polonesa, por oposição à polonês (natural da Polônia) e numa tentativa de adaptar a oposição existente nessa língua entre os adjetivos *poliski* (polonês da Polônia) e *polonijny* (polonês, relacionado à diáspora polonesa).

possibilitando que os estudantes se licenciem em ambas as línguas e literaturas relacionadas. Toda essa contextualização se faz necessária para apresentar o objetivo primeiro deste trabalho que consiste, essencialmente, em buscar e estabelecer bases conceituais e metodológicas para a elaboração de uma descrição gramatical do CASO GENITIVO do polonês, de caráter didático e voltada para o público brasileiro, especialmente estudantes de Letras.

A proposta apresentada acima remete a algumas questões. A primeira delas seria, talvez, por que pensar em uma gramática de polonês. Ora, ainda que mais ou menos restrita a comunidades de descendentes de imigrantes, a língua polonesa está presente no Brasil há quase 150 anos e seu ensino conheceu períodos de algum vigor. Apesar disso, ainda não existem no país muitos trabalhos nem pesquisas em torno desse idioma, ao contrário do que ocorre com outras línguas estrangeiras, sejam elas “internacionais”, de herança ou indígenas. No entanto, o polonês também está presente no Brasil, sendo ainda falado (em variedades às vezes já distantes do polonês padrão) até hoje em comunidades espalhadas pelo país³. Este trabalho se insere, então, em um quadro maior de ações que visam a combater a invisibilidade da comunidade “polônica” no Brasil, neste caso pelo viés da pesquisa sobre sua língua e questões correlatas, e na esteira da conquista que foi, para a comunidade “polônica” (espero que não somente), a criação do Curso de Letras-Polonês na UFPR.

A segunda questão que emerge diante da proposta deste trabalho é por que pensar em uma gramática de polonês? Sabe-se que a gramática há muito deixou de ocupar o centro das preocupações das metodologias de ensino de línguas e que algumas dessas metodologias consideram totalmente desnecessário seu ensino explícito, defendendo ensinar a língua e não sobre a língua. Contudo, essa “aversão” ao ensino de gramática tem sido matizada em alguns casos. Algumas abordagens propõem meios de desenvolver, também, a conscientização linguística do aprendiz e, assim como as reflexões metalinguísticas de modo geral, também o aprendizado gramatical é visto como importante nessas abordagens, desde que, claro, os fenômenos gramaticais sejam tratados de forma reflexiva.

Também se percebe uma tentativa de reabilitar o ensino de gramática em trabalhos voltados para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Foltran,

³ Há até municípios brasileiros que têm o polonês como língua cooficial, como São Mateus do Sul, no Paraná, e Áurea, no Rio Grande do Sul.

Knöpfle e Carreira (2017, p. 30), por exemplo, defendem que a gramática não deve ser abolida das salas de aula, desde que ela não seja encarada como regras a serem seguidas, mas entendida “como método científico que nos faculta a compreensão de como uma língua funciona” (Foltran, Knöpfle e Carreira, *loc. cit.*). Considerando o exposto, bem como a intenção de manter e ao mesmo tempo incentivar o ensino de polonês como língua de herança no país, uma gramática de polonês, tal qual os autores acima citados defendem, seria muito importante para pessoas que necessitem aprofundar seus conhecimentos na língua polonesa, especialmente aqueles que tencionam ensiná-la, como alguns dos estudantes de Letras-Polonês da UFPR, por exemplo.

Acima procurei justificar a necessidade de pensar em uma descrição gramatical do polonês no Brasil. Cabe agora discorrer brevemente sobre por que razão tal descrição deveria ser brasileira e/ou em português. A primeira resposta que apresento a essa pergunta é da ordem do pragmático. Atualmente, pessoas interessadas no assunto – entre elas estudantes de Letras-Polonês da UFPR – precisam recorrer a materiais em línguas estrangeiras, como o inglês ou o próprio polonês, o que lhes apresenta uma dificuldade adicional no estudo da gramática dessa língua, especialmente quando se trata de aprendizes iniciantes. Ademais, algumas gramáticas existentes têm um enfoque excessivamente prescritivo e empregam uma linguagem que, para muitos estudantes, é quase hermética, tanto mais se forem em línguas estrangeiras. Além disso, apesar de que os materiais didáticos para o ensino de polonês produzidos hoje na Polônia sejam de muito boa qualidade, eles têm inevitavelmente uma abordagem universalista, o que pode constituir uma dificuldade tanto para aprendizes quanto para professores de polonês no Brasil. Outra questão importante é que esses materiais também são, de modo geral, concebidos a partir de uma visão euro/polonocêntrica; desconsideram, portanto, as dificuldades específicas que um brasileiro possa ter diante de uma gramática como a do polonês, língua cuja morfologia é bastante complexa⁴. Assim, a ideia de estabelecer bases conceituais e metodológicas para a elaboração de uma descrição de um tópico da gramática dessa língua para estudantes brasileiros constituiu um primeiro passo – um experimento –

⁴ Por exemplo, dependendo de sua função numa dada oração (se é sujeito, objeto direto ou indireto, adjunto etc.), a palavra **Polônia** pode equivaler, em polonês, a *Polska*, *Polskę*, *Polski*, *Polsce*, *Polską*, *Polsko*.

para a produção futura de uma gramática dessa língua, material esse, até o momento, inexistente no país. Nesse sentido, esta pesquisa funcionou como um balão de ensaio, ou seja, uma experiência para subsidiar um projeto futuro, bem mais amplo.

Este estudo, de natureza eminentemente bibliográfica, situa-se então na interface entre teoria linguística e ensino de línguas estrangeiras, especificamente polonês para brasileiros. Por meio dele, buscou-se estabelecer algumas bases conceituais e metodológicas para uma descrição de um tópico da gramática do polonês, o CASO GENITIVO, tendo como público-alvo estudantes brasileiros.

A opção por descrever o GENITIVO em polonês se deu em razão de esse CASO ser empregado em contextos bastante variados nessa língua e, em decorrência disso, estar entre os mais frequentemente usados⁵. Com efeito, em polonês expressa-se por meio dele desde relações de posse, pertencimento, origem, fonte, passando ainda pela negação do complemento de objeto direto – numa relação de paralelismo com o ACUSATIVO – e pela quantificação, podendo até substituir o NOMINATIVO em certas situações.

Dada a inexistência de gramáticas de polonês destinadas ao público brasileiro que pudessem servir de base para este estudo, a descrição gramatical que se tem em mente aqui poderia partir de propostas de diferentes gramáticas brasileiras existentes, como a *Gramática de Usos do português*, (Neves, 2000), ou a *Nova Gramática do Português Brasileiro* (Castilho, 2010), definida por seu autor como funcional ou, ainda, a uma concepção de gramática como método científico tal qual propõe Perini (2010) em sua *Gramática descritiva do português brasileiro*. Contudo, se consideramos, assim como o próprio Castilho (2010, p. 42, 59, 64), que a gramática descritiva concebe a língua como um “conjunto de produtos estruturados”, enquanto a gramática funcional a entende como um “conjunto de processos estruturantes”, opondo aí, a seu modo, descrição formal e descrição funcional, o que se buscou neste trabalho, de fato, está mais próximo de uma gramática pedagógica – uma abordagem voltada a auxiliar o ensino de língua estrangeira, embora não somente, vide a *Gramática pedagógica do português brasileiro* de Marcos Bagno (2012). Ao contrário dessas gramáticas do português brasileiro, que opõem “produtos estruturados” e “produtos estruturantes”,

⁵ O GENITIVO ocupa um lugar especial no sistema de CASOS do polonês. Destaca-se dos demais CASOS em razão de sua multifuncionalidade, elevada frequência como também por sua estrutura flexional diversificada.

(formalismo e funcionalismo/usos), a gramática pedagógica é, para Odlin (1994, p. 10-11), um híbrido, aproximando-se daquilo que Fellerer (2008, p. 91-101) chama de *gramatyka płaska* (uma gramática plana)⁶ – uma apresentação de caráter teoricamente eclético, que recorre a diferentes modelos de descrição gramatical, filiados a distintas correntes da linguística, não raro fazendo uso inclusive do modelo tradicional de descrição gramatical.

Considerando o exposto até aqui, é possível, então, apresentar o objetivo geral deste trabalho: estabelecer bases conceituais e metodológicas para se elaborar uma descrição gramatical do CASO GENITIVO polonês a partir da perspectiva da gramática pedagógica e seguindo a proposta da gramática plana. Desse objetivo geral emergiram os seguintes objetivos específicos:

- 1)** fazer um breve estudo sobre as origens do pensamento e da prática gramaticais no mundo ocidental desde a Antiguidade até o período da gramatização do polonês, no século XVI, com o intuito de compreender melhor as implicações da herança greco-latina na concepção de língua e de gramática e seu ensino;
- 2)** articular a história da gramática com a das metodologias de ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2006), buscando respostas para perguntas clássicas em torno do ensino dessa matéria, observando como se dá a consolidação do seu ensino em algumas gramáticas de língua polonesa para, ao fim, trazer uma proposta alternativa de descrição gramatical – a gramática plana;
- 3)** realizar um estudo sobre as noções de CASO GRAMATICAL e CASO GENITIVO, com destaque para o polonês, elencando os principais problemas que esse CASO traz para aprendizes e professores de polonês, e até para linguistas dispostos a estudá-lo;
- 4)** trazer algumas soluções para os problemas do CASO GENITIVO elencados a partir de estudos realizados no âmbito da gramática gerativa e da gramática cognitiva;
- 5)** apresentar alguns apontamentos que possam nortear a elaboração de uma descrição do CASO GENITIVO do polonês, de caráter didático-pedagógico, voltada para brasileiros, especialmente estudantes de Letras-Polonês.

⁶ De acordo com Fellerer (2008, p. 91), uma gramática plana focalizaria a atenção em características da língua polonesa diretamente perceptíveis aos falantes e que seriam apresentadas a partir de diferentes modelos de descrição gramatical, numa abordagem eclética. A escolha de um ou outro modelo de descrição variaria em função de seu caráter mais ou menos adequado para explicar uma forma linguística específica, perceptível no nível superficial, a aprendizes de polonês como língua estrangeira.

Cada um dos objetivos específicos elencados acima foi desenvolvido em um dos capítulos deste trabalho. Assim, no Capítulo 2, procedeu-se à realização de um breve estudo sobre as origens do pensamento e da prática gramaticais no mundo ocidental desde a Antiguidade até o período da gramatização do polonês, no século XVI, com o intuito de compreender melhor as implicações da herança greco-latina na concepção de língua e de gramática. Para este capítulo, contribuíram especialmente Borges (2022); Vieira (2015); Gȩbal e Miodunka (2020); Rospond (2012) e Da̧browska (1999).

Já no Capítulo 3, articulou-se a história da gramática com a das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, visando mostrar como o lugar e o modo de ensinar gramática seguiram um movimento pendular ao longo do século XX, movimento este que, atualmente, vem sendo substituído pela perspectiva do pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2006) com sua abertura para a adoção de um ecletismo esclarecido que concebe, também, um lugar para o ensino de gramática, para uma gramática pedagógica, abordando brevemente questões relativas ao ensino dessa matéria, cuja consolidação, por assim dizer, pode se dar por meio dos livros ou manuais de gramática produzidos. Nesse sentido, o Capítulo 3 traz, ainda, um estudo e uma apresentação de diferentes obras desse gênero com a finalidade de encontrar algumas “balizas” tanto para a descrição do CASO GENITIVO como para estruturar as bases conceituais e metodológicas buscadas. Por fim, no Capítulo 3 também se apresentou a concepção de gramática plana (Fellerer, 2008). Além desse autor, recorreu-se ainda a Puren (1988), Slabakova (2013, 2016), Freitas e Xavier (2018), Odlin, (1994) e Yip (1994), entre outros.

O capítulo 4, por sua vez, e de acordo com a proposta inicial deste trabalho, faz um apanhado das noções de CASO GRAMATICAL e CASO GENITIVO, com destaque para os problemas que esse tópico da gramática polonesa coloca para o ensino dessa língua, especialmente para brasileiros. Diversos autores foram importantes para este capítulo, os principais sendo Blake (2004), Malchukov e Spencer (2009), Luraghi (2009), Grzegorzczkova e Laskowski (1999).

Identificados os problemas em torno do GENITIVO, o Capítulo 5 visou esclarecê-los a partir de soluções propostas por pesquisadores tributários da gramática gerativa, bem como por partidários da gramática cognitiva. Nesse ponto, recorreu-se especialmente a propostas de Błaszczak (2007, 2010, 2015),

Przepiórkowski (2000, 2001, 2004), Miechowicz-Mathiasen (2011), Łyskawa (2020), Machowska (2006) e Rudzka-Ostyn (2000).

Por fim, no capítulo 6, chega-se ao objetivo geral deste trabalho. Após algumas reflexões decorrentes do estudo realizado ao longo desta pesquisa, são feitos apontamentos para a elaboração da descrição gramatical em questão, baseada na concepção “plana” de que o GENITIVO em polonês pode corresponder sistematicamente ao emprego da preposição **de** em português. Para este capítulo foram importantes todas as leituras realizadas durante o estudo, mas cumpre citar mais dois autores aqui: Pirnat (2015) e Schlund (2021).

O trabalho se encerra com a constatação de que uma descrição gramatical elaborada a partir das bases conceituais e metodológicas propostas, na verdade, estaria situada em um lugar intermediário entre uma gramática pedagógica, mais voltada para um ensino instrumental, e a ciência linguística. Essa “nova gramática” não visa apenas o ensino de uma língua específica, mas volta-se para o ensino (ou uma descoberta?) da LÍNGUA, aqui destacada para se referir a conhecimentos linguísticos de vários tipos, sobre línguas diversas, suas estruturas, histórias, suas relações, semelhanças, diferenças, variação, mudança etc. Tal gramática, eventualmente útil para estudantes de Letras na atualidade, não seria uma gramática apenas descritiva, formal ou funcional, nem mesmo pedagógica, mas uma gramática formativa.

Posto isso, algumas palavras são necessárias para esclarecer com que sentido são empregados vários termos relacionados ao tema deste trabalho. Começo pelo, talvez, mais usado neste texto, GRAMÁTICA. Como se sabe, esse termo pode fazer referência a coisas distintas. Num primeiro momento, pode referir-se a um “conhecimento implícito estabelecido na mente do falante de uma forma que os teóricos até hoje não conseguiram explicar nem completa nem devidamente” (Travaglia, 2002, p. 138). Eis aí o conceito de gramática internalizada.

Pensando agora na gramática enquanto matéria de estudo, o referido autor diz o seguinte:

[s]e se estiver concebendo gramática como teoria descritivo-explicativa da língua, portanto como teoria lingüística, teoria gramatical, o que levaria o aluno a um conhecimento sobre a língua, [...] ‘ensinar gramática é uma possibilidade’ (Travaglia, 2002, p.138).

Gramática está agora sendo entendida como (alg)uma teoria descritivo-explicativa de fenômenos da língua, que possibilite a quem a ela tenha acesso um conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e lhe permita desenvolver habilidades de análise de fatos dessa língua.

Por fim, gramática ainda pode se referir a um texto de um gênero específico em forma de livro, que contém uma descrição da língua (ou de tópicos dela), a partir de uma determinada teoria gramatical.

Neste trabalho, GRAMÁTICA se refere ora a uma dessas acepções, ora a outras, o contexto esclarecendo em que sentido a palavra deve ser considerada. Em situações de ambiguidade, emprego eventualmente “descrição gramatical”, para se referir ao produto gramática. Outra estratégia usada é precisar o sentido do termo no contexto, como, por exemplo, ao usar expressões como gramática internalizada, gramática interna, gramática externa.

Especialmente no Capítulo 3, em que se discorre sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras, aparecem termos como método, abordagem e a própria palavra metodologia. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. O método, por sua vez, tem abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Em vez dos pressupostos da língua, ele se refere a normas de aplicação desses pressupostos. Por sua vez, a metodologia remete ao estudo dos métodos e como eles são aplicados. Além disso, esse termo também pode se referir ao conjunto de abordagens e métodos de ensino de línguas ou ainda como um modo de se trabalhar esse ensino, num sentido ateuórico. Neste trabalho, optou-se por seguir a estratégia de Leffa (1988, p. 212) quanto a essa terminologia,

a única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o “método Direto”, que na verdade não é um método, mas uma abordagem). A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso.

Outro termo que também atravessa todo este trabalho é aprendizagem e seus correlatos (aprendizado, aprender, aprendiz). Em diversos textos sobre ensino de línguas, aprendizagem refere-se ao desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Já para falar do processo natural ou espontâneo de “absorver” uma língua estrangeira, em situações reais de

comunicação e sem um esforço consciente, prefere-se o termo aquisição. Neste trabalho preferiu-se usar aprendizagem e termos relacionados, uma vez que o contexto ao qual o trabalho remete é o de ensino formal, um contexto instrucional.

Por fim, atualmente existem vários termos disponíveis e cada vez mais específicos para se referir a uma outra língua que se aprenda. Assim, podem ser encontradas em textos da área as formulações **língua estrangeira**, **segunda língua** (ou língua 2), **língua de herança**, **língua de acolhimento**, **língua adicional** (um termo guarda-chuva para se referir a todas as línguas que são aprendidas e que não são a materna). Ainda que alguns estudantes de Letras-Polonês no Brasil conheçam em diferentes níveis a língua polonesa desde casa ou de suas comunidades, principalmente em regiões do interior do país, sendo o polonês para eles então uma língua de herança, nem todos os estudantes têm esse perfil. Há descendentes de poloneses que não conhecem nada da língua, bem como aqueles que não têm ascendência polonesa. Diante disso, optei por usar a formulação **língua estrangeira** para se referir ao polonês e língua materna, para o português brasileiro.

2 A GRAMÁTICA NA HISTÓRIA

2.1 ABERTURA

Segundo Borges (2022, p. 43), as línguas são objeto de estudo e análise há milênios, pois estima-se que, já por volta de 3400 a.C., desenvolvia-se na Babilônia alguma forma de descrição gramatical. São desse período, aliás, os textos mais antigos, registrados em escrita cuneiforme. Essas inscrições continham informações e instruções, organizadas em forma de listas e inventários, e tratavam de questões relativas às necessidades administrativas daquela sociedade. Dada sua natureza prática, é de se supor que, já naquela época, os conhecimentos desse sistema de escrita fossem transmitidos entre as pessoas, pelo menos entre as responsáveis pela organização e administração da comunidade. De fato, conforme afirma o autor referido acima, “entre as mais antigas tabuletas de argila gravadas com caracteres cuneiformes, encontramos textos provavelmente criados para o uso nas escolas de escrita” (Borges, *loc. cit.*). Se esse é realmente o caso, é possível considerar que a necessidade de ensinar esse sistema de escrita, assim como outras tantas transformações nas sociedades da época, tenham favorecido o desenvolvimento da reflexão sobre formas de registrar informações por escrito, bem como sobre a própria língua.

Semelhantemente, a tradição de investigação linguística que se desenvolveu na Índia há cerca de três mil anos tinha como objetivo essencial preservar o sânscrito, língua sagrada para aquela população. Essa intenção primeira, contudo, resultou na elaboração de uma descrição linguística que, em razão de sua sofisticação, continuaria repercutindo muito tempo depois. Assim é que, por exemplo, a noção de *karāka* presente na gramática de Panīni (cerca de 350 a.C.) influenciará o modo como, séculos mais tarde, os primeiros comparativistas do século XIX desenvolverão seus estudos de análise morfológica. Para além dos povos indo-europeus e do Oriente Médio, Borges (2022, p. 44) observa ainda que, na Antiguidade, também na China se desenvolveu uma tradição de estudos gramaticais quase tão antiga quanto a da Babilônia. Em resumo, observar, analisar e ensinar línguas e seus sistemas de escrita, seja por razões de ordem prática, religiosa ou filosófica, é um fenômeno que parece emergir ao mesmo tempo em que surgiam e se organizavam as primeiras sociedades de que se tem registro.

São os gregos, contudo, que estabelecerão a base dos estudos gramaticais no mundo ocidental, sua concepção de língua sendo posteriormente incorporada, difundida e, em boa medida, conservada pelos gramáticos latinos, medievais, renascentistas, modernos e contemporâneos, compondo inclusive parte do aparato teórico utilizado pela Linguística atualmente. Efetivamente, como bem observa Vieira (2015, p. 74) ao se referir aos linguistas contemporâneos,

por mais críticos que sejam ao paradigma tradicional, não negam que em uma língua haja verbos, afixos, sujeitos, gêneros, entre outras categorias assumidas tacitamente, que acabam por naturalizar a tradição gramatical, colocando-a num estatuto atóxico.

Diante da importância do pensamento grego para a gramática ocidental, e considerando os objetivos do presente trabalho, julgo que é importante apresentar um breve panorama da história da gramática, desde as obras dos gramáticos alexandrinos, passando pelos latinos, atravessando a Idade Média, até o Renascimento e o advento da gramatização⁷ das línguas nacionais, com foco no polonês, língua objeto deste trabalho. O intuito aqui, obviamente, não é entrar em detalhes nem discussões sobre a história e o desenvolvimento da gramática no mundo ocidental, tarefa essa que foge ao escopo deste trabalho, mas tão somente destacar como o pensamento greco-latino se constituiu e até hoje influencia as descrições gramaticais das mais diversas línguas, inclusive o polonês, como se verá adiante. Tendo em mente esse propósito, recorro, principalmente, aos trabalhos de Borges (2022); Vieira (2015); Gębal e Miodunka (2020); Rospond (2012) e Dąbrowska (1999) para a elaboração deste capítulo.

2.2 UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA GRAMÁTICA

Segundo Vieira (2015, p. 59), a filosofia, em seu sentido mais amplo, foi o berço dos estudos gramaticais na Grécia antiga, fossem eles motivados pela atividade retórica que remonta aos sofistas, ou vinculados à lógica clássica de Platão e Aristóteles. Platão (séc. V-IV a.C.) é considerado o primeiro pensador europeu a

⁷ Segundo Auroux (2009, p. 65), a gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.”

refletir sobre problemas linguísticos fundamentais. Não existe, porém, evidência do interesse desse e de outros filósofos de então pelas línguas propriamente. Ao que tudo indica, as reflexões desses pensadores sobre esse assunto se originaram de contatos com povos de línguas diferentes e/ou com as variantes existentes dentro da própria língua grega. Além disso, seu pensamento sobre o grego nasce provavelmente da necessidade de encontrar respostas para questões de ordem lógico-filosóficas, bem como pelo interesse em aperfeiçoar sua retórica e argumentação com fins de persuadir seus oponentes nos debates que travavam (Vieira, 2015, p. 66).

Assim, Platão, no século V a.C., ao indagar-se sobre a relação entre a linguagem verbal e as coisas, propõe a dicotomia *ónoma x rhêma*, que corresponde, *grosso modo*, aos dois componentes de uma sentença, o nominal e o verbal, respectivamente. Essa divisão se tornaria a distinção gramatical primária, subjacente à análise sintática e à classificação de palavras de toda descrição linguística subsequente (Vieira, 2015, p. 70) sendo a base das noções de sujeito e predicado. Por sua vez, Aristóteles acrescenta à divisão proposta por Platão um terceiro componente, o *sýndesmos*, que compreendia elementos de ligação, como a conjunção e, possivelmente, a preposição, bem como o artigo e o pronome.

Com os estoicos, no século III a.C., as questões linguísticas passam a ser exploradas em obras específicas e de maneira mais ordenada, em que se trata da pronúncia, da etimologia e da gramática (classes de palavras e paradigmas flexionais), embora ainda não como um fim em si mesmo, mas ainda a serviço de investigações filosóficas.

Com o processo de helenização de parte considerável do mundo antigo a partir do século IV a.C., o grego se impôs como língua administrativa e de cultura aos povos conquistados por Alexandre, o Grande, o que criou a necessidade de ensiná-lo às populações dominadas. A partir de então, os pensadores estoicos retomam e dão continuidade aos pensamentos e propostas sobre a língua grega, subdividindo progressivamente as partes do discurso existentes àquela altura e introduzindo definições mais precisas, além de outras categorias gramaticais (Vieira, 2015, p. 72). Emergia aí uma proposta de metalinguagem para analisar e descrever o grego. São desse período, justamente, as assim chamadas categorias aristotélicas:

[...] substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, estado/posição, posse, atividade, passividade. Elas marcaram profundamente a construção das categorias gramaticais no Ocidente, *vide* por exemplo as noções de substantivo, tempo verbal, voz ativa e passiva, comparativo, relativo, entre tantas outras. [...] na classe dos nomes, encontram-se as categorias de gênero (masculino, feminino e neutro), tipo (primitivo e derivado), forma (simples e composta), número (singular, dual e plural), caso (nominativo, vocativo, acusativo, genitivo e dativo); por sua vez, na classe dos verbos, aparecem as categorias de modo, voz, tipo, forma, número, pessoa, tempo e conjugação. É importante também dizer que esse arcabouço descritivo aristotélico, presente até hoje nas gramáticas tradicionais, [...] também faz parte das descrições linguísticas contemporâneas (Vieira, 2015, p. 72).

É, pois, dos gregos que provêm os conceitos mais elementares de descrição gramatical que, ainda hoje, são utilizados, tanto por gramáticos em suas descrições gramaticais, como por linguistas em suas pesquisas e obras sobre as mais diversas línguas; a linguística moderna ainda não conseguiu produzir um aparato descritivo capaz de substituir por completo o que foi criado pelos gregos antigos, algo frequentemente observado por autores que tratam da história da gramática, como exemplificam as citações abaixo:

[...] nossas gramáticas (e, eu ousaria dizer, quase toda a nossa linguística contemporânea) descende diretamente da tradição de estudos linguísticos desenvolvida na Grécia e divulgada no mundo ocidental por Roma. (Borges, 2022, p. 45)

[...] a Linguística ainda não conseguiu se desvencilhar por completo do arcabouço conceitual e categorial que os antigos gramáticos nos deixaram de legado. Esse aparato greco-romano, justificável apenas no cenário epistemológico que precedeu e envolveu sua emergência, já se encontra tão arraigado na nossa cultura linguística ocidental, que muitas vezes é naturalizado pelos linguistas da atualidade, razão pela qual parece ser tão difícil empreender uma mudança de paradigma na produção de obras gramaticais em se tratando de línguas seminalmente gramatizadas pelo PTG⁸. (Vieira, 2015, p. 58-59)

Realmente, se, por um lado, o desenvolvimento da Linguística alterou sensivelmente a concepção de língua que subjaz às primeiras gramáticas do grego – em que prevalecia uma ideia de que as línguas se corromperam e que era necessário, portanto, criar instrumentos para preservá-las e eventualmente restaurá-las – por outro lado se percebe que, em muito, a concepção de língua dos gregos antigos ainda

⁸ PTG é o paradigma tradicional de gramatização que, baseando-se no conceito kuhiano de paradigma, Francisco Eduardo Vieira apresenta como sendo o “modelo responsável por nortear, há mais de dois mil anos, a elaboração de gramáticas no Ocidente” (Vieira, 2015, p. 58).

alimenta a maioria das descrições gramaticais produzidas até hoje. Isso ocorre, segundo Borges (2022, p. 35), porque houve uma naturalização da teoria linguística que os antigos gregos desenvolveram, de modo que as entidades teóricas por eles concebidas foram deixando de ser vistas como resultado de um olhar teórico específico e passaram a ser tratadas por seguidores de teorias outras como se fossem a própria realidade objetiva. O autor ilustra essa ideia nos seguintes termos:

[a]ssim como a luneta permitiu a Galileu observar as montanhas da lua, a gramática latina permitiu aos gramáticos das línguas vernáculas observarem os fenômenos de suas próprias línguas. No entanto, nada que esteja na lente da luneta pode ser confundido com as propriedades do objeto que ela permite observar. E, como estou propondo, a imagem da língua que a gramática latina permitia observar passou a ser a própria língua a ser observada (Borges, 2015, p. 37).

Borges ainda complementa afirmando que, como consequência desse processo de naturalização do tratamento greco-latino à língua e à gramática – isto é, do objeto teórico que esse tratamento engendrou – esse aparato teórico passou a ter um uso protocolar, de tal modo que possivelmente a maior parte, senão todos os linguistas “usam as entidades teóricas da gramática greco-latina para se referir aos fenômenos que abordam [...] atribuem um papel protocolar às entidades teóricas assumidas pela gramática greco-latina” (Borges, 2022, p. 38).

Ora, este trabalho tem como um de seus objetivos estabelecer bases para a elaboração de uma descrição didático-pedagógica de um tópico gramatical específico, o CASO GENITIVO do polonês. Sendo assim, vale aqui também a regra observada pelo autor citado acima: naturalização e uso protocolar do aparato teórico da gramática greco-latina aparecem tanto nas obras relativas ao polonês às quais recorro ao longo do trabalho quanto nos apontamentos para a elaboração de uma descrição gramatical do GENITIVO apresentados no capítulo 6. Em outras palavras, tenho consciência de que o referido aparato teórico é uma ferramenta (a minha “luneta”) para o tratamento do CASO GENITIVO do polonês. Entendo que essa ferramenta pode não ser a ideal, mas é a que está disponível, pelo menos até o momento.

Posto isso, apresento, na sequência, um breve resumo da história da gramática greco-latina⁹ até o Renascimento, destacando o que me parece essencial para este trabalho.

2.2.1 Dos gramáticos alexandrinos à gramatização das línguas europeias

Atribui-se a Dionísio Trácio (170-90 a.C.) a autoria da primeira gramática conhecida de uma língua europeia. Todavia, como é o caso de outras obras da Antiguidade, considera-se que sua *Tékhnē Grammatiké* – a arte ou técnica da gramática – é uma entre outras obras do gênero que teria se imposto ao longo do tempo, sendo possível considerá-la antes como o resultado de um trabalho coletivo que autores alexandrinos realizaram a partir do século II a.C., dentre os quais se destacaram, justamente, Dionísio Trácio e sua obra. Nesse sentido, Vieira (2015, p. 85-86) esclarece que

Dionísio, embora tenha de fato existido na história da erudição alexandrina, é uma espécie de autor-mítico: em se tratando de textos antigos, é comum que escritos conservados na atualidade, embora referenciados como se de um único autor, sejam frutos de uma compilação coletiva, estabelecida por meio de diversos autores. [...] na Grécia clássica, as *tékhnai* (plural de *tékhnē*) eram um gênero da escrita que elencava definições dos objetos de determinada área, não necessariamente gramatical, e as exemplificava. Teriam servido à medicina e à retórica, por exemplo. Não nasceram com os gramáticos, muito menos com os alexandrinos.

Além de Dionísio Trácio, cabe mencionar aqui também a obra de Apolônio Díscolo (século II d.C.), considerada “como o monumento mais bem acabado e disponível na atualidade sobre o pensamento gramatical alexandrino” (Vieira, 2015, p. 94). Além disso, Apolônio também teve um papel importante ao fornecer, a partir da dicotomia nome *versus* verbo, uma base para o desenvolvimento posterior dos conceitos de sujeito, objeto e regência, entre outros.

O modelo alexandrino de descrição gramatical surge em um contexto no qual a língua grega, que havia se difundido pelas vastas regiões do breve Império

⁹ Sabe-se que os romanos tanto incorporaram quanto trouxeram algumas inovações à gramática desenvolvida pelos gregos. Neste trabalho, no entanto, vou incluir ambas as tradições em uma mesma subseção, pois um aprofundamento maior nesse assunto escapa aos objetivos aqui propostos.

Macedônio, havia na prática se tornado uma *koinē*, espécie de “língua geral”, como a que existiu no Brasil colonial, de forma que já se distanciava bastante do grego em que haviam sido escritos os textos literários de séculos anteriores, como a *Ilíada* e a *Odisséia*, atribuídos a Homero.

Na obra *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo (ca 750-650 a.C.) divide a história humana em cinco períodos: as Eras de Ouro, Prata, Bronze, Heroica e de Ferro, sucessivamente. Uma das ideias por trás dessa interpretação mítica da evolução humana é a de que o tempo, o *krónos*, tudo “devora”, tudo destrói. Talvez, influenciados por essa mitologia, os gramáticos alexandrinos julgassem que os textos antigos como os do próprio Hesíodo, e especialmente os de Homero, trouxessem uma versão mais pura e correta da língua grega, ainda não “degenerada” pela voracidade de *krónos* e pelos “barbarismos” que o contato com outras tantas línguas sob o domínio cultural grego deve ter introduzido nessa língua, transformando-a na *koinē* então usada. A ideia de que as diferenças entre a língua presente nos textos homéricos e o grego posterior eram resultado de um processo de “degeneração linguística” acabou se cristalizando no pensamento ocidental, vindo a influenciar enormemente o processo de gramatização das línguas ocidentais ao longo da história, constituindo o que se convencionou chamar de *erro clássico* (Lyons, 1976, p. 18), que consiste em considerar que as mudanças de uma língua ao longo do tempo são consequência de seu empobrecimento, ou seja, nessa perspectiva, a língua não muda apenas, ela se corrompe.

A partir dessa concepção de língua, os gramáticos alexandrinos procuraram, então, descrever o grego clássico (homérico) e, ao fazer isso, estabeleceram ao mesmo tempo um padrão de língua a ser seguido. Eis aí a origem da doutrina gramatical ocidental, em que se misturam descrição das línguas e normatização de seu uso.

2.2.1.1 Gramáticas latinas: consolidação e difusão da tradição grega

Como se sabe, os romanos, ao incorporarem a Grécia a seus domínios, adotaram o modelo descritivo alexandrino e sua concepção normativa, buscando estabelecer e cultivar um latim padrão, baseado nos textos de autores consagrados do mesmo modo como fizeram os gregos. A produção de gramáticas e dicionários

latinos nesse período surgiu para dar vazão a essa necessidade filológica. Nesse sentido, Vieira (2015, p. 99) explica:

[a]ssim, o que se entende por *tékhne* pelos gregos passou a ser denominada *ars* (arte) pelos romanos, e a concepção de gramática enquanto *trabalho, obra, técnica, arte* permaneceu. Uma *ars grammatica* latina representava um tratado sobre a língua, no que diz respeito a seu fluxo histórico (etimologia) e a sua estrutura (morfologia). As obras literárias continuaram, assim, norteadoras do fazer gramatical.

Com relação às gramáticas produzidas no mundo romano, vale mencionar aqui a *De Lingua Latina*, de Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C.), tida como a primeira gramática do latim. Seguindo a mesma abordagem das descrições do grego, a obra de Varrão trazia análises fonéticas, morfológicas, sintáticas e etimológicas do latim, inovando no tratamento dado às classes de palavras, ao que tudo indica se valendo “de um único critério, o morfológico, dividindo as palavras em nomes (com flexão de CASO), verbos (com flexão de tempo), participios (com flexão de CASO e tempo) e advérbios (sem flexão de CASO e tempo)” (Vieira, 2015, p. 100).

Outro elemento que merece destaque na obra de Varrão é sua posição quanto à natureza da língua. Séculos antes, os gregos haviam iniciado um debate sobre esse tema. De um lado, os analogistas consideravam que a língua se caracteriza pela regularidade. De outro, os anomalistas defendiam a tese de que o que rege a língua é o princípio da anomalia, a irregularidade, portanto¹⁰. O gramático latino, por sua vez, ponderou que esses dois princípios linguísticos estão presentes nas línguas e, a partir dessa ideia, concebeu a distinção entre flexão e derivação, relacionadas respectivamente à analogia (*declinatio naturalis*) e à anomalia (*declinatio uoluntaria*).

Apesar de ser a primeira gramática do latim, não é a *De Lingua Latina*, de Varrão, que mais influenciará as gramáticas latinas posteriores. Esse papel coube à *Ars grammatica*, de Élio Donato (310-363 d.C.), que, de acordo com Vieira (2015, p.102), “constitui um ponto central na transmissão do conhecimento gramatical antigo,

¹⁰ Segundo Borges (2022), existiu, entre os antigos gregos, uma divergência quanto à natureza da língua. De um lado, analogistas pregavam a analogia ou regularidade linguística, enquanto anomalistas consideravam que a língua se definia pela anomalia (irregularidade). Contudo, o autor observa que “[o] que não existiu foram gramáticos anomalistas, que contrapusessem ao ‘método gramatical’ analogista um ‘método’ anomalista alternativo” (*Ibidem*, p. 88-89). Se não houve uma proposta de “método gramatical anomalista”, como afirma Borges, esse debate não é fundamental para este trabalho, razão pela qual não vou explorá-lo aqui.

por ter sido utilizada amplamente durante toda a Idade Média [...] modelo para a elaboração das primeiras gramáticas vernaculares europeias”, razão pela qual essa obra se aproxima mais do que entendemos como gramática tradicional hoje em dia, afirma ainda o referido autor.

Outro importante gramático latino que cabe mencionar aqui é Prisciano de Cesareia (século VI d.C.), autor das *Institutiones Grammaticae* (*Fundamentos gramaticais*). Segundo Correa (2010, *apud* Vieira 2015, p. 105) a referida obra é “quase uma tradução para o latim da *Tékhnē* de Dionísio”, na qual Prisciano se distancia dos autores latinos que o precederam, reforçando o vínculo com a herança grega, o que viria a influenciar os gramáticos latinos posteriores. Por essa razão, Vieira considera as *Institutiones Grammaticae* “o elo entre a erudição gramatical antiga e medieval” (Vieira, 2015, p. 107).

2.2.1.2 Estudos gramaticais na Idade Média

Esse elo fixou-se muito bem, pois o pensamento gramatical latino sobreviveu ao esfacelamento do Império Romano. Mais do que isso, durante a Idade Média, o próprio latim conservou seu *status* de língua erudita, sendo usado na produção literária medieval. Outro fator que contribuiu para a manutenção do prestígio do latim no mundo medieval foi o fato de a Igreja Católica tê-lo como língua administrativa e de culto. Desse modo, os estudos gramaticais do latim prosseguiram tendo, de um lado, uma motivação prática advinda da necessidade de ensinar a língua e, de outro, a concepção de que a língua escrita tem primazia sobre a falada. Como resultado disso, as mudanças que aconteciam no latim oral pouco interessavam, ainda que, com o passar do tempo, a língua falada se distanciasse cada vez mais da escrita. Em outras palavras, “os gramáticos medievais tenderam a manter as descrições e prescrições antigas” (Vieira, 2015, p. 108), fazendo amplo uso das obras de Élio Donato e de Prisciano de Cesareia, dando assim continuidade à concepção de língua e aos padrões de descrição e prescrição do passado.

Quanto aos gramáticos medievais e suas obras, Vieira (2015, p.108-109) destaca, entre outros:

Alexandre de Villedieu (séc. XII), que escreveu o *Doctrinale puerorum* (*Doutrina para crianças*), tratado versificado de gramática latina, reeditado centenas de vezes até fins do século XV. Outra obra importante, anterior ao

Doctrinale de Villedieu, são as *Etymologiae* (*Etimologias*), de Isidoro de Sevilha (560-636 d.C.), que se destacam como instrumento linguístico guardião da tradição gramatical greco-romana na Idade Média.

E complementa,

[p]recursoras em operar uma tradução dos saberes seculares gramaticais na “língua cristã”, as *Etymologiae* têm no pedagógico seu principal objetivo: garantir aos postulantes à carreira episcopal o acesso aos textos antigos escritos em latim clássico [...] Para tanto, funcionava como uma espécie de enciclopédia-dicionário-gramática. Aos poucos, [...] vislumbrou-se o deslocamento de um ensino ainda fundamentalmente baseado na tradição pedagógica greco-romana para algo propriamente cristão, não tardando a ocupar o posto de principal método de aprendizagem na Idade Média.

Além de sua importância como autor das *Etymologiae*, Isidoro de Sevilha contribuiu para estabelecer a crença de que a gramática era a base das artes liberais e, na verdade, de todas as outras ciências, de modo que, na baixa Idade Média, o modelo de ensino, dividido em *trivium* e *quadrivium*¹¹, atribuía à gramática um lugar de grande importância. A estrutura dessas obras, nas palavras de Borges (2022, p. 136), era a seguinte:

[o] formato das gramáticas é basicamente o mesmo para todas: elas se organizavam a partir de quatro assuntos centrais: fonologia, morfologia, sintaxe e estilística. A fonologia estudava as letras (os elementos do alfabeto com seus sons correspondentes e a estrutura da sílaba); a morfologia estudava as palavras isoladas (suas classes, seus paradigmas flexionais e os processos derivacionais); a sintaxe estudava a construção de orações a partir das palavras (a classificação das orações, os mecanismos de organização das palavras em orações); e a estilística se ocupava das formas mais elegantes de se construir orações (como evitar barbarismos e solecismos, como seguir os exemplos dos “bons autores”).

A partir do século XI, no entanto, o tema e o escopo da gramática sofrem algumas transformações. É no final desse século, pois, que a dialética começou a exercer uma influência significativa na gramática. Posteriormente, entre a segunda metade do século XIII e os primeiros vinte anos do século XIV, a gramática alcançou

¹¹ *Trivium* e *Quadrivium* formavam o esquema das Sete Artes Liberais. O *Trivium* compunha-se das disciplinas de lógica, gramática e retórica. O *Quadrivium*, por sua vez, era composto pelas disciplinas de aritmética, astronomia, música e geometria. Esse esquema figurou pela primeira vez durante o século IX d.C., sob o império de Carlos Magno, que procurou reordenar a cultura herdada do Império Romano. De acordo com José Monir Nasser (2008, p.15), “havia uma analogia entre as Sete Artes Liberais e a ordem dos planetas visíveis a olho nu: [...] relacionando a retórica com Vênus; a gramática com a Lua; a lógica com Mercúrio; a aritmética com o Sol; a música com Marte; a geometria com Júpiter; e a astronomia com Saturno”.

o *status* de disciplina científica independente. Esse período resultou no surgimento da gramática teórica (*grammatica speculativa*), associada, entre outros, a Thomas de Erfurt (? – ca 1310), gramático e filósofo da linguagem, cuja obra mais significativa, intitulada *Tractatus de modis significandi seu Grammatica speculativa*¹², já devia ser conhecida por volta de 1310. Thomas de Erfurt fazia parte de uma corrente de gramáticos e filósofos conhecidos como “Modistas”, assim chamados por terem escrito sobre o modo de significação (*modus significandi*) das coisas.

Os Modistas criaram uma teoria da gramática que era uma síntese da lógica grega antiga e da teoria gramatical dos alexandrinos, não apenas traduzida para o latim e adaptada à estrutura gramatical da língua latina, mas também aprimorada pela aplicação das regras da lógica a ela. Eles consideravam que a teoria gramatical, além de seu caráter descritivo, deveria também ter características explicativas e que o seu objetivo era encontrar traços universais da linguagem. Uma vez que as línguas individuais diferem umas das outras, elas não podem ser o verdadeiro objeto da gramática. Dizendo de outro modo, os Modistas acreditavam que, existindo uma gramática universal, comum a todas as línguas, suas fontes não deveriam ser buscadas na língua, mas na dependência da gramática em relação à estrutura da realidade (Rogalski, 2008, p. 253-261). Como se vê, ao contrário das *Etymologiae* de Isidoro de Sevilha, as gramáticas especulativas dos Modistas não visavam apenas o ensino do latim. A teoria empregada nelas era altamente complexa. Segundo Borges (2022, p. 136-137),

[c]om caráter teórico (“filosófico”, como se dizia), as gramáticas especulativas perdem sua função pedagógico-normativa e passam a ser vistas como instrumentos e repositórios de um tipo de investigação que poderíamos chamar – anacronicamente – de científica”.

Talvez em razão desse olhar teórico, menos “subordinado” a questões relativas ao ensino, os Modistas não raro apresentavam exemplos de sentenças com a intenção de explicar certa estrutura, mas não cuidavam de interpretar o sentido dela. Curiosa e um tanto paradoxalmente, de acordo com Vieira (2015, p. 112), essa característica das gramáticas especulativas estaria na origem do hábito bastante comum no ensino tradicional de gramática: formular sentenças fora de contexto – ou,

¹² Tratado sobre modos de significação ou gramática especulativa.

pelo menos, fora de um contexto que não seja o da descrição que se apresenta. Para Borges (2022, p. 137), a abordagem dos especulativos “era essencialmente lógica (na morfologia e na sintaxe). E, em consequência, pouca, ou nenhuma atenção dedicavam à fonologia e à estilística.”

No final da Idade Média havia, então, dois tipos de gramática: aquele representado pelas *Etymologiae*, de Isidoro de Sevilha, voltadas para o ensino, de caráter prescritivo, herdeiras da concepção greco-latina de língua e de gramática, e aquele representado pela gramática especulativa, que, indo além do “objetivo propriamente escolar passava a investigar a linguagem com um olhar teórico (lógico)” (Borges, 2022, p. 121).

Encerrando essa brevíssima apresentação sobre o pensamento e a produção gramatical na Idade Média, pode-se dizer que a gramática medieval se manteve bastante fiel ao legado greco-latino que recebeu, entre outros, por meio da obra de Prisciano. Se este autor, no entanto, inspirou-se fortemente na descrição do grego presente na *Tékhnē* de Dionísio Trácio para compor a sua obra, os gramáticos medievais, por sua vez, tiveram o latim como língua de referência. É esse estado de coisas que os gramáticos renascentistas herdaram da Idade Média e vão manter no processo de gramatização das línguas adotadas pelos estados nacionais durante o Renascimento. Nesse período, igualmente, “o latim foi pano de fundo” (Vieira, 2015, p. 116).

2.2.1.3 A gramatização das línguas europeias modernas

É, pois, no final do século XV que se inicia o processo de gramatização de diversas línguas¹³, sobretudo europeias, associadas aos estados nacionais já formados ou em processo de constituição. Dentre essas línguas, considera-se que o castelhano foi a primeira a ser sistematizada em uma gramática.

De fato, em 1492, portanto no alvorecer do Império Espanhol, e possivelmente motivada e promovida por ele, foi publicada a *Gramática de la lengua castellana*, de Elio Antonio de Nebrija. Pioneira entre as gramáticas das línguas

¹³ Vieira (2015, p. 120-121) relata “registros esporádicos de gramatização no Ocidente ainda durante a Baixa Idade Média”, sendo do irlandês a mais antiga gramática de um vernáculo europeu. Outros exemplos de gramatização precoce seriam o anglo-saxão e o basco, gramatizados no século X, o islandês, no século XII, e o gaulês e o provençal, no século XIII.

nacionais, essa obra de Nebrija não se afasta do legado medieval e greco-latino mencionado anteriormente. Com efeito, de acordo com Vieira (2015, p. 121),

Nebrija foi buscar no latim, naturalmente, a inspiração para as normas gramaticais a serem postuladas para o castelhano. [...] Em linhas gerais, as primeiras gramáticas dos vernáculos assemelhavam-se às nossas gramáticas tradicionais de hoje, as de cunho descritivo-prescritivo.

Borges (2022, p. 172), entretanto, chama atenção para o fato de Antonio de Nebrija ter inovado em vários pontos ao adaptar “*o instrumental teórico-descritivo greco-latino*” na descrição do castelhano, introduzindo terminologia, revendo análises, reanalisando fenômenos linguísticos.

Na esteira da publicação da *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija,

se inicia o processo de gramatização das línguas que vão daí para frente dominar a história ocidental – o espanhol, o português, o francês, o italiano, o alemão e o inglês. Ocorre também a gramatização de outras línguas europeias – como o húngaro (1539), **o polonês (1568)**, o basco (1587) e **o velho-eslavônico (1596)** – e de línguas ameríndias – como o návatle (1547), o tarasco (1558), o quíchua (1560) e os já comentados tupi (1595) e guarani (1639). [...] também vieram à luz, a partir do século XVII, gramáticas de línguas asiáticas, como o japonês e o persa (Vieira, 2015, p. 121, grifos meus)¹⁴.

Como se vê, é nesse período que começam a se estabelecer as diversas línguas-padrão vinculadas aos Estados nacionais, primeiramente na Europa e, em seguida, em outros continentes. Auroux (2009, p. 37) classifica esse fenômeno de “*revolução gigantesca*” e o denomina de “*gramatização*”, que consiste, basicamente, em estabelecer normas para o uso das línguas por meio da produção de descrições gramaticais baseadas no legado greco-latino, conservado na Idade Média e herdado

¹⁴ Quanto à primeira gramática do velho eslavônico, cabe precisar: a descrição gramatical dessa língua, que, aliás, serviu de base para as gramáticas de russo, ucraniano e bielorrusso, tem sua origem na Lituânia, então parte do Estado polonês unificado, portanto sob a influência científica e literária da Universidade de Cracóvia e de autores renascentistas como Mikołaj Rej e Jan Kochanowski. Nesse contexto, a partir do século XVI, em cidades lituanas com população rutena, formaram-se organizações laicas cujo principal objetivo era abrir escolas e gráficas para preservação e difusão de sua língua, cultura e religião (católica ortodoxa). Nessas gráficas, justamente, é que foram publicados os mais antigos manuais gramaticais do velho eslavônico, o primeiro deles, *Adelphotes, Grammatika dobroglagolivago ellinoslavenskago jazyka*, de autor anônimo, foi publicado em Lviv (então Lwów), em 1591. Em 1596 é publicada, em Vilnius, a *Grammatika slovenska* de Ławrentij Zyzanij-Tustanowski (Đurovič, 1995, p. 17-32).

pelos gramáticos renascentistas. Nesse sentido, Vieira (2015, p. 114), referindo Dutra (2003), observa que,

daí decorre a emergência de princípios de análise insatisfatórios nas gramáticas tradicionais das línguas europeias (e não só românicas), pois a tradição latina muitas vezes não se encaixava com determinados aspectos da gramática da língua que estava sendo descrita e normatizada. Além disso, como acontecera na Antiguidade e na Idade Média, a literatura continuou a se sobrepôr como a língua correta, apesar dos novos tempos, mantendo o posto de autoridade primeira em matéria de regras gramaticais.

Um exemplo do problema mencionado acima pode ser observado em polonês. Nessa língua, ao se analisar os processos morfológicos de formação de verbos perfectivos e imperfectivos, constata-se que conceitos tradicionalmente considerados como distintos desde a Antiguidade – a derivação e a flexão – parecem se sobrepôr, de maneira que a separação entre esses dois conceitos talvez não seja a solução mais adequada para a descrição do que ocorre em polonês¹⁵.

Embora a revolução da gramatização tenha exercido enorme influência sobre o pensamento gramatical renascentista, houve, assim como no passado, um movimento paralelo de produção de gramáticas que, ainda que normativas, basearam-se na lógica racionalista de Port-Royal¹⁶, que concebia a língua como representação do pensamento humano. “Esse acontecimento também teria criado [...] as condições para o surgimento da gramática geral racionalista dos séculos XVII e XVIII e da gramática histórica do século XIX” (Vieira, 2015, p. 116).

Encerrando essa sucinta apresentação sobre a gramática no Renascimento, recorro a Borges (2022, p. 172), para quem,

os gramáticos renascentistas foram fundamentais para que a filosofia da gramática de gregos e romanos prevalecesse após o período medieval: o objetivo da gramática é pedagógico, sua natureza é basicamente normativa

¹⁵ Em polonês, de um verbo simples, em geral imperfectivo, deriva-se um verbo perfectivo de mesmo sentido, alterando-se apenas o valor aspectual, bem como se derivam vários outros verbos perfectivos de sentido diferente. Esses verbos perfectivos de sentido diferente, no entanto, flexionam-se para gerar suas contrapartes imperfectivas, formando pares aspectuais. Em outras palavras, processos de derivação e de flexão parecem ocorrer em paralelo para expressar noções aspectuais em polonês (cf. Nadalin, 2005).

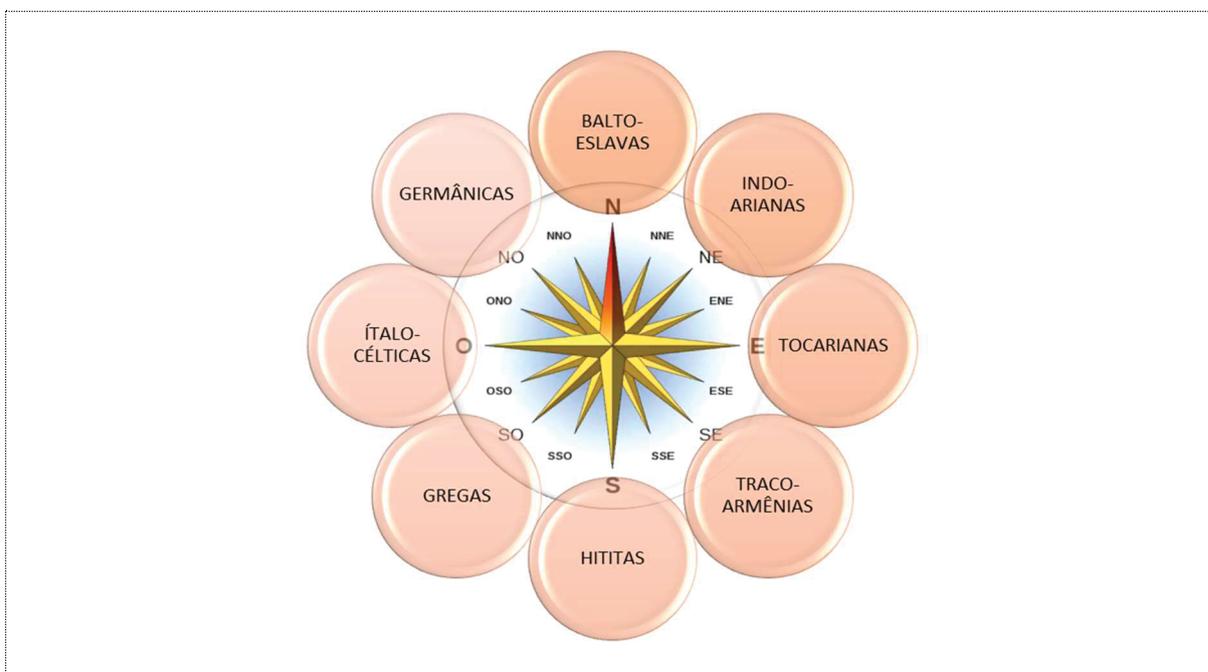
¹⁶ De acordo com Borges (2022, p. 182), a Gramática de Port-Royal inaugura um novo período na filosofia da linguagem. Recuperando ideias dos gramáticos especulativos da Baixa Idade Média, seu argumento central consiste em considerar que a gramática é um conjunto de processos mentais universais e que, conseqüentemente, como representação desses processos, ela é universal (geral e racional).

e o estudo da gramática é parte da preparação necessária para a apreciação da literatura “clássica”.

2.3 FORMAÇÃO E GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA POLONESA

Como se sabe, o polonês é uma língua indo-europeia, pertencente à família das línguas eslavas. A figura abaixo, adaptada de Milewski (1999, p. 177, *apud* Rospond, 2012, p. 17) situa essa família de línguas, por volta de 2000 a.C., na periferia norte do território indo-europeu, em estreita relação com as línguas bálticas.

FIGURA 1 - Distribuição das línguas indo-europeias ca 2000 a. C.



FONTE: Elaboração própria, adaptada de Milewski (1999, p. 177).

Dentro da família das línguas eslavas, o polonês pertence ao grupo ocidental, juntamente com o tcheco, o eslovaco, o cassúbio, falado no norte da Polônia, o baixo sórbio e o alto sórbio¹⁷, falados no leste da Alemanha (Brandeburgo e Saxônia), e o já extinto polábio¹⁸. A figura 2 indica, aproximadamente, a distribuição dos povos

¹⁷ O sórbio também é conhecido como sorábio ou lusácio.

¹⁸ Língua de povos eslavos que, desde o século VI, habitavam a região entre o Mar Báltico e os rios Odra, Havel e Elba. O termo Polábio se relaciona a *po Łabie* (junto ao Elba). Entre os séculos XII e XIII, essas populações foram dominadas pelo Sacro Império Romano-Germânico e sua língua, extinguiu-se.

eslavos na Europa centro-oriental entre os séculos VII e IX, com destaque para os eslavos ocidentais:

FIGURA 2 - Distribuição das tribos eslavas entre os séculos VII e IX



FONTE: Adaptado de *Wikimedia Commons contributors* (2022, não p.).

Por sua vez, o quadro 1, abaixo, mostra as relações de parentesco entre as diversas línguas eslavas, derivadas todas de uma mesma matriz, o protoeslavo.

QUADRO 1 - Árvore genealógica das línguas eslavas

| Protoeslavo | | | | | |
|------------------|----------------|--------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Eslavo ocidental | | | | Eslavo oriental | Eslavo meridional |
| Lequítico | | Lusácio | Tcheco-eslovaco | | |
| Oriental | Ocidental | | | | |
| † Polábio | Cassúbio | Alto sórbio | Tcheco | Bielorrusso | Búlgaro |
| | <u>Polonês</u> | Baixo sórbio | Eslovaco | Russo | Esloveno |
| | | | | Ucraniano | Macedônio |
| | | | | | Servo-croata |

FONTE: Elaboração própria, adaptado de Rospond (2012, p. 15).

Se o protoeslavo é matriz de todas as línguas eslavas, aquela que se convencionou chamar de Antigo Esloveno Eclesiástico – que alguns consideram um dialeto do protoeslavo – é, por sua vez, a matriz escrita/literária dessa família de línguas.

A origem do Antigo Esloveno Eclesiástico remonta ao século IX, quando o imperador bizantino, Nicolau III, envia dois irmãos de Tessalônica, Cirilo e Metódio, para uma missão religiosa na região da Grande Morávia¹⁹. Diante dessa tarefa, os dois missionários desenvolvem o primeiro alfabeto eslavo, conhecido como glagolítico, e logo depois o alfabeto que leva o nome de um deles, o cirílico, que veio a substituir o anterior e a ser adotado por vários povos eslavos, notadamente os que seguem o rito católico ortodoxo.

Tendo estabelecido um sistema de escrita, Cirilo e Metódio traduzem, então, textos litúrgicos e religiosos para o Antigo Esloveno Eclesiástico, formado principalmente a partir de falares eslavos meridionais, entre eles o da região de Tessalônica, hoje na Grécia. É essa língua que Cirilo e Metódio, com seus discípulos, levarão e difundirão pelo mundo eslavo. Com o tempo, ela ocupará a posição de terceira língua litúrgica da Europa, depois do grego e do latim, e se tornará uma variante supradialeto e supranacional entre os eslavos. Sua importância para esses povos é enorme, dado que a literatura religiosa produzida em Antigo Esloveno Eclesiástico precede em quase quatro séculos os mais antigos textos em tcheco que, por sua vez, são anteriores aos primeiros textos em polonês. Sendo assim, durante quase quatrocentos anos, o Antigo Esloveno Eclesiástico foi uma referência, juntamente com o latim, naquela parte do mundo, razão pela qual sua influência pode ser observada em todas as línguas eslavas.

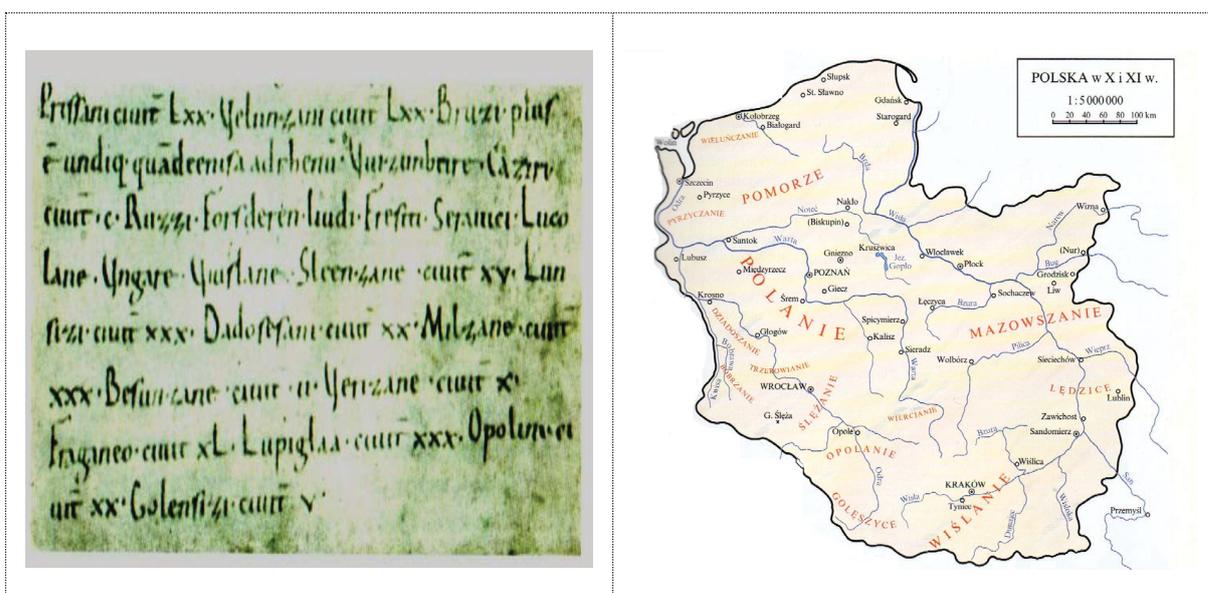
Cerca de um século depois da missão religiosa que resultaria no surgimento dos primeiros textos em Antigo Esloveno Eclesiástico, diversas tribos eslavas que habitavam uma região mais ou menos correspondente ao território atual da Polônia são reunidas sob o domínio de Mieszko I, dando origem ao Estado polonês (966 d. C.). Considera-se que é mais ou menos nessa mesma época que a língua polonesa começa a se formar, vindo a ter um importante papel no estabelecimento, desenvolvimento e consolidação do Estado que então surgia. Seriam, porém,

¹⁹ A Grande Morávia compreendia, então, territórios que hoje compõem a Tchécua, Eslováquia e o noroeste da Hungria.

necessários dois séculos ainda para que aparecessem os primeiros textos em polonês de que se tem conhecimento, e é apenas no século XIV que aparecem os primeiros textos nessa língua – principalmente religiosos, como salmos e outros textos bíblicos.

O texto mais antigo em que aparecem palavras polonesas é chamado de *Geograf Bawarski* (O Geógrafo Bávaro)²⁰. Escrito no século IX, ele traz, em latim, nomes de tribos eslavas que viviam nas regiões fronteiriças ao Sacro Império Romano-Germânico no século IX como: *Uislane* (Wiślanie), *Sleenzane* (Ślężanie), *Verizane* (Wiercianie), *Lendizi* (Łędzicy), *Opolini* (Opolanie ou Polanie), *Golesizi* (Golęszycy), *Dadosesani* (Dziadoszanie). Abaixo, um fragmento do referido texto e um mapa do território polonês nos séculos X e XI, com a localização aproximada das tribos mencionadas.

FIGURA 3 - O “Geógrafo Bávaro” e o mapa da Polónia entre os séculos X-XI



FONTE: Mika (2010, não p.).

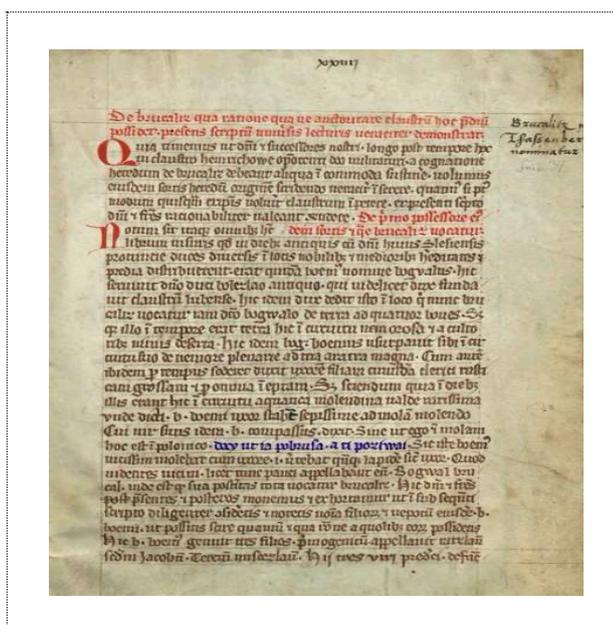
FONTE: Dąbrowska (1999, p. 17).

²⁰ Quase nada se sabe sobre esse geógrafo bávaro, apenas que era um monge e autor de um inventário, *Descriptio civitatum et regionum ad septentrionalem plagam Danubii* (Descrição de castelos e terras no lado norte do Danúbio), conhecido como *Registro Carolíngio*, escrito por volta de 845, em Ratisbona, contendo informações sobre os povos e tribos (especialmente as tribos eslavas ocidentais) que viviam a leste do Elba e ao norte do Danúbio, especificando o número de castelos encontrados em cada tribo.

Em documentos latinos dos séculos X e XI encontram-se, igualmente, os nomes *Palanii*, *Polonii*, *Poloni*, referindo-se à Polônia²¹, bem como o de Boleslau, o Intrépido, chamado *Dux Polaniorum* (Príncipe dos Polanos/Poloneses).

A registro mais antigo de uma frase completa em polonês encontra-se em um texto em latim de 1270 e diz *Day, ut ia pobrusa, a ti poziwai* (Deixe que eu moo, e você, durma)²². No texto, Boguchwał, um cavaleiro tcheco que havia se estabelecido na Baixa Silésia, diz essa frase para sua esposa, que moía grãos em mós manuais. Moer grãos era àquela altura considerado um trabalho indigno para um homem e, por isso, o cavaleiro teria passado a ser chamado de Brukała (atualmente *zbrukany*, contaminado), essa história estando na origem do nome do vilarejo de Brukalice, situado na região.

FIGURA 4 - Registro da mais antiga frase completa em língua polonesa



FONTE: Instytut Polski w Mińsku (2021, não p.).

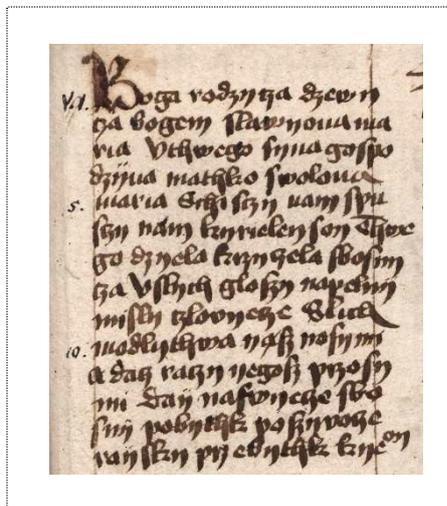
Já o mais antigo texto escrito em polonês é do século XII. Trata-se da letra de um canto religioso, *Bogurodzica* (Mãe de Deus), que se tornou depois o primeiro hino nacional da Polônia. O texto, juntamente com a partitura, conservou-se apenas em

²¹ O nome Polônia possivelmente deriva da tribo chamada *Polanie* que, por sua vez, tem seu nome associado à palavra *pole* (campo), em polonês.

²² *Day, ut ia pobrusa, a ti poziwai*, corresponde, em polonês contemporâneo a *Daj, niech ja pomieję, a ty odpoczywaj*.

cópias posteriores, a mais antiga datando do início do século XV (Rospond, 2012, p. 25).

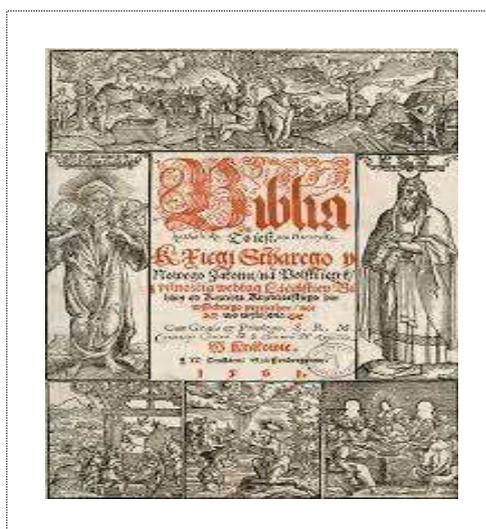
FIGURA 5 - *Bogurodzica* (cópia do século XV)



FONTE: CULTURE.PL (2017, não p.).

Merece destaque aqui também a primeira tradução, para o polonês, do texto integral da bíblia. Chamada de *Bíblia Leopólita*, foi publicada em 1561 em Cracóvia. Não se sabe quem é o autor da tradução, mas o texto foi posteriormente corrigido pelo Pe. Jan Nicz, da cidade de Lwów, hoje na Ucrânia, de onde vem o nome da publicação²³.

FIGURA 6 - Capa da *Bíblia Leopólita*



FONTE: Dąbrowska (1999, p. 184).

²³ Lwów significa (Cidade) dos Leões, daí *Leopólita*.

Até o século XIV, a língua polonesa, portanto, existia essencialmente em variantes regionais e populares, sobretudo orais. Uma variante literária e suprarregional da língua, todavia, constituiu-se nos séculos XV e XVI, como evidenciado pela rica literatura renascentista escrita em polonês. Inicialmente, o desenvolvimento da língua polonesa foi fortemente influenciado pelas línguas de seus vizinhos – alemão e tcheco, bem como o latim. Nos séculos posteriores, a influência da língua francesa foi marcante, e hoje a língua polonesa, como outras tantas, sofre forte influência do inglês.

O primeiro autor a escrever sistematicamente em polonês foi Mikołaj Rej (1505-1569), sendo considerado, por essa razão, o pai da literatura polonesa. Foi um dos mais importantes autores do Renascimento polonês e é de sua autoria um célebre verso em que ele exorta a nação a usar a língua polonesa: *A niechaj narodowie wždy postronni znają, iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają*²⁴.

De acordo com Dąbrowska (1999, p. 170), em comparação com a maioria das línguas eslavas, o polonês literário se formou bastante cedo. Seria posterior apenas à literatura escrita em Antigo Esloveno Eclesiástico e à língua literária tcheca, que começa a se desenvolver no fim do século XIII. As demais línguas eslavas têm uma história literária e de gramatização bem mais recente. O russo moderno se forma, com base na variante usada em Moscou, apenas no século XVIII, sua gramática sendo sistematizada por Mikhail Lomonosov, em 1755. No século XIX é que se desenvolve a língua literária eslovaca. A primeira gramática de bielorrusso é escrita somente em 1918, e a língua literária macedônia só se desenvolve depois de 1945.

A referida autora ainda esclarece que, quanto à sua formação, a língua literária polonesa foi criada pela combinação de características de diferentes dialetos,

²⁴ O verso em questão aparece na obra *Żwierzyniec – Jardim zoológico –* (1562) e sua tradução é bastante difícil, pois há discussões sobre o verdadeiro sentido da palavra *gęsi* (gansos ou de ganso?) no verso. Outro problema é que a menção ao animal em geral é interpretada como uma crítica ao uso do latim. Há, porém, uma interpretação que vincula a crítica ao tcheco, que à época tinha grande prestígio e influência sobre o polonês, certamente desagradando a alguns, ainda mais em um tempo em que as línguas nacionais começavam a se estabelecer. Associe-se a isso o fato de que, na mesma época, viveu um famoso escritor tcheco de nome Jan Hus, cujo sobrenome significa justamente *ganso* em tcheco. Além disso, a palavra *Gęsi* teria sido originalmente grafada com inicial maiúscula no texto original, o que reforçaria a associação dela com Jan Hus e, daí, com a língua tcheca (Smereczniak, 2018, p. 19-22). Posto isso, o verso poderia ser entendido das seguintes formas: **1)** “E que as nações estrangeiras enfim saibam que os poloneses não (são) gansos, que têm sua própria língua”; **2)** “E que as nações estrangeiras enfim saibam que os poloneses não têm uma (língua) de ganso, que têm a sua própria língua.”

principalmente o da Grande Polônia e o da Pequena Polônia, regiões históricas que correspondem aproximadamente ao centro-oeste e ao sul do país, respectivamente. Mais tarde, foram incorporados traços de falares de outras regiões – como a Mazóvia, onde fica Varsóvia, ou os chamados *Kresy Wschodnie* (fronteiras orientais)²⁵. A maioria dos pesquisadores considera que a contribuição das variantes da Grande Polônia e da Pequena Polônia foi igualmente importante, havendo uma pequena prevalência das características do dialeto da Grande Polônia (Dąbrowska, 1999, p. 170-171; 222-223)

Atualmente, estima-se que o polonês seja usado ativamente por cerca de 45 milhões de pessoas, e pelo menos 10 milhões têm um conhecimento passivo do idioma. É a língua eslava com mais falantes na União Europeia e a quinta língua étnica, juntamente com o espanhol e depois do alemão, inglês, francês e italiano).

Em razão de sua história turbulenta, com deslocamentos de fronteiras e de populações inteiras, bem como de sucessivas ondas emigratórias que o país viveu, atualmente há vários milhões (algumas fontes dizem 20 milhões) de pessoas que se identificam com a Polônia vivendo fora do território polonês. Segundo Maciejewski (1999, p. 173 *apud* Walczak, 2019, p. 84), havia, na altura da publicação da obra referida, cerca de 300.000 poloneses na Lituânia, mais de 25.000 na Letônia, ao redor de 50.000 na Bielorrússia e na Ucrânia, 70.000 na República Tcheca, cerca de 100.000 no Cazaquistão e um número desconhecido de poloneses espalhados por toda a Rússia. Nos países ocidentais, especialmente nos EUA, França, Alemanha e Grã-Bretanha, existem igualmente comunidades expressivas de poloneses e descendentes, assim como no Brasil, especialmente nos estados da região sul e no Espírito Santo.

Diante desse quadro, e indo contra estereótipos correntes, Majewicz (1989, p. 97 *apud* Walczak, p. 154), afirma que, no final dos anos 80 do século passado, a língua polonesa estava entre as 45 línguas com mais falantes no mundo. Passados mais de três décadas, acredito que, no mínimo, o polonês tenha mantido a sua posição.

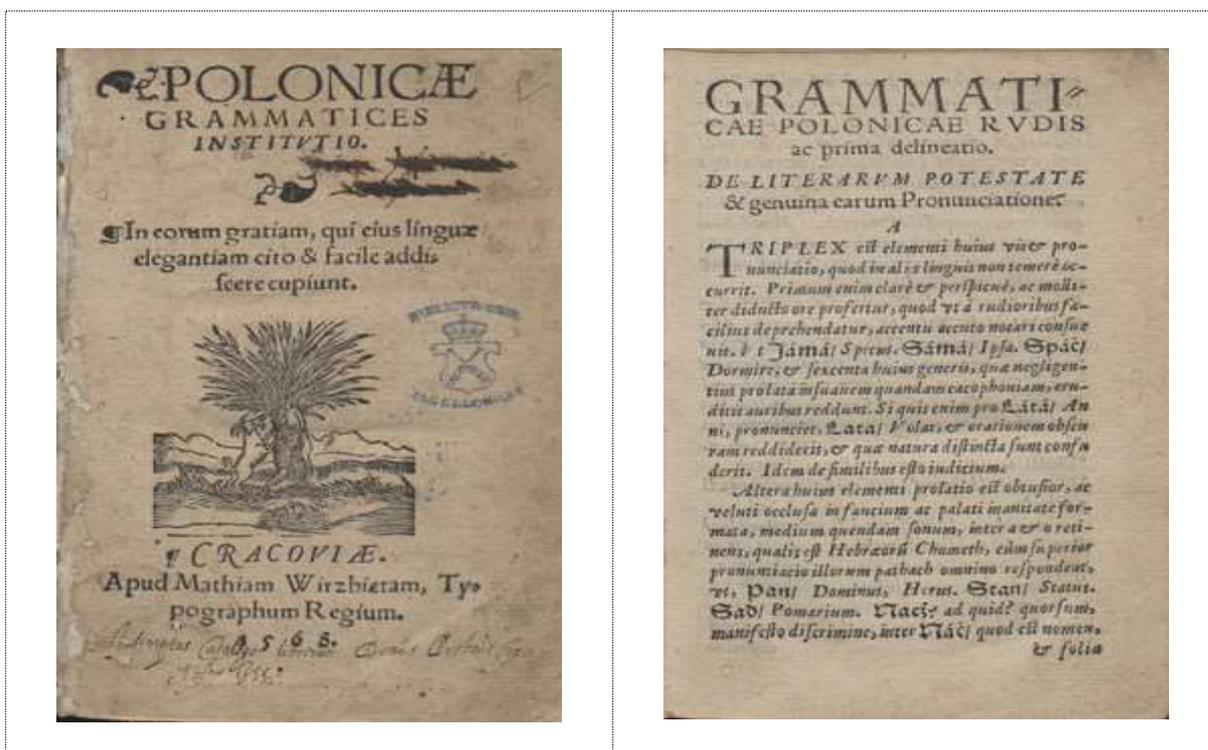
²⁵ *Kresy Wschodnie* se refere a territórios a leste da Polônia atual que, no passado, fizeram parte do Estado Polonês. São exemplos disso regiões que hoje estão em diferentes países, como a Lituânia, Bielorrússia e Ucrânia. Em razão das profundas mudanças territoriais que ocorreram naquela região ao longo dos séculos é que um dos maiores escritores poloneses, Adam Mickiewicz, nasceu em uma cidade hoje pertencente à Bielorrússia, mas inicia um dos mais importantes poemas da literatura polonesa invocando a região em que nasceu com as seguintes palavras: “Ó, Lituânia, minha pátria [...]”

Quanto ao ensino de polonês como língua estrangeira, nas primeiras décadas deste século, em razão de uma série de transformações políticas, econômicas e sociais, cada vez mais estrangeiros vêm se interessando em aprender a língua; entre 2004 e 2019, mais de 26.000 estrangeiros fizeram exames de certificação de proficiência em polonês (Gębal e Miodunka, 2020, p. 30).

2.3.1 As primeiras gramáticas de polonês

Sabe-se que, antes mesmo da publicação de gramáticas de polonês, elementos da descrição gramatical dessa língua já eram incluídos nas gramáticas de latim publicadas para atender a necessidades educacionais na Polônia. Apesar disso, considera-se que a história da descrição do sistema gramatical da língua polonesa começa no século XV, com o tratado ortográfico de Jakub Parkosz, falecido em 1452. O impulso para suas considerações teóricas deu-se por uma questão prática: a necessidade de padronizar a ortografia polonesa (Łoś, 1913, p. 216). Um século depois, em 1568, é publicada, na Tipografia Real de Maciej Wierzbicka, em Cracóvia, a primeira gramática da língua polonesa, intitulada *Polonicae grammatices institutio: in eorum gratiam qui eius linguae elegantiam cito & facile addiscere cupiunt*²⁶. Curiosamente, o autor dessa obra era um estrangeiro de nome Petrus Statorius, teólogo reformista, escritor, pedagogo e gramático francês radicado na Polônia que, depois de se polonizar, adotou o nome de Piotr Stojęński.

²⁶ Fundamentos da gramática polonesa: para o benefício daqueles que desejam aprender a elegância do idioma de forma rápida e fácil.

FIGURA 7 - A *Polonicae grammatices institutio* (Statorius-Stojeński, 1568)

FONTE: Biblioteka Cyfrowa Polona.pl (2006, não p.).

A obra teve somente uma edição, mas isso não diminuiu a sua influência sobre os autores que sucederam Statorius, tendo afetado em grande medida as gramáticas produzidas posteriormente. A composição dessa gramática evocava, de um lado, a tradição do ensino do latim na escola, que começou, como já observado anteriormente, com o trabalho de Élio Donato, gramático latino do século IV, e, por outro, as gramáticas europeias de latim usadas na época. Por essa razão, a obra consistia das seguintes partes: *De literarum potestate* (Da pronúncia, p. 7-21); *Nomen* (Substantivos, p. 22-93); *De pronomine* (Dos pronomes, p. 93-103); *De verbo* (Dos verbos, p. 103-152); *Participium* (Particípio, p. 152-154); *Adverbium* (Advérbios, p. 154-166); *Praepositio* (Preposições, p. 166-169); *Coniunctiones* (Conjunções, p. 170-173); *Interiectio* (Interjeições, p. 173). Com o fim da parte destinada às interjeições, termina a gramática de Statorius, o que é indicado pela palavra latina *Finis*, que, a rigor, não era o fim, pois, após uma página em branco, foi acrescentado um capítulo sobre sintaxe, contendo construções com substantivos, pronomes, verbos etc. (*Nominum constructio, Pronominis syntaxis, Verborum syntaxis* etc.). A organização da obra permite constatar que o autor dedicou mais espaço à apresentação das classes de palavras que se flexionam, como o substantivo (71 p.) e o verbo (49 p.).

Nesses longos capítulos, Statorius discutiu a declinação de substantivos masculinos, femininos e neutros e conjugação de verbos (Gębal e Miodunka, 2020, p. 34).

Regina Jefimow, que estudou as gramáticas inspiradas na obra de Statorius, assim avalia a obra do gramático:

Piotr Stojeński fez um trabalho pioneiro ao descrever e organizar os fatos e fenômenos da língua polonesa [...] foi o primeiro a mostrar que o polonês não é uma “língua bárbara”, mas tem uma estrutura lógica análoga à do latim e das línguas românicas, embora distinta sob diversos aspectos. (Jefimow, 1970, p. 23, tradução minha).²⁷

A segunda gramática da língua polonesa foi publicada por Mikołaj Volckmar, cidadão de Hesse que, nos anos 1584-1601, ensinou latim e polonês no ginásio de Gdańsk, norte da Polônia. Sua gramática, intitulada *Compendium linguae polonicae* (1594) teve quatro edições em cinquenta anos, o que atesta sua popularidade (Klemensiewicz 1974, p. 413-414). De acordo com Jefimow:

Volckmar realmente se baseou no livro de Stojeński, um trabalho pioneiro e independente: tomou dele a disposição geral do conteúdo da gramática e aproveitou o material exemplar. No entanto, ele não aceitou nada acriticamente. Procurou colocar em ordem o material de Stojeński. [...] A gramática de Volckmar também é melhor por razões didáticas, por causa de sua clareza, concisão, organização do material, diagramação consistente (Jefimow, 1963, p. 220, tradução minha)²⁸.

Mikołaj Volckmar organizou e publicou também um dicionário latim-alemão-polonês, o *Dictionarium trilinguae ad discendant linguam latinam, polonicam et germanicam accomodatum*²⁹ (1596). É de sua autoria também um guia de conversação latim-alemão-polonês, publicado postumamente, com várias edições. De caráter eminentemente prático, essa obra traz diálogos elaborados, referentes a situações da vida cotidiana como viagens e comunicação, comércio, dinheiro,

²⁷Pracy pionierskiej przy opisywaniu i porządkowaniu faktów i zjawisk języka polskiego, ich sklasyfikowaniu i objaśnianiu dokonał Piotr Stojeński. [...] On pierwszy wykazał, że język polski nie jest językiem „barbarzyńskim, ale ma strukturę analogiczną do łaciny i języków romańskich, choć pod wieloma względami różną.

²⁸Volckmar rzeczywiście oparł się na podręczniku Stojeńskiego, dziele pionierskim i samodzielnym: przejął od niego ogólny układ treści gramatyki i wykorzystał materiał przykładowy. Niczego jednak nie przjmował bezkrytycznie. Materiał Stojeńskiego starał się uporządkować [...] Gramatyka Volckmara jest też lepsza ze względów dydaktycznych przez swoją przejrzystość, zwartość, uporządkowanie materiału, konsekwentny układ graficzny.

²⁹Dicionário trilingue para estudantes de latim, polonês e alemão.

medidas e pesos, compras, tempo e clima, vida social e entretenimento, feriados e comemorações, trabalho agrícola etc.

O guia de conversação de Volckmar, ainda que mais sofisticado, não foi o primeiro material didático do gênero. Com efeito, desde o início do século XVI já eram publicadas obras desse tipo, como evidenciam exemplares preservados até hoje. Chamadas de *rozmówki* (conversas), essas obras, de modo geral, traziam frases e expressões usadas em situações como reservar um local para dormir em uma estalagem ou perguntar o preço de algo. O exemplar mais bem preservado de uma *rozmówka* foi publicado em Cracóvia em 1539 (Miodunka e Gębal, 2020, p. 30). Esses materiais aparentemente eram populares, pois, mesmo naquela época, eram reeditados e republicados.

Esses guias de conversação, claro, não eram o único material para o ensino de polonês para estrangeiros. Vários dicionários também foram produzidos, entre os quais se destaca, no século XVI, o *Lexicon Latino-Polonicum ex optimis Latinae linguae scriptoribus concinnatum*³⁰ de Jan Mączyński, publicado em Królewiec em 1564. Esse dicionário latino-polonês de quase 21.000 verbetes teve amplo reconhecimento no século XVI, século este que se caracterizou pelo desenvolvimento da descrição das línguas europeias. São dessa mesma época as primeiras gramáticas de algumas dessas línguas, elaboradas a partir dos mesmos métodos usados na descrição do grego e latim clássicos.

Vê-se, portanto, que o ensino de polonês como língua estrangeira remonta ao início ao século XVI e, portanto, ainda que bastante desconhecido no Brasil, conta com uma tradição de quinhentos anos. Mais que isso, a história material do ensino de polonês para estrangeiros precede a do ensino de polonês como língua materna em mais de duzentos anos. De fato, as primeiras gramáticas dedicadas à língua polonesa foram escritas e publicadas nos séculos XVI, XVII e até meados do século XVIII com o objetivo de ensiná-la para estrangeiros; mais curioso ainda, também eram estrangeiros, como se viu, os autores dessas primeiras gramáticas de polonês.

Em 1649, outro francês, Franciszek Mesgnien-Meniński, publicou uma gramática muito respeitada da língua polonesa: *Grammaticae seu institutio Polonicae Linguae (...) in usum exterorum*³¹. Meniński (1623-1698) assina ainda gramáticas de

³⁰ Léxico Latino-Polonês compilado dos melhores escritores da língua latina.

³¹ Gramática ou fundamentos da língua polonesa (...) para uso de estrangeiros.

italiano e de francês, também publicadas em 1649, e o *Thesaurus linguarum orientalium Turcicae, Arabicae, Persicae*³² (1680), tendo traduzido e comparado o vocabulário dessas línguas com o de cinco línguas europeias, inclusive o polonês (Miodunka e Gębal, 2020, p. 37).

Finalmente, no final do século XVII, surge uma gramática da língua polonesa, ainda destinada a estrangeiros, mas escrita por um polonês, Jan Karol Woyna (1665-1693). Klemensiewicz (1974, p. 414) assim se refere a essa obra: “primeiro polonês a organizar uma gramática de polonês”. Trata-se da *Compendiosa Linguae Polonicae Institutio*³³, publicada em 1690, cujo objetivo era, como as suas precedentes, oferecer aos estrangeiros um material para a aprendizagem da língua.

Já a primeira gramática escrita por um polonês para falantes que tinham o polonês como língua materna foi a de Walenty Szylarski: *Początek nauk dla narodowej młodzieży*³⁴. Vale ressaltar que, quando Szylarski publicou essa obra em 1770, tinham se passado mais de duzentos anos desde a publicação da primeira gramática da língua polonesa por Satorius.

A primeira gramática da língua polonesa, escrita em latim para estrangeiros [...] surgiu mais de duzentos anos antes da primeira gramática da língua polonesa escrita por um polonês para poloneses. [...] Desde o surgimento dessa primeira obra, em 1770, até hoje, são publicadas gramáticas voltadas tanto para estrangeiros como para falantes nativos da língua. Ambos os movimentos correm lado a lado (Dąbrowska, 2018, p. 23-24, tradução minha)³⁵.

2.4 FECHAMENTO

Como proposto, neste capítulo apresentei um resumo da história da gramática ocidental, desde seu surgimento na Grécia Antiga, atravessando o Império Romano, a Idade Média, chegando até o Renascimento, quando vem à luz a primeira gramática de língua polonesa. Na sequência, expus, em linhas gerais, como se deu a formação dessa língua eslava e, em mais detalhes, o seu processo de

³² *Thesaurus* das línguas orientais - turca, árabe e persa.

³³ Compêndio de fundamentos da língua polonesa.

³⁴ Princípios das ciências para os jovens da nação.

³⁵ *Pierwsza gramatyka języka polskiego, napisana po łacinie dla obcokrajowców [...] powstała ponad dwieście lat wcześniej niż pierwsza gramatyka języka polskiego napisana przez Polaka dla Polaków. [...] Od pojawienia się pierwszego takiego opracowania w 1770 roku aż do dziś równolegle ukazują się te z przeznaczeniem dla obcokrajowców, jak i takie, których adresatami są rodzimi użytkownicy języka. Oba te nurty płyną obok siebie.*

gramatização. Considero esses dois últimos tópicos necessários neste trabalho, pois se conhece muito pouco da Polônia, sua língua e sua história no Brasil.

Dito isso, apresento a seguir uma síntese das contribuições do capítulo 2 para este trabalho. Começando pelo óbvio: se me proponho a encontrar embasamento para a produção de uma descrição *gramatical* do polonês, o primeiro passo dado foi justamente pesquisar a história da gramática.

Conhecer mais profundamente a história do pensamento ocidental sobre gramática permite entender como se desenvolveram

duas tendências históricas de se olhar a língua, as quais seriam de certo modo incompatíveis: de um lado, a dos que refletiam sobre a linguagem para construir um sistema nocional capaz de descrevê-la; de outro, a dos que se preocupavam em estabelecer as condições de “bom uso” da linguagem e que deu origem às gramáticas prescritivas. Ambas as tendências teriam nascido na Grécia antiga: a primeira, no contexto da filosofia clássica; a segunda, no bojo da filologia alexandrina (Franchi, 1991, *apud* Vieira, 2015, p. 62).

As duas tendências históricas em questão, que aqui vou chamar de tradição teórica e tradição doutrinária, coexistiram ao longo dos séculos que nos separam de sua origem na Antiguidade, mas, como se sabe, a que prevaleceu no ensino de língua foi a doutrinária. Isso vale também para o ensino de polonês, uma vez que, como se viu, a gramatização dessa língua se deu na mesma época e sob as mesmas influências e condições que de outras línguas estrangeiras mais populares no Brasil.

Outro aspecto importante a se considerar quanto às tradições teórica e doutrinária, é que elas levam a uma questão curiosa: por que foi justamente a tradição doutrinária que se impôs no ensino de língua? Que concepção de ensino está por trás disso? Essa concepção de ensino tem evoluído? Seria possível se pensar em um ensino de língua que não separasse o pensamento crítico, a “especulação”, de uma técnica que traz respostas prontas para perguntas que com frequência nem foram adequadamente formuladas? Acredito que é possível caminhar nesse sentido, razão pela qual um dos elementos que podem formar a base para a elaboração da descrição gramatical que proponho neste trabalho é justamente a de que ela não seja doutrinária ou se limite a expor conteúdos, mas que estimule o leitor a observar a língua, a ser, por que não dizer, um especulador.

Outra contribuição relevante deste capítulo para o meu trabalho é que ele ilustra, ainda que brevemente, que o ensino de polonês como língua estrangeira não

começou recentemente, como se poderia supor. Ao contrário, tem uma tradição de quase cinco séculos. Pensar em elaborar uma descrição gramatical dessa língua para brasileiros, portanto, não é um arroubo que acometeu uma pessoa excêntrica; em certa medida, é uma inserção tímida e modesta em uma longa tradição.

Merece destaque aqui também o fato de que as duas primeiras gramáticas de polonês foram elaboradas por e para estrangeiros. Eis aí um bom exemplo, que certamente não é o único, de como, ao longo da história, o ensino de línguas estrangeiras foi importante para o desenvolvimento do pensamento linguístico. Julgo essa uma importante contribuição deste capítulo, ainda mais em tempos de terraplanismo e outras formas de negação da ciência, crescente fundamentalismo religioso e a “descoberta neomedieval” da “incontornável” necessidade de haver uma única língua para a ciência.

3 A GRAMÁTICA NO ENSINO

3.1 ABERTURA

Viu-se no capítulo anterior que, ao longo da Idade Média, o latim manteve seu *status* de língua literária, de prestígio e de ensino, entre outras razões, por ser a língua da Igreja Católica na Europa. Mais tarde, com o Renascimento e o processo de gramatização das línguas dos Estados nacionais, vai se tornando mais comum a ocorrência de gramáticas e dicionários das línguas vernáculas. Além disso, sabe-se que já no século XVI existiam manuais de ensino de línguas modernas – como as *rozmówki* (guias de conversação de polonês) mencionadas no capítulo 2. Contudo, essas obras ainda eram comumente redigidas em latim e replicavam, em grande medida, a metodologia empregada no ensino das línguas clássicas.

Esse cenário viria a mudar no fim do século XVIII. Em sua *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Puren (1988, p. 31) afirma que, nesse período, o progresso da indústria, do comércio e dos meios de comunicação e o conseqüente desenvolvimento das relações internacionais elevaram a demanda social por conhecimento prático das línguas modernas. Isso levou a uma multiplicação de “*cursos tradicionais com objetivo prático*” (*Ibidem*, p. 42), obras didáticas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras.

A título de exemplo, Choppin (1988, p. 19 *apud* Puren, 1988, p. 31) observa que o número de novas obras didáticas em italiano publicadas por década quadruplicou entre 1790 e 1810. Os poloneses não estiveram alheios a esse movimento. Em 1778 foi publicada, na Polônia, a primeira gramática da língua polonesa impressa em francês, a *Grammaire raisonnée ou Principes de la langue Polonoise à l'usage de tous les étrangers qui parlent le François et qui veulent apprendre la langue Polonoise avec beaucoup de facilité*³⁶. De autoria de Ignacy Trąbczyński, essa obra contava com dois volumes e, como se vê pelo título, era destinada a estrangeiros. É a primeira gramática impressa da língua polonesa inteiramente escrita em francês, não contendo termos gramaticais poloneses, o que é de grande importância para a história do polonês como língua estrangeira. Como

³⁶ Gramática racional ou Princípios da língua Polonesa para o uso de todos os estrangeiros que falam francês e que querem aprender a língua polonesa com muita facilidade.

também se pode observar pelo título, a obra de Trąbczyński claramente tem influências da gramática de Port-Royal publicada em 1660. (Jakubczyk, 2013, p. 100-101).

Cerca de cem anos depois da publicação da gramática de Trąbczyński, portanto em fins do século XIX, é que se dão as condições para o desenvolvimento de uma verdadeira metodologia específica para o ensino de língua estrangeira moderna (LEM): o assim chamado método direto (Puren, 1988, p. 58-59)³⁷. Nas palavras desse autor,

tal fórmula marca a própria transição da metodologia tradicional para a direta, que é em particular o momento em que a prioridade muda do método da gramática e tradução para o método oral. Os materiais, procedimentos e técnicas legados pela história – como exercícios de tradução e listas de vocabulário – podem continuar a ser usados aqui, mas já estão um tanto subvertidos a serviço de um novo objetivo e de uma nova coerência metodológica (Puren, 1988, p. 54).³⁸

Cabe esclarecer que o método direto é quase tão antigo quanto o método tradicional. Surgiu como uma reação a este e evidências de seu uso datam do início do século XVI. Exemplo disso é o caso de Montaigne, famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, sendo essa experiência citada pelos defensores desse método como um exemplo de sua eficácia. No entanto, é somente a partir do fim do século XVIII que ele começa a se difundir mais e mais (Leffa, 1988, p. 215).

Diante do acima exposto, percebe-se que as discussões (e divergências) sobre quais métodos seriam mais adequados para o ensino de LEM não são recentes. Assim sendo, neste capítulo, apresento esquematicamente a história das metodologias de ensino de LEM ao longo do século XX, até o surgimento da pedagogia pós-método, destacando o lugar e a forma de se ensinar gramática ao durante esse período. Na esteira das reflexões metodológicas, trago alguns estudos

³⁷ O trabalho de Puren diz respeito ao que ocorria com o ensino de línguas estrangeiras na França. Contudo, como na época esse país era um importante centro de difusão cultural e científica, com forte influência mundo afora, considero que a referência reflete, de modo geral, o que se passava na Europa naquele período relativamente ao ensino de LEM.

³⁸ *Une telle formule marque le passage-même de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui est en particulier le moment où la priorité bascule de la méthode grammaire/traduction à la méthode orale. Les matériaux, procédés et techniques légués par l'histoire – comme les exercices de traduction et les listes de vocabulaire – continuent sans doute ici à être utilisés, mais ils sont déjà em quelque sorte subvertis au service d'un nouvel objectif et d'une nouvelle cohérence méthodologique.*

pontuais para promover uma reflexão sobre o sentido de se ensinar gramática e como fazer isso. Das ponderações sobre ensino de gramática, passo a tratar rapidamente das características principais de uma gramática pedagógica para, em seguida, apresentar algumas gramáticas de polonês, concebidas para diferentes públicos, com organizações distintas e concepções diversas sobre a gramática e seu ensino, concluindo o capítulo com a apresentação da gramática plana, uma proposta de organização de descrição gramatical de polonês como língua estrangeira.

Para a elaboração deste capítulo contribuíram, entre outros, Puren (1988), Leffa (1988), Kumaravadivelu (2001, 2006), Freitas e Xavier (2017), Slabakova (2013, 2016), Odlin (1994), Yip (1994), Fellerer (2008).

3.2 O(S) LUGAR(ES) DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Até o aparecimento do método direto, o ensino de LEM em geral recorria a materiais predominantemente escritos e gramaticais, normativos, baseados em atividades de tradução de textos literários, sob a influência de línguas antigas (latim, grego). A gramática tinha amplo espaço nessa metodologia, ao ponto de esse método ser conhecido também como método da gramática e tradução. De lá para cá, muita coisa aconteceu no ensino de LEM, e o ensino de gramática, bem como o espaço destinado a ela e o modo de ensiná-la, passaram também por uma série de mudanças. O quadro 2 abaixo apresenta, de forma esquemática, uma síntese dessa história, com destaque para como diferentes métodos e abordagens de ensino considera(ra)m a gramática e seu ensino³⁹.

³⁹ Sintetizar a história das metodologias no ensino de LEM é um desafio, ainda mais em forma de um esquema como o do quadro 2. Além de nem sempre ser possível identificar precisamente a cronologia dos eventos, os métodos de uma época não desapareceram nos períodos posteriores. Não ocorreu uma substituição de um por outro; ao contrário, novos métodos foram sendo adicionados paralelamente aos já existentes, havendo, em alguns momentos e em alguma medida, uma composição entre eles, bem como uma espécie de reciclagem de alguns. Em suma, as “fronteiras” entre os diferentes métodos, sejam temporais ou metodológicas, são fluidas, imprecisas, de modo que há entre umas e outras uma zona cinzenta de difícil caracterização.

QUADRO 2 - Síntese da história das metodologias de ensino de LEM

| Período / Metodologia | Principais características |
|---|---|
| <p>Séc. XVIII até fim do Séc. XIX</p> <p>Método Tradicional ou Método da Gramática e Tradução</p> | <p>Metodologia de ensino das línguas clássicas; ensino da língua estrangeira pela língua materna; leitura, compreensão e tradução de textos literários; prioridade da língua escrita, oralidade em segundo plano; caráter normativo; ensino explícito de gramática⁴⁰; abordagem dedutiva (da regra para o exemplo).</p> |
| <p>Início do séc. XX até 1950</p> <p>Abordagem direta (tradicionalmente “Método Direto”)</p> | <p>Imersão na língua estrangeira (aprende-se língua por meio dessa língua); veto ao uso da língua materna e à tradução; deve-se aprender a “pensar na língua”; ênfase na língua falada; recurso a diálogos situacionais (“no banco”, “fazendo compras” etc.); ensino indutivo da gramática (dos “fatos” da língua para a sistematização de regras); ensino ativo (participação e interação dos alunos); seu foco na oralidade dará mais tarde origem aos métodos áudio-oral/audiolingual e audiovisual.</p> |
| <p>1950 - 1960</p> <p>Método Áudio-Oral</p> <p>Abordagem Audiolingual (reedição da Abordagem Direta)</p> <p>Método do Exército dos EUA</p> | <p>Reedição do método direto; ensino <i>da</i> língua e não <i>sobre</i> a língua; língua é fala, não escrita; aulas sempre na língua estrangeira; diálogo como forma preferida de apresentação do conteúdo; língua é um conjunto de hábitos adquiridos por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta (behaviorismo de Skinner e Pavlov); exercícios gramaticais estruturais repetitivos com vistas a imitar um modelo “perfeito” (estruturalismo de Saussure); memorização por imitação; o ensino se dá em pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas; a forma é um elemento importante (pouca criatividade, pouca atenção à semântica); vocabulário em segundo plano; as línguas são diferentes (análise contrastiva); recursos a tecnologias da época: laboratórios de idiomas, gravação, materiais audiovisuais.</p> |

⁴⁰ Ellis (2009 *apud* Freitas e Xavier, 2017, p. 1210) conceitua o ensino de línguas como uma ação sobre a interlíngua do aluno, podendo se dar diretamente (pela transmissão do conhecimento) como também indiretamente (pela construção do conhecimento pelo próprio aluno). Essa visão permite considerar abordagens explícitas e implícitas para o ensino da língua estrangeira.

| | |
|---|--|
| <p>1960 - 1970</p> <p>Método audiovisual</p> <p>Período de transição</p> <p>Ecletismo generalizado</p> | <p>Ênfase nos canais não verbais de comunicação (mimo-posturo-gestual, visual, auditivo), nos suprasegmentais (ritmos, entonações etc.), nos aspectos afetivos interacionais (imagem do Eu e do Outro); reedição do método direto, mas agora com mais componente visual como elemento da aprendizagem; primeiras abordagens nocionais-funcionais comunicativas orais (ênfase em uma necessidade comunicativa, pragmático-semântica em uma situação, e não mais em uma estrutura gramatical normativa); apresentação dos conteúdos em forma de diálogo; interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/gravador; centramento no aprendiz (motivação, progressão, administração dos erros); ensino indutivo de gramática; dramatização, imitação e repetição nas atividades orais.</p> |
| <p>Meados da década de 1970</p> <p>Sugestologia de Lozanov</p> | <p>Enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. Por exemplo, a sala deve ser confortável a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível; para reduzir a ansiedade e inibição, os alunos podem receber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade; o desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto linguístico mais enfatizado.</p> |
| <p>Década de 1970</p> <p>Método de Curran – Aprendizagem por Aconselhamento</p> | <p>Método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas.</p> |
| <p>Década de 1970</p> <p>Método silencioso de Gattegno</p> | <p>Ensino da estrutura básica da língua através de gestos e de objetos e fichas associados a sons e palavras; os aprendizes resolvem os exercícios de forma autônoma e deduzem regras; o professor tem um papel mais passivo, corrigindo os erros.</p> |
| <p>Década de 1970</p> <p>Método de Asher – Resposta física Total</p> | <p>Ensino por meio de comandos emitidos pelo professor e executados pelos aprendizes; foco na relação entre a coordenação da fala e da ação; foco na capacidade de compreensão auditiva dos aprendizes para sua posterior produção (seguindo o processo de aquisição de língua pelas crianças).</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Década de 1970</p> <p>Abordagem Natural</p> <p>Modelo do Monitor ou</p> <p>Modelo do Input</p> | <p>Distinção entre aquisição (uso inconsciente de regras gramaticais) e aprendizagem (uso consciente das regras); foco no processo de aquisição da língua a partir de uma ordem natural (como a da aquisição); o ensino deve se dar por meio do fornecimento de <i>input</i> linguístico (dados da língua) compreensível acrescido de algum elemento desconhecido, de modo a ampliar a compreensão do aprendiz em contexto; a fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor; o ensino explícito de gramática é considerado desnecessário.</p> |
| <p>A partir dos anos 1970</p> <p>Abordagem Comunicativa</p> | <p>Abordagem variacionista; a língua não é um conjunto de frases, mas de eventos comunicativos; estabelecimento de inventários de noções e funções expressas na língua; a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação; o conhecimento sobre como usar a língua para se comunicar pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical; o significado das palavras está no contexto em que são usadas; diálogos artificiais são rejeitados; preferência por material linguístico autêntico (simplificar a tarefa do aprendiz, mas não simplificar a língua); não há ordem na apresentação das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler, escrever), nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna; aprendizagem centrada no aluno; o aspecto afetivo é visto como uma variável importante; técnicas de trabalho em grupo são adotadas</p> |
| <p>Interculturalidade</p> | <p>Conscientização de que a cultura estrangeira é percebida pelo prisma da cultura nativa; foco no “diálogo entre as culturas alvo e nativa”; o espaço de ensino e aprendizagem de língua como uma “terceira cultura”; o professor como mediador cultural.</p> |
| <p>Anos 90</p> <p>Abordagem por tarefas</p> <p>Abordagem acional</p> | <p>Foco na ação por meio de tarefas em que o aprendiz utiliza a língua com objetivo comunicativo para atingir um resultado); o sentido é fundamental; há um problema de comunicação para resolver e uma relação com atividades comparáveis do mundo real, a realização da tarefa é prioritária e sua avaliação se faz a partir do resultado.</p> |
| <p>Pedagogia Pós-Método</p> | <p>Língua como discurso; pedagogia centrada no aluno; a morte do método; propõe a autonomia do professor (professor crítico-reflexivo que “cria” suas metodologias considerando as possibilidades existentes no seu contexto de atuação); propõe um pragmatismo baseado em princípios e um ecletismo esclarecido; busca uma alternativa para o método e não um método alternativo.</p> |

FONTES: Leffa (1988); Puren (1988); Abrahão (2015)

Observando o quadro 2, nota-se que o ensino da gramática foi de uma posição central – como no método da gramática e tradução – para uma totalmente periférica, senão externa ao processo de ensino de LEM, como no modelo Monitor. Semelhantemente, o ensino da gramática foi ora dedutivo, ora indutivo, havendo, entre as concepções mais radicais, posicionamentos intermediários distribuídos como em uma escala. Nesse sentido, cabe trazer aqui a reflexão de Leffa (1988, p. 235), que faz a seguinte ponderação: “Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.”

Esse autor também ressalta que não existe clareza sobre até que ponto um dado método faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. De fato, todo professor experiente – e não apenas os de LEM – sabe que uma dada metodologia pode ser eficaz com um grupo de aprendizes, mas improdutiva com outro. Como bem observa Leffa (1988, p. 235-236, grifo meu),

as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa [...] **A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém.** Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

As palavras do autor citadas acima estão em consonância com o que propõe a pedagogia pós-método, uma vez que esta rompe com a noção de método como crucial no ensino de línguas estrangeiras, processo que, como se sabe, não é linear e nem algorítmico, muito pelo contrário. Caracteriza-se pela mutabilidade, dinamismo e complexidade. Ora, a proposta da pedagogia pós-método é justamente olhar para o processo de ensino, e para o contexto educacional em que esse ensino se dá para, assim, gerar condições para estabelecer alguma ordem no aparente caos muitas vezes vivenciado pelos envolvidos: aprendizes, professores e professores formadores.

No que se refere aos aprendizes, a pedagogia pós-método propõe considerar sua identidade construída histórica e socialmente, uma vez que ela influencia a

posição de sujeito que assumem na sala de aula de línguas e a relação que estabelecem com o professor (Kumaravadivelu 2001, p. 544). Isso inclui, por exemplo, levar em conta o conhecimento sociocultural e linguístico dos aprendizes de LEM, explorando e estimulando-os a explorar a sua língua materna como um recurso eficaz de aprendizagem e ensino, mesmo que os métodos e materiais utilizados não contemplem o seu uso (Kumaravadivelu 2001, p. 550).

No que se refere aos professores, a pedagogia pós-método rejeita a dicotomia artificial entre teóricos produtores de conhecimento e professores aplicadores desse conhecimento. Nessa proposta, entende-se que todos os envolvidos no processo de ensino – professores formadores, professores e, igualmente, aprendizes – devem engajar-se num movimento contínuo de observação, reflexão e ação, “tratando alunos, professores e formadores de professores como coexploradores” (Kumaravadivelu, 2001, p. 537).⁴¹

Como se vê, a pedagogia pós-método exige muito dos participantes do processo de ensino, particularmente de professores e professores formadores. Um dos desafios que ela apresenta é justamente o de construir uma metodologia eclética. O próprio Kumaravadivelu (2006, p. 169), citando Stern (1992, p. 11, tradução minha), expõe essa questão.

A fraqueza da posição eclética é que ela não oferece critérios segundo os quais podemos determinar qual é a melhor teoria, nem fornece quaisquer princípios para incluir ou excluir características que fazem parte de teorias ou práticas existentes. A escolha depende do julgamento intuitivo do indivíduo e, portanto, é muito ampla e vaga demais para ser satisfatória como uma teoria em si mesma⁴².

Não se trata, porém, de uma mescla aleatória e sem critério de metodologias, baseada apenas na intuição, mas de um ecletismo esclarecido, fundamentado, organizado em torno de três parâmetros, o da *particularidade*, o da *praticidade* e o da *possibilidade*.

O parâmetro da particularidade refere-se a uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais,

⁴¹ *treating learners, teachers, and teacher educators as coexplorers* (Kumaravadivelu, 2001, p. 537).

⁴² *the weakness of the eclectic position is that it offers no criteria according to which we can determine which is the best theory, nor does it provide any principles by which to include or exclude features which form part of existing theories or practices. The choice is left to the individual's intuitive judgment and is, therefore, too broad and too vague to be satisfactory as a theory in its own right* (Kumaravadivelu, 2006, p. 169).

socioculturais e políticas, “ou seja, é a consciência crítica das exigências locais que desencadeia a exploração e a realização de uma pedagogia do particular” (Kumaravadivelu, 2001, p. 539, tradução minha)⁴³.

Já o parâmetro da praticidade diz respeito ao professor, que na sua prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias.

Uma pedagogia da praticidade [...] busca superar [...] dicotomias teoria *versus* prática, teoria dos teóricos *versus* teoria do professor, estimulando e capacitando os próprios professores a teorizarem a partir de sua prática e praticar o que teorizam (Kumaravadivelu, 2001, p. 541, tradução minha)⁴⁴.

Por fim, o parâmetro da possibilidade deve muito de sua origem à teoria e à prática Paulo Freire. Busca ramificar-se para explorar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo para a sala de aula para que ela também possa funcionar como um catalisador para uma busca contínua de formação de identidade e transformação social, “a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que **trabalhem com** as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico” (Giroux, 1988, p. 134, grifos no original, *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 174, tradução minha)⁴⁵.

Além dos parâmetros acima, a pedagogia pós-método também sugere macroestratégias para a orientação das práticas de ensino. São elas: maximizar as oportunidades de aprendizagem; facilitar a interação negociada; minimizar os desencontros perceptuais; ativar a heurística intuitiva; incentivar a consciência linguística; contextualizar o *input* linguístico; integrar as habilidades linguísticas; promover a autonomia do aprendiz; aumentar a consciência cultural; assegurar relevância social (Kumaravadivelu, 2006, p. 201). Essas macroestratégias atingiriam seus objetivos por meio de microestratégias – atividades ou técnicas de sala de aula – realizadas pelos professores.

⁴³ *That is to say, it is the critical awareness of local exigencies that trigger the exploration and achievement of a pedagogy of particularity* (Kumaravadivelu, 2001, p. 539).

⁴⁴ *A pedagogy of practicality [...] seeks to overcome [...] the theory-versus-practice, theorists'-theory-versus-teachers'-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize* (Kumaravadivelu, 2001, p. 541).

⁴⁵ *[...] the need to develop theories, forms of knowledge, and social practices that **work with** the experiences that people bring to the pedagogical setting* (Kumaravadivelu, 2006, p. 174).

A pedagogia pós-método interessa para este trabalho por várias razões: primeiramente, por considerar que um professor pode criar suas metodologias dependendo das possibilidades existentes no seu contexto de atuação. Além disso, dentro dessa pedagogia, o ensino da gramática, o recurso à língua materna ou a eventual combinação de recursos, estratégias, métodos, abordagens e até teorias não é considerado uma transgressão, um “pecado”. Por fim, o pós-método se apresenta como uma resposta interessante para o problema que Leffa (1988, p. 235) identifica nos seguintes termos:

[a]s abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irredutíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado - são apenas alguns exemplos.

3.3 ENSINAR GRAMÁTICA?

O maniqueísmo pedagógico ao qual se refere Leffa aparece aqui ou ali quando o assunto é ensino de gramática. Talvez por influência de propostas mais radicais do passado, como a abordagem natural⁴⁶, não é raro ouvir/ler que o aprendizado eficaz de uma língua estrangeira dispensa o estudo da gramática, que se deve aprender *a língua* e não *sobre ela*. Há inclusive quem considere que o ensino de gramática, ainda mais o explícito, contraria o propósito primordial de se estudar uma língua – comunicar-se.

Não por acaso, Yip (1994, p. 123) observa que “talvez uma das questões mais frequentemente levantadas pelos profissionais de ensino de línguas seja se é preciso ensinar gramática aos alunos e se isso realmente ajuda” (tradução minha)⁴⁷. A autora, entretanto, argumenta que não há uma resposta definitiva para essa questão.

⁴⁶ A Hipótese do Insumo (*Input Hypothesis*) de Krashen (1985) originalmente chamada de Modelo Monitor, postula que a aquisição de uma língua se dá de forma natural e emerge espontaneamente quando o aprendiz está envolvido em situações de interação e tem seu foco de atenção no significado. É um processo similar à aquisição da língua materna. Para a aquisição acontecer não é preciso nem instrução nem intenção de aprender e o conhecimento que resulta é de natureza implícita, o que implicaria a insignificância do ensino gramatical explícito.

⁴⁷ *Perhaps one of the questions most often raised by language teaching professionals is whether students should be taught grammar and if it really helps* (Yip, 1994, p. 123).

Segundo ela, “a melhor resposta que podemos oferecer atualmente é que ela ajuda certos alunos em certos níveis com certos aspectos da gramática” (Yip, *loc. cit.*, tradução minha)⁴⁸.

Bem mais recentemente, e agora no âmbito específico do ensino de polonês como língua estrangeira, Dembowska-Wosik (2022) também aborda essa questão, salientando que as últimas pesquisas na área de didática das línguas apontam para a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre o foco na comunicação e o foco na correção linguística, entendida como acurácia gramatical, o que, claro está, pressupõe alguma forma de trabalho com gramática. Essa autora ainda destaca que

[n]o ensino de línguas flexivas (abundantes em formas gramaticais diversas), especialmente nos níveis iniciais de proficiência, o componente de correção é geralmente significativo. Por isso, é importante que o professor organize o material gramatical de forma eficiente para que não perca de vista a finalidade comunicativa do ensino (Dembowska-Wosik, 2022, p. 377-378, tradução minha)⁴⁹.

Dembowska-Wosik atenta para a finalidade comunicativa do ensino de LEM. Ora, mesmo um olhar superficial sobre a definição de competência comunicativa mostra que ela inclui, entre outros, o conhecimento do sistema linguístico, e a competência gramatical é um de seus componentes. No glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG, Travaglia assim define competência comunicativa:

[a] competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. A competência comunicativa envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. Envolve também a competência textual, vista como a capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual, já que os

⁴⁸ *The best answer we can currently offer is that it helps for certain learners at certain levels with certain aspects of grammar* (Yip, 1994, p. 123)

⁴⁹ *W nauczaniu języków fleksyjnych (obfitujących w zróżnicowane formy gramatyczne), szczególnie na wstępnych poziomach zaawansowania, komponent poprawnościowy jest zwykle znaczny. Dlatego istotna jest sprawna organizacja materiału gramatycznego przez nauczyciela tak aby nie tracił on z oczu komunikacyjnego celu nauczania* (Dembowska-Wosik, 2022, p. 377-378).

textos são a unidade da língua em uso. Evidentemente, incluem-se aqui, na capacidade classificatória, o conhecimento e a capacidade do uso do tipo e do gênero de texto apropriado como instrumento para a interação verbal que está acontecendo. Para além do que já é dado pelas competências linguística e textual, a competência comunicativa acrescenta algo que tem a ver com a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. Nesse sentido, parece que se pode falar que a competência comunicativa é constituída pelas competências linguística ou gramatical, textual e discursiva. Alguns linguistas veem uma equivalência entre a competência comunicativa e a discursiva (Travaglia, 2014).

A competência gramatical, por sua vez, pode ser definida como o conhecimento e a habilidade de usar dispositivos linguísticos gramaticais. Formalmente, a gramática de uma dada língua pode ser vista como um conjunto de regras que regem a combinação de elementos em sequências semânticas com uma estrutura fixa (frases). Competência gramatical é, então, a capacidade de compreender e expressar significados reconhecendo e produzindo expressões e frases adequadamente construídas de acordo com essas regras (em oposição a memorizar e reproduzir fórmulas decoradas) (ESOKJ, 2003, p.102)⁵⁰.

Dessa definição de competência gramatical, depreende-se que quem estuda gramática, de modo geral tenciona utilizá-la na prática. Ao mesmo tempo, é impossível compreender ou criar corretamente frases, textos ou enunciados sem antes aprender os princípios subjacentes à combinação de elementos linguísticos. A questão, então, é não tomar a competência gramatical *per se*, como se essa competência fosse a língua, mas percebê-la pelo prisma da intenção comunicativa implementada em um determinado lugar e tempo, o que não é a mesma coisa que considerar que o ensino de gramática é desnecessário.

No âmbito do ensino de língua materna no Brasil, percebe-se um fenômeno semelhante a esse observado no ensino de línguas estrangeiras. Ao longo de muitos anos, o ensino de língua portuguesa seguiu o modelo tradicional, herdado, em muito, dos gramáticos alexandrinos. Com as transformações sociais ao longo do século XX, entre elas a ampliação do acesso à escola, constatou-se em dado momento que o ensino de língua materna não era eficaz, já que não proporcionava boa capacidade leitora, nem o devido conhecimento da norma culta da língua, esperada em sua modalidade escrita. Diante desse quadro, entendeu-se que era preciso mudar o foco,

⁵⁰ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* – versão polonesa do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

passando de uma instrução gramatical para o trabalho com leitura e produção de texto. Foltran, Knöpfle e Carreira (2017, p. 29-30) observam, no entanto, que

precisamos entender nuances desse quadro que gerou tais avaliações [...] A crítica, em boa parte adequada, era que se ensinava nomenclatura gramatical ao invés de língua. A partir daí, assume-se que as habilidades de ler e escrever independiam do ensino de gramática: aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo [...] Vale citar alguns equívocos nos rumos tomados. O primeiro deles é que a noção de gramática que sempre prevaleceu na escola é a da gramática normativa: conjunto de regras da 'boa linguagem'. Outro equívoco é partir para posições dicotômicas: ou se ensina isso ou aquilo. A análise linguística pode abarcar diferentes esferas e campos do conhecimento. Precisamos ampliar o leque e não limitá-lo...

No prefácio de *Gramáticas na escola* (Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016, p. 11-14), Ataliba Castilho também reflete sobre as fases pelas quais passou o ensino de gramática do português brasileiro ao longo das últimas décadas. Nas palavras dele,

a difusão da Linguística no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1970, fez-se acompanhar da habitual escolha de um inimigo. A nova ciência escolheu dois: a Filologia, entendida como edição crítica textual, e a Gramática Tradicional. Ora, como diz o ditado, "aqui se faz, aqui se paga": a Filologia voltou, trazida pelo ressurgimento da Linguística Histórica, e a gramática, modernizada, passou a ser escrita por linguistas. Nos primeiros seminários de Linguística em nosso país o esporte preferido era a malhação da Gramática Tradicional, dadas suas inconsistências, derivadas da falta de teorização sobre as línguas naturais. Num dado momento, cansados dessa prática, os linguistas resolveram escrever gramáticas [...] Podem-se reconhecer as seguintes estratégias nas gramáticas escritas por linguistas: (1) ênfase no fazer científico, mostrando que o raciocínio gramatical ancora-se em procedimentos científicos que convém entender; (2) descrição cuidadosa do PB [o português brasileiro], com apoio em larga quantidade de dados, derivados de pesquisas recentes, incorporando-se aí tipos de classes de palavras e de construções que vinham sendo ignoradas.

Voltando ao ensino de LEM, várias pesquisas já levantaram dúvidas sobre uma posição fortemente contrária ao ensino de gramática. Yip (1994, p. 124) cita pesquisas que sustentam a utilidade de algum tipo de instrução gramatical. Um exemplo é o estudo realizado por Harley e Swain (1984), em que se questionou a hipótese de que apenas *input* compreensível é suficiente para uma aquisição exitosa de língua estrangeira. Segundo Yip, apesar da ampla contribuição proporcionada pelo contexto de imersão em que os aprendizes estiveram durante o estudo, eles mostraram deficiências gramaticais importantes.

Por outro lado, Kumaravadivelu (2001, p. 539) menciona o sentimento de desilusão que acompanhou a difusão do ensino comunicativo de inglês. Ele ilustra

esse sentimento citando alguns trabalhos que levantam questões a respeito dessa abordagem: Chick (1996, p. 22) se pergunta se estabelecer o ensino comunicativo de línguas como meta não teria sido uma espécie de etnocentrismo ingênuo, motivado pelo pensamento de que o que é bom para a Europa ou para os EUA, deveria também ser bom para a província de KwaZulu, na África do Sul; Shamim (1996, p. 109) relata que a tentativa de introduzir o ensino comunicativo de línguas em sua sala de aula encontrou muita resistência de seus alunos, deixando-a “terrivelmente exausta” e levando-a a perceber que, ao introduzir essa metodologia, ela estava na verdade “criando barreiras psicológicas para a aprendizagem”.

Com base no que foi exposto até aqui, considero que a gramática deve, sim, ter um lugar no ensino de línguas e encerro esta subseção com uma citação que resume bem meu ponto de vista sobre o assunto.

Tomar essa posição é afastar-se de um embate marcado pelo apagamento da história da política das línguas, que acaba por se dar tomado por dilemas, como o representado pela questão de se é certo ensinar “gramática” versus se não é certo. Ou se é certo cada um utilizar sua diversidade linguística generalizadamente versus se não é certo ou não é conveniente. Esses são dilemas que giram no espaço da disjunção da verdade – a falsidade. E isso afeta negativamente o modo de pensar a língua como prática histórica e, assim, enviesa todas as questões sobre as línguas, **inclusive as questões do ensino** (Guimarães, 2016, p. 55, grifo meu).

3.3.1 Como ensinar gramática?

Na subseção anterior, discorri brevemente sobre a história das metodologias de LEM e sobre a questão do ensino (ou não) de gramática, com o intuito de defender o ponto de vista de que ela deve, sim, ter um lugar no ensino. Feito isso, apresento na sequência as linhas gerais de alguns estudos, propostas e hipóteses que ajudam a responder a outras questões sobre esse assunto. A primeira delas é justamente **como ensinar gramática**, explícita ou implicitamente? Essa questão é fundamental para este trabalho, já que a produção de uma descrição gramatical naturalmente **explícita** a gramática.

Para tratar dessa questão, recorro ao trabalho *O efeito de duas abordagens de ensino na produção escrita de alunos de italiano como língua estrangeira*, no qual Freitas e Xavier (2017, p. 1209-1233) comparam a produção escrita de dois grupos de aprendizes de língua estrangeira submetidos justamente a essas duas estratégias de ensino de gramática.

Nesse trabalho, as autoras inicialmente esclarecem que “o ensino explícito envolve algum tipo de regra a ser pensada intencionalmente durante o processo de aprendizagem” (*Ibidem*, p. 1210-1211). Desse modo, esse tipo de ensino deveria propiciar o desenvolvimento de conhecimento metalinguístico, bem como um domínio consciente das regras trabalhadas no processo de ensino. O ensino explícito pode se dar por meio da dedução (da regra para o exemplo e aplicação) ou por meio de um processo indutivo (dos dados da língua observados para a regra).

Já o ensino implícito, afirmam as autoras, caracteriza-se por atividades que chamam a atenção do aprendiz para o sentido do material linguístico que ele consegue compreender ou produzir, o que pode resultar na aquisição das estruturas ou outros conteúdos de língua trabalhados, mas nenhuma explicação sobre regras, estruturas ou formas é fornecida a ele.

No referido trabalho, Freitas e Xavier comparam a produção escrita de dois grupos de aprendizes de língua estrangeira submetidos às duas estratégias de exposição mencionadas acima com o objetivo de analisar se, e em que medida, deu-se a aquisição de estruturas gramaticais do italiano. Para tanto, um grupo recebeu ensino explícito, enquanto o outro foi submetido ao ensino implícito por meio de atividades comunicativas com elevada frequência das estruturas-alvo.

Para embasar seu estudo, Freitas e Xavier recorreram a teorias e hipóteses sobre processo de ensino, aquisição de habilidades e percepção de regras da língua que não exponho aqui dada sua complexidade e porque isso extrapola os objetivos deste trabalho. Cabe mencionar, porém, que os resultados encontrados pelas autoras permitem afirmar que ambas as estratégias de ensino, explícita e implícita, tiveram efeitos positivos nas produções textuais dos aprendizes, com, ao que tudo indica, uma pequena vantagem para a abordagem explícita, que resultou em textos mais precisos. Esse dado, salientam as autoras, não pode ser generalizado em razão do número limitado de participantes do estudo. Ainda segundo as autoras, é importante destacar também que “embora a abordagem explícita tenha oferecido resultados melhores para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, ela não foi suficiente para promover o domínio pleno das estruturas-alvo” (Freitas e Xavier, 2017, p. 1229).

Apesar das ressalvas das pesquisadoras, os resultados obtidos nesse estudo parecem indicar que ambas as estratégias de ensino de gramática podem ser empregadas, corroborando a tese de que um ecletismo esclarecido é benéfico para o ensino de línguas. Vale também ressaltar que o estudo em questão se limitou a

analisar a produção textual dos aprendizes participantes. Seria o caso, talvez, em estudos futuros, analisar se, e em que medida, essas duas estratégias de ensino impactam a expressão oral.

3.3.2 Onde focar a atenção no ensino de gramática?

No estudo realizado por Freitas e Xavier, observou-se que, no ensino implícito, o professor propõe atividades que direcionam a atenção do aprendiz para o sentido daquilo que ele consegue compreender ou produzir, focando, portanto, no significado no qual as estruturas gramaticais estão imersas. Para Slabakova (2016, p. 407), esse foco no significado (*focus on meaning*) seria, porém, insuficiente para alcançar plena competência na língua estrangeira; é necessário também se concentrar na forma.

Concentrar-se na forma, por sua vez, remete a dois enfoques pedagógicos diferentes: o assim chamado foco naS formaS e o foco na forma. O primeiro pressupõe um ensino explícito de um conjunto de itens linguísticos, funcionais ou nocionais, predefinidos pelo professor, que devem ser aprendidos para o seu uso em contextos comunicativos. Esse tipo de ensino é resultado de programas que determinam, de antemão, as formas que os aprendizes devem aprender (Xavier, 2012, p. 144). Já o foco na forma

[é] direcionar explicitamente o foco dos aprendizes para traços da língua se e quando as atividades comunicativas em sala de aula e a negociação do sentido demandarem esses traços. Durante uma aula focada no sentido, e usando uma variedade de procedimentos pedagógicos, a atenção dos alunos pode ser brevemente deslocada para marcas linguísticas. Isso é particularmente digno de nota, portanto útil, quando os aprendizes experimentam problemas durante atividades comunicativas, ou seja, em uma sequência determinada por suas próprias necessidades internas e capacidade de processamento naquele momento. Em outras palavras, a instrução gramatical está em contexto, não isolada e intrinsecamente relacionada à comunicação (Slabakova, 2016, p. 407, tradução minha).⁵¹

⁵¹ *It is explicitly drawing the learners' focus to linguistic features if and when the classroom communicative activities and the negotiation of meaning demand these features. During an otherwise meaning-focused lesson, and using a variety of pedagogic procedures, learners' attention is briefly shifted to linguistic features. This is particularly memorable, hence helpful, when students experience problems as they work on communicative tasks, i.e., in a sequence determined by their own internal needs and current processing capacity. In other words, grammar instruction is in context, not isolated, and intrinsically related to communication (Slabakova, 2016, p. 407).*

Como se vê, o foco na forma, tal qual delineado acima, diz respeito a atividades comunicativas durante a interação entre os participantes do processo de ensino, professores e aprendizes, que se dá mais comumente no contexto de sala de aula. Não se relaciona de imediato, portanto, à elaboração de uma descrição gramatical, uma vez que esta é, por natureza, um material didático de consulta para auxiliar o aprendiz no processo de aprendizagem da língua estrangeira. O estudo de uma descrição gramatical estaria, então, mais próximo do enfoque na forma, ou seja, de um ensino explícito de um conjunto de itens linguísticos, funcionais ou nocionais, predefinidos pelo professor ou autor de uma gramática. Mais que isso, o estudo de uma descrição gramatical como a que se propõe neste trabalho, na medida em que constitui um material didático de consulta, expõe a gramática fora do contexto comunicativo, sequer prevendo, obrigatoriamente, exercícios para a automatização de estruturas da língua. Apesar disso, não se pode perder de vista que o processo de ensino de uma língua idealmente ultrapassa o espaço da sala de aula e suas atividades práticas, demandando do aprendiz também atividades extraclasse, de pesquisa e reflexão sobre a língua, tanto mais se considerarmos que o processo de ensino se dê segundo a pedagogia pós-método, na qual o aprendiz é, assim como o professor, um “coexplorador” (Kumaravadivelu, 2001, p. 537). Além disso, mesmo que a consulta a uma descrição gramatical não seja considerada uma atividade com foco na forma, é por outro lado inegável que ela chama a atenção para estrutura gramatical da língua, e considero que isso está em relação direta com aquilo que Slabakova observa: focar apenas o significado (*focus on meaning*), sem olhar para a forma, pode ser insuficiente para um aprendizado eficaz de LEM.

3.3.3 O que ensinar? De onde partir?

Ainda que focar apenas o significado nas aulas de língua estrangeira possa não ser o suficiente para um aprendizado exitoso, os especialistas em geral concordam que adquirir o significado é a tarefa mais importante do aprendiz de língua estrangeira. Mas em que exatamente consiste o significado? Na abordagem gerativa para a aquisição de segunda língua, e considerando os princípios básicos da Gramática Universal, os linguistas distinguem entre diferentes tipos de significados: os lexicais, os gramaticais, os semânticos e os discursivo-pragmáticos que, de acordo com a teoria, situam-se em diferentes módulos da arquitetura da língua.

Com isso em mente, Slabakova (2013) defende que, diante da tarefa de aprender uma língua estrangeira, o mapeamento das formas para os significados lexical e gramatical constitui a tarefa principal, e a parte mais difícil, do processo em questão. Segundo essa hipótese, chamada de Hipótese do Gargalo, os morfemas funcionais – sejam os livres como artigos e auxiliares ou presos como desinências de gênero, número, tempo e CASO – formam justamente o gargalo na aquisição de uma língua estrangeira. Isso ocorreria pelo fato de que essas unidades linguísticas envolvem uma complexa variedade sintática, semântica e morfofonológica codificada de formas distintas em diferentes línguas.

Realmente, em algumas línguas um mesmo morfema pode ter diferentes significados gramaticais, como o morfema -s do inglês, por exemplo, que marca tempo e pessoa em verbos, mas número em substantivos. De modo semelhante, o morfema -o em polonês pode ser o expoente de substantivos neutros no NOMINATIVO singular ou de substantivos femininos no VOCATIVO singular, enquanto -a pode marcar substantivos femininos no NOMINATIVO SINGULAR, masculinos animados no ACUSATIVO SINGULAR, masculinos animados e inanimados no GENITIVO SINGULAR e neutros no NOMINATIVO PLURAL! Como se vê, há muita informação importante “encapsulada” nesses pequenos morfemas.

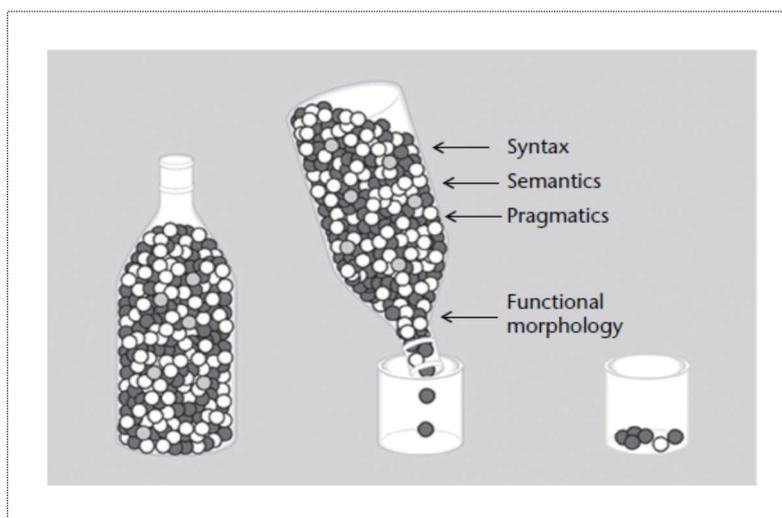
Para avaliar a sustentabilidade da Hipótese do Gargalo, Slabakova (2013) apresenta dados empíricos, extraídos de vários estudos experimentais, que demonstram que a morfologia funcional não é apenas difícil para aprendizes de inglês como língua estrangeira, mas também para falantes nativos dessa língua com baixo nível escolar. De modo geral, os resultados desses estudos sugerem similaridade no comportamento de falantes nativos adultos com carga adicional na memória de

trabalho, crianças falantes nativas e bilíngues. Mais importante, indicam que a morfologia flexional foi a última parte da gramática a emergir nas crianças e a mais difícil de ser processada por adultos e bilíngues. Em linhas gerais, a Hipótese do Gargalo considera que:

- a morfologia funcional reflete diferenças sintáticas e semânticas entre línguas;
- operações sintáticas restritas⁵² e cálculo de significado são universais;
- para adquirir sintaxe e significado em uma segunda língua, o aprendiz tem que passar pela morfologia funcional;
- a morfologia é o gargalo da aquisição.

A figura 8 traz uma representação dessa hipótese:

FIGURA 8 - Ilustração da Hipótese do Gargalo



FONTE: Slabakova (2016, p. 403).

A garrafa em pé representa a gramática de um aprendiz de língua estrangeira. As contas de cores diferentes, por sua vez, simbolizam as “peças” de conhecimento da língua. Aqui vale observar que existe uma quantidade finita dessas peças. As pretas são provenientes da gramática nativa, as brancas provêm da Gramática Universal, enquanto as de cor cinza são “peças” recém-adquiridas da gramática da língua

⁵² No Programa Minimalista, Chomsky entende a faculdade da linguagem como um sistema gerativo denominado *narrow syntax* (sintaxe restrita), “conjunto mínimo de operações computacionais que constroem objetos sintáticos a partir de elementos do léxico na derivação de expressões linguísticas, possivelmente desenvolvido de forma independente dos demais sistemas que constituem FL [a faculdade da linguagem] em sentido amplo” (Corrêa, 2008, p. 246).

estrangeira. Algumas dessas contas representam o conhecimento lexical, outras, regras gramaticais e rotinas de processamento. Quando o aprendiz é instado a usar o sistema linguístico da língua estrangeira, é como se ele virasse a garrafa de cabeça para baixo e tentasse extrair dela as peças de que necessita. A parte estreita da garrafa, o gargalo, é a morfologia funcional. Sem ela, as sentenças produzidas soam inaceitáveis para falantes nativos da língua (Slabakova, 2016, p. 402).

A boa notícia, segundo a autora, é que o gargalo não é rígido – mas demanda prática. E uma prática inteligente: os professores deveriam saber o que é difícil de aprender e então enfatizar a prática desse conteúdo. Obviamente, praticar a morfologia funcional nas aulas de língua deveria acontecer com sentenças plausíveis e significativas, em situações em que os efeitos sintáticos e a contribuição semântica da morfologia sejam transparentes e não apresentem ambiguidade.

Concluindo essa breve exposição da Hipótese do Gargalo, cabe observar que considerar o viés da gramática gerativa no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não significa supor que questões sociolinguísticas, socioculturais ou pragmático-discursivas não sejam importantes ou que não tenham efeito sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Certamente são importantes e têm efeito no processo em questão! Todavia, não se pode ignorar o fato de que a criação de um sistema de representações gramaticais e seu uso eficiente também entra em jogo nesse processo⁵³, razão pela qual, se o que se busca é realmente aperfeiçoar o ensino, auxiliar o professor e avançar na educação, é importante manter a mente aberta para poder aproveitar as contribuições das diversas teorias e abordagens, evitando assim ser cegado por um dogmatismo que nada tem de científico nem de pedagógico. Acredito que essa posição está em sintonia com o pensamento atual relativo ao ensino de línguas, inclusive na Polônia, como ilustra o seguinte trecho:

[a] orientação pós-comunicativa de que estamos tratando atualmente na didática das línguas caracteriza-se pelo predomínio de atitudes pluralistas e ecléticas. Uma melhor compreensão dos processos de aquisição de língua estrangeira, o reconhecimento das limitações do ensino de língua estrangeira em condições de ensino institucionalizado, a necessidade de diferenciar objetivos dependendo se a língua ensinada é L2 ou L3 do aluno, bem como a crítica à abordagem comunicativa fazem com que observemos uma

⁵³ Para Slabakova (2016, p. 405), a criação desse sistema de representação constitui o núcleo do processo de aquisição de uma língua.

infinidade de abordagens, métodos combinados, técnicas mistas, sendo que o principal critério para sua seleção é a especificidade do grupo de alunos (Izdebska-Długosz, 2016, p. 99, tradução minha).⁵⁴

Nesta seção, apresentei alguns argumentos, defendidos por autores da área de didática das línguas e de aquisição de segunda língua, sobre a possibilidade e/ou necessidade do ensino de gramática, bem como referi algumas propostas sobre como ensiná-la, em que focar e a partir de quais de seus elementos constituintes. Obviamente, muito ainda se poderia dizer, seja sobre os argumentos elencados, seja sobre as propostas em questão, aqui apenas mencionadas. De todo modo, as questões em torno dessas propostas (como ensinar gramática, o que focar, o que ensinar) são essenciais para esta pesquisa, já que ela visa, justamente, estabelecer bases para uma descrição de caráter didático-pedagógico do CASO GENITIVO para estudantes brasileiros de Letras-Polonês, vindo a funcionar como um balão de ensaio para a futura produção de uma gramática pedagógica de polonês para brasileiros.

3.4 A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Entende-se por gramática pedagógica uma abordagem da gramática destinada a auxiliar no ensino de uma língua, em geral estrangeira, mas não apenas, *vide* por exemplo a *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (2012, 1053 p.). Em *Perspectives on pedagogical grammar*, Odlin (1994, p. 1-11) define a gramática pedagógica como um híbrido. De fato, o que caracteriza as gramáticas dessa natureza, em geral, é o fato de elas apresentarem diferentes “faces”, sendo ao mesmo tempo descritivas e prescritivas, remetendo às estruturas mentais que orientam o comportamento linguístico (gramática internalizada) e a descrições de diversos tipos elaboradas a partir de diversas correntes teóricas.

Cada uma dessas concepções de gramática, observa Odlin, tem implicações para o ensino de línguas, e nenhuma delas isoladamente dá conta de modo

⁵⁴*Orientacja postkomunikacyjna, z którą obecnie mamy do czynienia w glottodydaktyce, charakteryzuje się dominacją postaw pluralistycznych i eklektycznych. Lepsze poznanie procesów akwizycji języka obcego, uznanie ograniczoności nauczania języków obcych w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego, konieczność różnicowania celów w zależności od tego, czy nauczany język jest L2 czy też L3 ucznia oraz krytyka podejścia komunikacyjnego sprawiają, że obserwujemy mnogość podejść, metod kombinowanych, technik mieszanych, a głównym kryterium ich doboru staje się specyfika grupy uczniowskiej (Izdebska-Długosz, 2016, p. 99).*

satisfatório das questões da gramática pedagógica. Sem dúvida, o ensino de gramática de uma língua estrangeira envolve algum nível de prescrição, mas o recorte das estruturas consideradas e sua apresentação têm muito mais a ver com uma gramática descritiva do que com uma gramática prescritiva para falantes nativos. Além disso, os professores preocupados com a forma como os seus alunos conseguem aprender gramática se deparam constantemente com os construtos psicológicos subjacentes à competência e ao desempenho interlinguísticos – eis aí a gramática internalizada. Embora o rigor das teorias geralmente não seja encontrado – nem seja necessário – em uma gramática pedagógica, as descobertas feitas por meio de análises formais contribuíram muito para aperfeiçoar esse tipo de material didático. A gramática pedagógica é, portanto, um híbrido, com tentáculos que alcançam estudos em diversos campos. Justamente por isso, a gramática pedagógica pressupõe um trabalho interdisciplinar cuidadoso. Para Odlin (1994, p. 11-14), quatro considerações inter-relacionadas parecem especialmente cruciais: tempo de estudo, independência do aprendiz, fossilização do conhecimento e orientação especializada.

Como se sabe, o tempo de estudo em cursos de línguas é apenas uma fração do necessário para alcançar proficiência completa em uma língua estrangeira. Sendo assim, seria desejável que os aprendizes desenvolvessem autonomia no processo de aprendizagem, tornando-se “exploradores” e analistas independentes da língua que estudam. Se isso não acontecer, é possível que os conhecimentos adquiridos no processo de ensino acabem se fossilizando, ou seja, sua competência interlinguística divergir de forma mais ou menos permanente da gramática da língua estrangeira.

Por fim, por mais autonomia que os aprendizes possam desenvolver, a complexidade do sistema gramatical de qualquer língua estrangeira exige geralmente a orientação de “guias especializados” – os professores – que conduzem os aprendizes na descoberta do sistema gramatical da língua, orientando igualmente sobre como explorá-lo de forma independente. Daí se conclui que, para que os professores ajudem seus aprendizes a se tornarem analistas independentes, eles próprios devem ser analistas competentes (Odlin, 1994, p. 14). Se é assim, então a formação de professores de línguas precisa levar os estudantes a desenvolverem, também, uma sólida “consciência linguística”.

Mencionei acima as diferentes “faces” da gramática pedagógica a partir do trabalho de Terence Odlin. Passo, agora, a uma breve apresentação da questão a partir da perspectiva polonesa. Na Polônia, tem influência até hoje, eventualmente

com uma roupagem diferente, uma divisão da gramática em quatro “faces”, proposta por Hanna Komorowska (1975) ainda nos anos setenta (Izdebska-Długosz, 2016, p. 93).

Essa autora introduziu, primeiramente, uma divisão dicotômica da gramática em interna e externa, que, por sua vez, se subdividem em gramática linguística (científica) e gramática pedagógica. A primeira das gramáticas internas é a competência linguística dos falantes nativos, enquanto a segunda é a competência linguística que o aprendiz está desenvolvendo na língua estrangeira. Em um contexto instrucional, o aprendiz dificilmente atingirá o nível de competência linguística de falantes nativos, então haverá naturalmente um descompasso perceptível entre essas duas gramáticas internas.

Entre as gramáticas externas, Komorowska (1975) distinguiu entre gramáticas linguísticas (modelos de descrição da língua) e gramáticas pedagógicas (chamadas por ela de “gramáticas funcionais”), que consistem em uma seleção de regras e questões da gramática linguística adaptadas para fins pedagógicos. Nessa perspectiva, o ensino de gramática consiste na formação da competência linguística interna do aprendiz a partir do modelo de competência de falantes nativos de uma determinada língua com o auxílio de gramáticas pedagógicas apropriadas, elaboradas a partir de modelos linguísticos (científicos) de descrição da língua (Izdebska-Długosz 2016, p. 93-94).

Tendo delineado até aqui o que se entende por gramática pedagógica e quais suas principais características, apresento, na próxima seção, algumas gramáticas de polonês, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira, destacando elementos que julgo importantes para este estudo, na medida em que as gramáticas selecionadas trazem abordagens diferentes, têm modos distintos de organização e, no meu ponto de vista, um grau variado de “pedagogicidade”.

3.5 ALGUMAS GRAMÁTICAS DE POLONÊS

Nesta subseção, apresento brevemente algumas gramáticas de polonês, concebidas para diferentes públicos, com organizações distintas e concepções diversas sobre a gramática e seu ensino, focando no modo como apresentam os CASOS GRAMATICAIS e destacando algumas de suas características.

3.5.1 *Gramatyka języka polskiego – zarys popularny* (Bąk, 2007)

(Gramática da língua polonesa – versão popular)

Publicada pela primeira vez em 1977, a gramática de Piotr Bąk, na medida em que se destina a um público não especialista, apresenta conhecimentos gerais sobre a língua polonesa de modo relativamente acessível. Tem uma abordagem bastante tradicional, organizando-se em torno de quatro unidades: I – Informações gerais sobre a língua, com elementos de dialetologia e história da língua; II – Sons da língua, incluindo uma descrição dos órgãos da fala, questões de fonética e fonologia e ortografia; III – Elementos de semântica, formação de palavras e as classes gramaticais; IV – Sintaxe. Além disso, traz ainda uma apresentação sucinta de algumas correntes da linguística (gramática histórica, estruturalismo, gramática gerativo-transformacional). Um de seus resenhistas a qualifica de “solidamente elaborada” e salienta que “em termos de cientificidade, o livro revisado não é de forma alguma inferior a outras gramáticas da língua polonesa de hoje.” (Mańczak, 1981, p. 280-281)

Segundo o autor e seu resenhista, trata-se de uma gramática descritiva, com eventual recurso a explicações históricas para alguns fenômenos da língua polonesa. Apesar disso, na edição de 2007, consultada por mim, no capítulo intitulado conhecimentos gerais sobre a língua, o autor deixa claro que o caráter descritivo da obra segue em paralelo com o prescritivo. Nas suas palavras:

[a] gramática ensina a correção em todas as camadas da linguagem, ou seja, pronúncia correta, declinação correta de palavras e estrutura correta de frases simples e complexas. Adquirir essa habilidade permite usar a língua de forma conscientemente correta. O falante sabe não apenas que se fala de

certo modo, mas também por que se fala assim (Bąk, 2007, p. 17, tradução minha)⁵⁵.

Como se vê, os termos *correção* e *correta* aparecem, no total, cinco vezes nesse pequeno trecho, destacando que o autor concebe sua obra, também, com um olhar prescritivo. Mas, afinal, seria possível conceber uma gramática descritiva que não fosse também prescritiva?

Justamente, e talvez como consequência do inevitável recorte que uma gramática faz da língua, o resenhista da obra diverge do autor em alguns pontos do recorte, apontando, entre outros, que uma dada pronúncia não deveria ser considerada padrão, que certa palavra, que o autor considerou em desuso, ainda ocorre na língua, ou que no território polonês, não há região em que nomes de lugares terminados em *-in*, *-ino* sejam mais frequentes que nomes em *-ów*, *-owo*. Essas e outras observações do mesmo gênero feitas pelo resenhista parecem ter a ver com as diferentes representações que este e o autor têm da *polszczyzna ogólna* – a língua polonesa geral (ou padrão), questão importante para o trabalho aqui desenvolvido, pois, indiretamente, coloca a seguinte pergunta: seria possível elaborar uma gramática considerando, de fato, a variação linguística?

Quanto ao tópico de interesse deste trabalho, o CASO GENITIVO, a apresentação é, como observado anteriormente, bastante tradicional. O autor trata primeiramente das **formas** relativas aos CASOS, com seus temas, desinências e alterações fonéticas, trazendo paradigmas de declinação de substantivos, pronomes, adjetivos e numerais (p. 275-322). As **funções** dos CASOS são tratadas posteriormente, na unidade dedicada à (morfo)sintaxe. Como é habitual em gramáticas dessa natureza, Bąk apresenta os CASOS recorrendo a perguntas tipicamente associadas a cada um deles. O quadro 3, abaixo, traz a declinação da palavra *dom* (casa) e as perguntas comumente associadas a cada um dos CASOS do polonês:

⁵⁵*Gramatyka uczy poprawności we wszystkich warstwach języka, a więc poprawnej wymowy, poprawnej odmiany wyrazów oraz poprawnej budowy zdań pojedynczych i złożonych. Zdobyć tej umiejętności pozwala na posługiwanie się językiem w sposób świadomie poprawny. Mówiący wie nie tylko, że tak się mówi, ale również, dlaczego tak się mówi* (Bąk, 2007, p. 17).

QUADRO 3 - Temas e desinências de CASO em polonês

| Nome do CASO | Pergunta | Singular | Plural |
|--------------|--------------------------|-----------|-------------|
| NOMINATIVO | Quem? O quê? | Dom | Dom-y |
| GENITIVO | De quem? Do quê? | Dom-u | Dom-ów |
| DATIVO | A quem? A quê? | Dom-owi | Dom-om |
| ACUSATIVO | Quem? O quê? | Dom | Dom-y |
| INSTRUMENTAL | Com quem? Com quê? | Dom-em | Dom-ami |
| LOCATIVO | Sobre quem? Sobre o quê? | (o) Dom-u | (o) Dom-ach |
| VOCATIVO | Não há | Dom-ie! | Dom-y! |

FONTE: Gramatyka języka polskiego (Bąk, 2007, p. 277).

O recurso a perguntas relativas aos CASOS aparece também em muitos livros didáticos para o ensino de polonês para estrangeiros, o que não parece ser de grande utilidade para quem não tem o polonês como língua materna, uma vez que, entre outras coisas, as regências variam de língua para língua.

Outra questão que vale a pena mencionar é o modo como o autor trata da distinção entre derivação e flexão, tema que, como observado no capítulo 2, é especialmente complexo em polonês, pois esses dois processos de formação de palavras se sobrepõem em algumas situações, gerando debates entre os especialistas. Seja como for, segundo Mańczak (1981, p. 280, tradução minha), “em vários casos, o autor distingue incorretamente entre derivação e flexão”⁵⁶. Considerando a qualidade da obra de Bąk, é de se supor que ele e seu resenhista tenham concepções diferentes dos fenômenos em questão. Seja como for, *A gramática da língua polonesa* de Piotr Bąk é um excelente material de consulta, bastante completo, que certamente pode auxiliar na elaboração de uma gramática voltada para o ensino de polonês como língua estrangeira.

3.5.2 *Podręczna gramatyka języka polskiego* (Nagórko, 2012)

(Gramática prática da língua polonesa)

Diferentemente da obra apresentada acima, voltada para um público geral, a *Gramática prática da língua polonesa*, de Alicja Nagórko, destina-se principalmente a

⁵⁶ W szeregu wypadków autor niewłaściwie przeprowadza rozgraniczenie między słowotwórstwem a fleksją (Mańczak 1981, p. 280).

estudantes de Letras (língua e literatura polonesas, estudos eslavos), podendo também servir para professores e estudantes do ensino médio ou como material de apoio às aulas práticas de polonês para estrangeiros, sobretudo para falantes de outras línguas eslavas, línguas bálticas ou alemão.

A obra faz uma revisão de questões importantes relativas à estrutura e ao funcionamento da língua polonesa. Baseando-se em estudos mais recentes da linguística, a autora trata tópicos gramaticais clássicos, como as classes de palavras, os CASOS GRAMATICAIS, o gênero ou as partes da oração de modo um pouco diferente daquele das gramáticas tradicionais, como a de Piotr Bałk. Além disso, Nagórko também inclui em sua gramática problemas da estrutura comunicativa das sentenças e do discurso, bem como questões relativas à referenciação, como anáforas e dêixis.

Embora inove em alguns pontos, a *Gramática prática da língua polonesa* tem uma organização tradicional, partindo de capítulos destinados a fonética e fonologia, passando pela morfologia, pelos processos de formação de palavras e pela flexão, até chegar à sintaxe. Assim como na gramática de Bałk, os CASOS do polonês são tratados inicialmente no capítulo destinado às categorias morfológicas da língua polonesa, em que se apresentam e se discutem as suas **formas** e, posteriormente, no capítulo que trata da sintaxe, é que a autora discorre sobre as **funções** dos CASOS.

Ao contrário de Bałk, Nagórko não faz uma descrição exaustiva de todos os CASOS do polonês, com suas formas e variações. Em vez disso, ela opta por tratar de problemas mais específicos, remetendo a tratamentos alternativos ao tradicional, como, por exemplo, a GRAMÁTICA DO CASO, de Charles J. Fillmore (1968)⁵⁷, segundo a qual uma sentença é composta por um verbo que é combinado com um ou mais CASOS PROFUNDOS, como AGENTE, EXPERIENCIADOR, INSTRUMENTO, ALVO, FONTE etc.⁵⁸

⁵⁷Na teoria da gramática dos CASOS PROFUNDOS, Charles J. Fillmore assumiu que a estrutura sintática de uma oração resulta dos papéis funcionais básicos codificados na semântica do verbo que o predicado atribui aos seus argumentos. Nesses papéis, consolidam-se certas categorias conceituais universais, independentes da linguagem e de sua gramática, segundo as quais várias situações são ordenadas e descritas. Assim, a função de um substantivo depende de seu lugar dentro do esquema situacional geral. CASOS morfológicos superficiais são secundários nessa abordagem. O conjunto de papéis para CASOS PROFUNDOS semânticos tem sido objeto de controvérsia desde a sua criação (Nagórko, 2014, p. 168). A TEORIA DO CASO de Fillmore é apresentada mais detalhadamente no capítulo 4 deste trabalho.

⁵⁸ Os CASOS PROFUNDOS estão na base da noção de papel *theta* na Teoria da Regência e Ligação de Chomsky.

Nagórko também traz propostas alternativas, mais recentes, para tratar das formas dos CASOS em polonês. Por exemplo, ela remete a estudos que propõem usar não mais uma noção de paradigma (padrões de flexão/declinação), mas sim a noção mais abstrata de algoritmo, ou seja, uma série de operações “zero-um” que supostamente levam a uma dada forma. Segundo Nagórko, tal abordagem pode ser encontrada em descrições flexionais mais recentes da categoria de gênero. Essas abordagens são interessantes e podem contribuir também para a descrição dos CASOS GRAMATICAIS, uma vez que, em polonês, é o gênero que determina o paradigma de declinação. Assim, o algoritmo geral segundo Zofia Zaron (2004, p. 115 *apud* Nagórko, p. 231) consiste nos seguintes passos:

- 1) se há desinência -a no NOMINATIVO plural >> declinação neutra.
- 2) se não há desinência -a no NOMINATIVO plural, então:
 - há sincretismo de formas entre o ACUSATIVO e o GENITIVO plurais >> declinação do masculino pessoal.
 - se não há sincretismo (Acus. pl. ≠ Gen. pl.), então:
 - a terminação de GENITIVO plural é -i/-y >> substantivos não masculinos pessoais, com tema em consoante palatalizada.
 - se não há -i/ -y no GENITIVO plural, e ocorre a terminação -ów >> declinação masculina;
 - se não há -ów no GENITIVO plural e no lugar há -∅ >> declinação feminina.

Como se pode ver, a base para a divisão em classes de declinação aqui é o plural. Além disso, a oposição entre feminino e não feminino se manifesta no singular, onde as diferenças entre as variedades masculina e neutra são neutralizadas, enquanto os substantivos femininos são reconhecíveis por suas terminações – em outras palavras, eles são marcados.

O exemplo acima, há outros na obra em questão, apresenta um modo radicalmente diferente de apresentar a categoria do gênero gramatical em polonês. Ele ajuda a ilustrar qual é a natureza da gramática de Nagórko que, como dito antes, foi concebida principalmente para estudantes universitários dos cursos de Letras e afins, razão pela qual considero que ela poderia ser chamada de **gramática formativa**.

3.5.3 *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* (Kaleta, 1995)

(Gramática da língua polonesa para estrangeiros)

A *Gramática da língua polonesa para estrangeiros*, de Zofia Kaleta, é considerada a mais completa obra do gênero até o momento. De caráter funcionalista, infelizmente não é muito fácil de encontrar/adquirir, não tendo sido reeditada há anos. Além disso, ela também não tem uma linguagem tão acessível para aprendizes estrangeiros, o que pode desestimulá-los a recorrerem a ela.

A gramática de Kaleta apresenta os conteúdos em ordem algo semelhante às de Bał e Nagórko. Começa com um capítulo dedicado ao sistema fonológico do polonês, em seguida trata das diferentes classes gramaticais: substantivos, pronomes, adjetivos, verbos etc., enfatizando bastante as formas e funções dos diferentes CASOS do polonês, finalizando com fundamentos para a construção de sentenças em polonês.

Um elemento diferencial dessa obra é que, no capítulo em que Kaleta discorre sobre as classes gramaticais, ela reúne e resume informações sobre as alternâncias vocálicas e consonantais típicas da flexão polonesa, bem como as condições de ocorrência dessas alternâncias. Essa é uma vantagem desse material, pois o consultante encontra ali uma série de fenômenos que, em outras gramáticas, acabam aparecendo de modo difuso.

Outro aspecto positivo dessa obra é que ela apresenta os CASOS de um modo diferente, e a meu ver mais interessante, daquele das gramáticas vistas anteriormente. De fato, ao contrário de Bał e Nagórko, Kaleta opta por apresentar os paradigmas de declinação de cada um dos CASOS e, logo depois dos quadros com as diferentes formas em questão, ela traz as funções, ou seja, os contextos em que essas formas são empregadas na língua polonesa, facilitando assim a pesquisa de consultantes estrangeiros, que não conhecem as formas nem têm consciência de que um mesmo CASO pode ter diferentes usos na língua.

Sendo o polonês uma língua altamente flexiva, Kaleta se concentra então em explorar a flexão de substantivos, adjetivos, pronomes, numerais e verbos, mas com isso acaba deixando de lado os processos de formação de palavras, não havendo, em sua gramática, uma seção destinada a esse assunto, diferentemente das obras mencionadas anteriormente.

A gramática da língua polonesa para estrangeiros é muito interessante para este trabalho, pois traz um recorte das principais estruturas que um aprendiz de polonês como língua estrangeira precisa dominar para se comunicar bem nessa língua. O modo como está organizada também é uma referência para a elaboração de uma descrição gramatical, na medida em que sequencia os conteúdos explorados de modo a facilitar a consulta por aprendizes que, por exemplo, não dominam o sistema de CASOS da língua, não entendem muito claramente a diferença entre forma e função gramatical ou se perdem no emaranhado de desinências e alternâncias fonéticas típicas de uma língua como o polonês.

3.5.4 *Gramatyka kontrastywna niemiecko-polska* (Morciniec, 2014)

Gramática contrastiva alemão-polonês⁵⁹

Essa obra é, ao mesmo tempo, uma gramática contrastiva alemão-polonês e um manual de como se fazer um estudo contrastivo, razão pela qual figura neste trabalho, pois considero que contrastar as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem pode ser útil, não apenas para os professores ou estudantes em formação, mas eventualmente até para os aprendizes⁶⁰.

Com uma linguagem acessível, a gramática contrastiva de Morciniec inicia com uma introdução ao assunto, apresentando os objetivos cognitivos e práticos da gramática contrastiva, o objeto de sua pesquisa e a aplicação de seus resultados. Também aponta como pesquisas contrastivas podem contribuir para a didática das línguas, levando em conta, por exemplo, o fenômeno da interferência linguística. Na sequência, o autor trata das origens da gramática constrastiva, mencionando, além da contribuição da linguística norte-americana, também o desenvolvimento desse campo de pesquisa na Europa, com destaque para as realizações de linguistas poloneses como Jan Nieciślław Baudouin de Courtenay – precursor da gramática

⁵⁹ Título oficial: *Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej* – Introdução à gramática constrastiva alemão-polonês.

⁶⁰ Um estudo de Król-Markefka (2008, p.103-111), sobre o uso de dados contrastivos para o ensino dos artigos em inglês para aprendizes poloneses, aponta num sentido contrário, ou seja, que a gramática contrastiva (aplicada) pode na verdade ser um obstáculo na aquisição e no ensino de uma língua estrangeira. A própria autora, contudo, reconhece que existem evidências de que os aprendizes podem se beneficiar da instrução explícita sobre o emprego dos artigos em inglês e que as considerações teóricas apresentadas em seu artigo precisam ser mais bem verificadas por evidências de pesquisas e práticas reais de ensino.

contrastiva no início do século XX – e Ludwik Zabrocki, importante teórico desse campo na segunda metade do século passado. Num terceiro momento, Morciniec discorre sobre os métodos usados em estudos contrastivos, apresentando, ao fim dessa parte, um resumo das vantagens e desvantagens dos métodos unilateral e bilateral utilizados na gramática contrastiva. Nas palavras do autor,

o método unilateral, [...] é mais utilizado quando se quer obter resultados que possam ser empregados na didática das línguas. A língua materna é aqui utilizada como base comparativa. A questão básica nesse método é: o que na língua-alvo (estrangeira) corresponde a um dado fenômeno da língua materna? Os resultados obtidos dessa forma só são utilizáveis numa direção, da língua materna para a língua estrangeira. Por isso são importantes, por exemplo, para um autor preparar materiais didáticos para o aprendizado de uma língua estrangeira (Morciniec, 2014, p. 22, tradução minha)⁶¹.

Ele prossegue, tratando do método bilateral.

Nesse método, duas ou mais línguas são contrastadas como totalmente equivalentes. Portanto, não há língua de origem e de destino, pois a base da comparação, o chamado *tertium comparationis* (literalmente: o terceiro a ser comparado), está fora das línguas comparadas [...] Uma pergunta típica desse método é, por exemplo: como se expressa o tempo futuro nas línguas estudadas? Trata-se, portanto, de um procedimento onomasiológico, que questiona que meios as línguas têm à sua disposição em relação ao conteúdo expresso no *tertium comparationis*. [...] Até o momento, os estudos comparativos realizados pelo método bilateral foram parciais, descrevendo apenas questões linguísticas isoladas. (Morciniec, 2014, p. 24, tradução minha).⁶²

Seguindo a essa apresentação dos fundamentos da gramática contrastiva, o autor ocupa-se, então, do estudo dos contrastes entre alemão e polonês, discorrendo, nos capítulos seguintes, sobre diferenças selecionadas entre as duas línguas no

⁶¹ *Metodę unilateralną, [...] stosuje się najczęściej, gdy pragnie się uzyskać wyniki wykorzystywalne w glottodydaktyce. Za bazę porównawczą służy tu język ojczysty. Podstawowe pytanie w tej metodzie brzmi: co w języku docelowym (obcym) odpowiada danemu zjawisku języka ojczystego? Wyniki uzyskiwane w ten sposób są wykorzystywane tylko w jednym kierunku, od języka ojczystego do języka obcego. Są więc ważne np. dla autora przygotowującego materiały dydaktyczne do nauki języka obcego (Morciniec, 2014, p. 22).*

⁶² *W metodzie tej dwa lub więcej języków przeciwstawia się jako w pełni równoważne. Nie ma tu więc języka wyjściowego i docelowego, gdyż jako bazę porównawczą przyjmuje się kryterium znajdujące się poza porównywanymi językami, tzw. tertium comparationis (dosłownie: to trzecie do porównania). [...] Typowe pytanie w tej metodzie brzmi np.: jak w badanych językach wyrażana jest przyszłość? Jest to więc postępowanie onomazjologiczne, pytające, jakimi środkami dysponują języki w stosunku do treści wyrażonej w tertium comparationis. [...] Dotychczasowe badania porównawcze prowadzone metodą bilateralną mają charakter cząstkowy, opisujący jedynie wybrane zagadnienia języka (Morciniec, 2014, p. 24).*

âmbito da fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, levando-se em conta o fenômeno da interferência linguística no aprendizado de alemão por poloneses.

No que diz respeito à categoria do CASO GRAMATICAL, Morciniec (2014, p. 47) chama atenção para o perigo da “interferência terminológica” resultante do uso de categorias gramaticais contrastivas da língua materna para descrever uma língua estrangeira em pesquisa. Um exemplo disso é a comparação em termos da categoria de CASO, que deve levar em conta fatores semânticos, formais e distribucionais operando em diferentes combinações. Tais graus de equivalência (contraste nulo, contraste leve ou forte e sem equivalente) podem afetar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e resultar na ocorrência de vários tipos de erros. O autor ilustra isso com a comparação dos “CASOS” em alemão e holandês, observando que “o que é expresso morfologicamente em alemão é realizado em holandês no nível lexical (por preposições) ou sintaticamente (por ordem de palavras)”, de modo que a aproximação em questão não procede (Morciniec, 2014, p. 47, tradução minha).⁶³

Considero a obra bastante interessante e útil para se conhecer a metodologia utilizada em estudos contrastivos que envolvam o polonês, especialmente para fins didáticos e encerro a apresentação dela com a observação de uma resenhista, segundo a qual os estudantes interessados em estudos contrastivos encontrarão nesse trabalho de Morciniec muitas dicas de como (não) comparar línguas (Konieczna-Zięta, 2016, p. 138).

3.5.5 Gramáticas de polonês em outras línguas

Na introdução deste trabalho, mencionei que praticamente não existem materiais didáticos para o ensino de polonês disponíveis no Brasil. Ora, se já é difícil encontrar livros didáticos para o ensino dessa língua no país, o que se dirá de uma gramática dessa língua com explicações em português? Até onde consegui averiguar, não existe tal material no Brasil, tampouco em outros países de língua portuguesa. Essa carência de recursos para o ensino de polonês no Brasil pode parecer algo “natural” no contexto brasileiro, afinal, o polonês não é uma língua difundida por aqui,

⁶³ *To, co w języku niemieckim wyrażane jest na płaszczyźnie morfologicznej, realizowane jest w języku niderlandzkim na płaszczyźnie leksykalnej (przez przyimki) lub składniowej (przez szyk wyrazów)* (Morciniec, 2014, p. 47).

ainda que o Brasil conte com um número considerável de descendentes de imigrantes poloneses. Seja como for, essa situação parece ser diferente em outros países. Com efeito, existem gramáticas de polonês em inglês, em espanhol, em francês, em italiano, em alemão, em russo etc. No caso de gramáticas de polonês em inglês, por exemplo, uma das primeiras contribuições foi um livro de um eslavista de Oxford do final do século XIX (Morfill, 1884). Pouco antes e durante a Segunda Guerra Mundial, portanto decorrentes do conflito e dos movimentos migratórios consequentes, outras obras didáticas de polonês como língua estrangeira foram produzidas (Bolanowski, 1938; Patkaniowska, 1944). No contexto britânico, a gramática de J. Teslar (1942) foi particularmente popular. Sete novas edições foram publicadas até o final da década de 1950. Mais recentemente, houve mais quatro obras em língua inglesa dedicadas à descrição do polonês Zagórska-Brooks (1975); Bielec (1998); Swan (2002); Sadowska (2012) (cf. Fellerer, 2008, p. 92-93).

A carência desse tipo de material no mundo lusófono, então, parece ser mais um *déficit* do que algo “natural”. Seja como for, apresento em seguida três gramáticas de polonês para falantes de outras línguas: a *Gramática polaca* (González, 2008, 405 p.); *Polish – a comprehensive grammar* (Sadowska, 2012, 647 p.); e *Descobrimos a língua polonesa – Gramática para quem ensina (e aprende) polonês como língua estrangeira* (Madelska e Schlottmann, 2008, 204 p.).

3.5.5.1 *Gramática polaca* (González, 2008)

Segundo o autor, essa gramática de polonês foi elaborada a partir de três orientações básicas: uma clara disposição analítica, evidente no estudo detalhado e na apresentação científica das estruturas gramaticais da língua polonesa; o caráter didático da obra, atributo importante para quem estuda a língua com objetivos instrumentais e comunicativos e que se vê, portanto, diante da necessidade de entender as singularidades da gramática polonesa; e uma metodologia comparativa e contrastiva com o espanhol, nem sempre explícita, que contribui tanto como um instrumento prático para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quanto também para uma reflexão teórica sobre a gramática das línguas envolvidas (González, 2008, p. 18).

A obra de González é bastante completa. O autor segue a organização típica desse gênero, iniciando com algumas informações sobre a história e variação da

língua polonesa, em geral desconhecida nos países da Europa ocidental (e em suas ex-colônias), passando em seguida à apresentação das regras de pronúncia da língua, para depois tratar das diferentes classes de palavras, quando também discorre sobre os CASOS GRAMATICAIS e os paradigmas de declinação do polonês, completando a sua obra com uma unidade sobre sintaxe, intitulada *La oración*, e um capítulo final destinado à ortografia da língua polonesa. A *Gramática polaca* tem uma abordagem tradicional, semelhante em muitos aspectos à obra de Piotr Bąk referida acima. No que diz respeito à apresentação dos CASOS, por exemplo, González também opta por apresentar primeiramente as formas para, somente na parte dedicada à sintaxe, tratar das funções dos CASOS. Outra semelhança com a *Gramática da língua polonesa* de Bąk é a existência de um capítulo destinado à classe das “Partículas” (Partykuły), definidas por González (2008, p. 343, tradução minha)⁶⁴ nos seguintes termos:

[a]s partículas são partes indeclináveis da oração que não admitem gradação e que, desprovidas de significado lexical ou gramatical, são utilizadas para modular e sublinhar a relação do falante com o conteúdo que é expresso, principalmente na língua falada. As partículas polonesas carecem de equivalentes exatos em espanhol, tornando-as muito difíceis ou impossíveis de traduzir.

Dentre as diversas partículas existentes em polonês, algumas têm um valor enfático. Esse é o caso da partícula *-że*, que se liga a um dado verbo para justamente enfatizar o processo denotado por ele. Por exemplo:

(1a) Daj mi spokój!

Dê^{Imper} me^{Dat} paz^{Ac}

Me deixe em paz!

(1b) Dajże mi spokój!

Dê^{Imper} ø^{Partícula} me^{Dat} paz^{Ac}

Me “deeeixe” em paz!

⁶⁴ *Las partículas son partes indeclinables de la oración que no admiten gradación y que, careciendo de significado léxico o gramatical, se utilizan para modular y subrayar la relación del hablante con el contenido de lo expresado, fundamentalmente en la lengua hablada. Las partículas polacas carecen de equivalentes exactos en español, por lo que resulta muy difícil o imposible su traducción* (González, 2008, p. 343).

Como bem observa González (2008, p. 343, grifo e tradução meus)⁶⁵, “[a] partícula *-ze* é um sufixo que se adiciona ao verbo para enfatizar a ação expressa, **pelo que não pode aparecer como palavra isolada**”. Com efeito, a partícula em questão aparece sempre ligada ao verbo. No entanto, talvez fosse conveniente que o autor da *Gramática polaca* tivesse observado também que, em polonês, existe também *że*, que corresponde à conjunção subordinativa **que**, a qual ocorre de forma isolada na oração. Obviamente, o autor trata dessa conjunção em outra parte de sua gramática. Contudo, por se tratar de uma obra para estrangeiros, talvez coubesse lembrar o leitor da gramática dessa homonímia.

Vale também observar aqui como González compara os tempos verbais em polonês e espanhol. Em sua gramática, González (2008, p. 302) resume a “maior parte das possibilidades de correspondência modal e temporal no uso de modos verbais e tempos” em polonês e espanhol por meio de um quadro como o seguinte:

QUADRO 4 - Tempos do modo indicativo em polonês e em espanhol

| INDICATIVO | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| POLONÊS | ESPAÑHOL |
| Presente | Presente |
| Pretérito imperfectivo | Pretérito imperfecto |
| Pretérito perfectivo | Pretérito perfecto |
| | Pretérito indefinido |
| | Pretérito anterior |
| | Pretérito mais-que-perfeito |
| Futuro imperfectivo (ou composto) | Futuro imperfecto |
| Futuro perfectivo (ou simples) | Futuro perfecto |
| | Futuro imperfecto |

FONTE: González (2008, p. 302).

Ainda que o autor reconheça que, em determinadas circunstâncias, pode haver diferentes equivalências (González, *op. cit.*), o fato é que os sistemas são tão distintos que o quadro proposto por ele pode eventualmente levar a uma compreensão equivocada da questão, sendo, nesse sentido, um exemplo que ilustra bem a questão de saber como e o que (não) comparar, apontada pela resenhista da gramática contrastiva de Morciniec apresentada anteriormente. O tema é bastante complexo e não há espaço aqui para desenvolvê-lo, mas cabe esclarecer que, em polonês, não

⁶⁵ *La partícula -ze es un sufijo que se añade al verbo para enfatizar la acción expresada, por lo que no puede aparecer como palabra aislada* (González, 2008, p. 343).

existem diferentes tempos pretéritos, como perfeito e imperfeito. O que existe são verbos perfectivos e verbos imperfectivos no passado. Isso também vale para o tempo futuro. Não se trata de um tempo futuro perfeito *versus* um tempo futuro imperfeito, mas sim de um futuro composto para os verbos imperfectivos e um futuro simples para os verbos perfectivos⁶⁶.

A gramática de González é uma obra de referência para quem queira estudar a gramática do polonês a partir de uma abordagem mais tradicional. Dada a semelhança do espanhol com o português, ela tem condições de suprir, pelo menos parcialmente, a carência de uma gramática de polonês para brasileiros.

3.5.5.2 *Polish – A comprehensive grammar* (Sadowska, 2012)

A gramática de Iwona Sadowska foi concebida para aprendizes de nível intermediário e avançado de polonês. Trata-se de uma descrição bastante abrangente e bem-organizada das estruturas gramaticais da língua, apresentadas com linguagem acessível e explicações claras e objetivas. Consiste, portanto, em um ótimo guia para aprendizes de polonês, sejam estudantes universitários ou pessoas interessadas em linguística e na forma como o polonês moderno funciona, desde que, obviamente, tenham proficiência em inglês.

O livro parte de uma apresentação dos sons e da ortografia da língua, passando, já no capítulo seguinte à abordagem dos CASOS GRAMATICAIS, a uma explanação de caráter contrastivo do sistema de CASOS do polonês com estruturas equivalentes em inglês, para somente depois tratar das diferentes classes gramaticais. A obra se encerra com um interessante capítulo sobre questões de gênero, no qual Sadowska esclarece quanto ao uso atual de formas femininas para se referir a títulos, profissões, ocupações etc., demonstrando assim uma preocupação com o uso social da língua polonesa contemporânea.

Como já observado, a autora introduz o sistema de CASOS do polonês antes de abordar as classes gramaticais. Inicialmente, ela procura familiarizar o leitor com os diferentes CASOS por meio de uma abordagem contrastiva com o inglês. Na sequência, ao explorar cada um dos CASOS, ela opta, assim como Kaleta em sua *Gramática da língua polonesa para estrangeiros*, por apresentar as formas e as

⁶⁶ Para uma descrição do sistema verbal do polonês, ver Nadalin (2005).

funções (usos) dos CASOS em uma mesma unidade da gramática, não como ocorre em gramáticas tradicionais, em que as formas aparecem em um capítulo destinado à morfologia ou flexão e as funções, apenas na parte destinada à sintaxe. Essa estratégia de Sadowska e Kaleta realmente parece ser mais adequada para aprendizes estrangeiros, que veem na sequência as duas “faces”, digamos assim, dos CASOS GRAMATICAIS. Em relação à gramática de Kaleta, a obra de Sadowska parece mais moderna, com um *layout* menos “carregado”, além de ter uma linguagem mais acessível; se comparada à *Gramática polaca*, a gramática de Sadowska se destaca pela abordagem menos tradicional e pela linguagem bem mais acessível.

3.5.5.3 *Odkrywamy język polski* (Madelska e Warchoń-Schlottmann, 2008) (Descobrimos a língua polonesa)

Obra concebida para professores e aprendizes de polônês que já tenham um conhecimento da língua (nível intermediário), essa gramática é, de todas as apresentadas até aqui, a mais “profundamente didática”. Propõe-se a tratar de questões gramaticais dos níveis A0 até B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), mas, na verdade, os temas nela abordados alcançam níveis mais avançados. A obra faz parte de uma série de materiais de polônês para estrangeiros que inclui ainda três livros didáticos, com seus respectivos cadernos de exercícios, CDs de áudio e manuais do professor.

Publicado em alemão, inglês e polônês, esse livro descreve a língua polonesa de forma sistêmica, mas tem uma característica diferente das obras anteriores: conduz o leitor pelos meandros da intrincada gramática polonesa convidando-o a descobrir (daí o título), por sua conta, as regras gramaticais de que trata, usando para isso o método de pesquisa.

A obra traz uma série de quadros, desenhos e símbolos gráficos para marcar várias categorias gramaticais, bem como sugestões de jogos de linguagem simples que podem ajudar o leitor a compreender uma determinada questão.

Além disso, as versões em inglês e alemão foram desenvolvidas de forma contrastiva, o que permite ao aprendiz de língua polonesa compreender mais rapidamente as diferenças entre os sistemas da língua polonesa e alemã ou inglesa.

Esse compêndio gramatical pode, contudo, ser controverso. Linguistas encontrarão nele inconsistências, imprecisões e generalizações sobre a gramática do

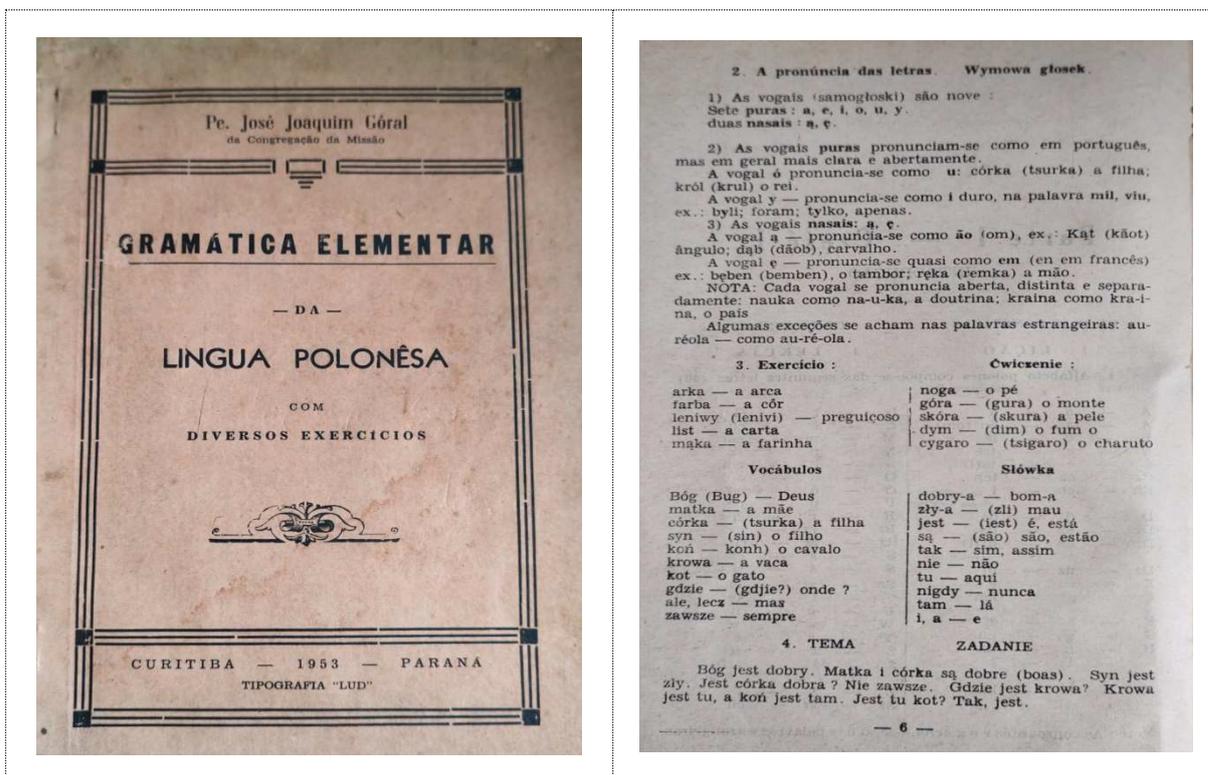
polonês que nem sempre procedem. Justamente por isso, na introdução desse livro, as autoras fazem uma ressalva: “A todos aqueles que estão interessados em uma descrição científica da língua polonesa, recomendamos estudos acadêmicos” (Madelska e Warchoł-Schlottmann, 2008, p. 5, tradução minha)⁶⁷.

De todas as obras apresentadas aqui, *Odkrywamy język polski* é sem dúvida a que mais se aproxima de uma gramática pedagógica tal qual esboçada neste capítulo, podendo ser, também, uma referência para a elaboração de uma futura gramática de polonês para brasileiros.

Encerrando esta subseção, convém esclarecer que, ainda que o Brasil careça de materiais para o ensino de polonês, houve movimentos no sentido de mudar essa situação. Além de apostilas e diversos materiais didáticos produzidos por professores de polonês ao longo de décadas no Brasil, existem atualmente vários recursos disponíveis na *internet*, alguns especificamente para brasileiros. Embora não sejam muito fáceis de encontrar, pois não são reeditados com frequência, existem também dicionários bilíngues, com destaque para o Dicionário Polonês-Português/Português-Polonês, de Mariano Kafka (2015, 616 p.), autor brasileiro. No que se refere ao ensino de gramática, até onde consegui averiguar, foram publicados alguns materiais que, na verdade, são manuais de língua em que se trata, também, de gramática. São eles *a Gramática elementar da língua polonesa com diversos exercícios* (Góral, 1953, 118 p.); *Cześć, jak się masz? Polonês para iniciantes* (Miodunka, 2001, 317). A imagem abaixo traz a capa e uma das páginas iniciais da gramática de Góral.

⁶⁷ *Wszystkim, których interesuje naukowy opis polszczyzny, polecamy opracowania akademickie* (Madelska e Warchoł-Schlottmann, 2008, p. 5).

FIGURA 9 - Gramática elementar da língua polonesa (Góral, 1958)



FONTE: Góral (1953, capa e p. 6).

3.6 A GRAMÁTICA PLANA

Em um artigo intitulado *Algumas observações sobre uma concepção plana de gramática de polônês como língua estrangeira*⁶⁸, Fellerer (2008, p. 91-101) propõe, em linhas bastante gerais, um novo modelo para a elaboração de gramáticas de polônês para estrangeiros: a gramática plana⁶⁹.

Segundo ele, um dos princípios básicos por trás desse modelo consiste em concentrar a atenção em características linguísticas diretamente perceptíveis pelos aprendizes. Em outras palavras, uma gramática plana traz à tona a própria superfície da linguagem, onde se pode perceber imediatamente a forma fonética ou gráfica de uma palavra ou sequência de palavras, em vez das estruturas subjacentes a essas formas.

⁶⁸ *Kilka uwag o płaskiej koncepcji gramatyki języka polskiego jako obcego.*

⁶⁹ Em polônês, o nome é *gramatyka płaska*, em que *płaska* corresponde mais precisamente a *rasa* ou *superficial*. Porém, como em português essas expressões podem ter conotações negativas, optei pelo termo *plana* na tradução. Em seu artigo, Fellerer atribui a denominação desse modelo de descrição gramatical a Władysław Miodunka, um dos mais importantes especialistas em didática das línguas na Polônia.

Fellerer (2008, p. 91-92) parte do pressuposto de que deve ser justamente desse modo que os falantes não nativos – especialmente os aprendizes – costumam perceber os fatos da língua num primeiro momento. Se assim for, então eles não partem de regras abstratas nem de relações gramaticais que ocorrem entre morfemas dentro de uma palavra ou entre palavras gramaticais em uma oração. Em vez disso, a referência é a forma diretamente reconhecível de uma palavra ou sequência de palavras.

Suponho que um usuário não nativo identifique padrões repetitivos de uso linguístico por meio de recursos materiais, isto é, características fonéticas ou gráficas de palavras ou sequências de palavras. Daí a proposta de que a descrição da gramática do polonês como língua estrangeira também se baseie em características linguísticas diretamente observáveis. [...] Suponho que o ponto de referência para um aprendiz de polonês como língua estrangeira seja a forma do dicionário. Geralmente é a partir do caso nominativo ou do infinitivo que o falante não nativo se lembrará dos novos lexemas (Fellerer, 2008, p. 92-93, tradução minha)⁷⁰.

Baseado nessas hipóteses, Fellerer considera então que o aprendiz não aprende uma nova palavra ou expressão a partir de um conjunto de formas flexionais, ou seja, um paradigma flexional completo. Em vez disso, ele organiza seu conhecimento da flexão de maneira associativa, a forma do dicionário comumente servindo como ponto de referência. Dessa forma, o modelo da gramática plana busca sintonia com as intuições do aprendiz, sugerindo que informações sobre estruturas que tenham formas semelhantes sejam encontradas em um mesmo lugar no livro didático de gramática.

Outro princípio por trás da gramática plana é que ela combina várias tradições gramaticais polonesas na descrição de fenômenos dessa língua. Em razão disso, Fellerer ressalta que esse modelo de descrição gramatical não é independente no sentido estrito dessa palavra. Não se trata de uma nova teoria para a construção de gramáticas de polonês, como o estruturalismo ou o gerativismo. A principal

⁷⁰ *Zakładam, że użytkownik nierodzimiy identyfikuje powtarzające się wzorce użycia językowego przez cechy materialne; to jest przez charakterystykę fonetyczną albo graficzną wyrazów lub ciągów wyrazów. Z tego wynika propozycja, by opis gramatyki języka polskiego jako obcego także opierał się na bezpośrednio obserwowalnych cechach językowych. [...] Wychodzę z założenia, że punktem odniesienia dla uczącego się języka polskiego jako obcego jest forma słownikowa. To przeważnie w mianowniku lub w bezokoliczniku nierodzimiy użytkownik zapamięta nowe leksemy (Fellerer, 2008, p. 92-93).*

característica da gramática plana reside na maneira *eclética* de apresentar os fatos linguísticos.

Em um caso – por exemplo, ao descrever o uso de um pronome reflexivo – a gramática plana assume uma abordagem mais antiga e descritiva do problema. No segundo, por exemplo, em sua exposição sobre os detalhes da formação do tempo presente, ela usa uma descrição puramente estruturalista. A novidade, portanto, não está tanto no fato de captar regularidades linguísticas de forma inovadora, mas no fato de que muitas vezes ela empresta descrições de outros modelos. A escolha é eclética, e essa é a essência da gramática plana. Ela combina diferentes formas de tratar os fatos linguísticos (Fellerer, 2008, p. 91, tradução minha).⁷¹

A escolha de uma ou outra corrente teórica para a descrição plana depende, destaca Fellerer, de qual dessas correntes melhor se adapta à explicação de um dado fato gramatical, este imediatamente perceptível, na superfície da língua. Em razão disso, uma descrição gramatical plana é altamente dependente do tópico gramatical tratado.

Fellerer ilustra a proposta da gramática plana com alguns exemplos do polonês, como a conjugação dos verbos no presente, o pronome reflexivo *się* (se) e uma forma verbal da língua polonesa que ele chama de “impessoal”. A sentença (2) abaixo traz um exemplo desse último fenômeno gramatical:

(2) **Mówiono**, że szczepienia na covid powodują niepłodność.

Falou-se que as vacinas para covid provocam infertilidade.

Como mostra (2), *mówiono* é uma forma impessoal do verbo *mówić* (falar, dizer). Sabe-se que alguém falou, o que foi falado, mas não se sabe quem o fez. Ora, como observa Fellerer, a prática didática mostra que os alunos de polonês como língua estrangeira, quando aprendem essa forma “impessoal” do verbo, geralmente a associam ao particípio passado, uma vez que tanto uma como a outra são construídas usando o mesmo expoente morfológico. Assim, *mówiono* é uma forma impessoal, e *mówiony*, *mówiona*, *mówione* etc. são formas de particípio passado masculina,

⁷¹ *W jednym wypadku - na przykład przy opisie użycia zaimka zwrotnego - koncepcja płaska przyjmuje starsze, opisowe ujęcie problemu. W drugim - na przykład w wykładzie szczegółów tworzenia czasu teraźniejszego stosuje opis czysto strukturalistyczny. Nowość więc tkwi nie tyle w tym, że ujmuje regularności językowe w innowacyjny sposób, ile w tym, że często zapożycza opisy od innych modeli. Wybór jest eklektyczny i na tym właśnie polega istota koncepcji płaskiej. Łączy różne sposoby traktowania faktów językowych (Fellerer, 2008, p. 91).*

feminina e neutra, respectivamente. A semelhança fonética diretamente perceptível entre a forma impessoal do verbo e seu particípio passado deveria, então, ser tomada como ponto de partida em uma gramática plana de polonês, sendo os dois tipos de construção apresentados em um mesmo capítulo.

Procedendo desse modo, observa o autor, a descrição plana se volta para a antiga tradição da gramática descritiva polonesa, que geralmente tratava a forma impessoal juntamente com as formas de particípio. Obviamente, uma gramática plana, mesmo que trate do impessoal no contexto do particípio passado, não pode prescindir de explicar que as formas impessoais têm um significado ativo – alguém falou – enquanto as formas de particípio passado têm um valor passivo.

Em uma gramática plana, portanto, o usuário não-nativo encontraria informações sobre essa forma impessoal no lugar mais provável de achá-la considerando a sua forma: no contexto da apresentação das formas e usos do particípio passado. Apenas dentro do capítulo sobre os particípios é que se introduziriam as distinções necessárias entre as formas participiais e a forma impessoal do verbo, como, por exemplo, que a forma impessoal é invariável e bloqueia sintaticamente o sujeito da oração, enquanto as formas de particípio, não (Fellerer, 2008, p. 97-98).

Para ilustrar sua proposta, Fellerer apresenta um quadro em que mostra onde as formas impessoais do verbo aparecem habitualmente em gramáticas com abordagem estruturalista, funcionalista e de acordo com a proposta da gramática plana.

QUADRO 5 - Forma *mówiono* em diferentes modelos de descrição gramatical

| Modelos de descrição | Forma impessoal <i>mówiono</i> (falou-se) |
|-----------------------------|--|
| Gramática estruturalista | Apresentada no capítulo em que se trata das construções sem sujeito. |
| Gramática funcionalista | Apresentada no capítulo em que se trata da desagentização (voz passiva e terceira pessoa do plural). |
| Gramática plana | Apresentada no capítulo em que se trata do particípio passado |

FONTE: Adaptado de Fellerer (2008, p. 99).

Concluindo sua apresentação sobre a gramática plana, Fellerer ressalta que essa proposta não é, de modo algum, um sistema metodológico fechado. Ao contrário, ela se serve dos modelos gramaticais já existentes, adotando um ou outro conforme o fato linguístico a ser descrito e partindo sempre do quão perceptível, na superfície da língua, uma dada estrutura é para o aprendiz não nativo. O autor ainda sugere que o conceito de gramática plana possa se justificar a partir do conexionismo, um modelo cognitivo que assume que a competência linguística não consiste em regras e exceções, mas em informações sensoriais (ver McLeod, Plunkett, Rolls, 1998, p. 155-209)⁷².

No capítulo 6 deste trabalho, discorro sobre a possibilidade de descrever o CASO GENITIVO do polonês a partir do modelo da gramática plana, essencialmente em torno da relação de equivalência com a preposição **de** do português.

3.7 FECHAMENTO

Iniciei este capítulo fazendo um breve histórico das metodologias de ensino de língua estrangeira ao longo das últimas décadas, detendo-me um pouco na pedagogia pós-método, que propõe ser uma alternativa para o ensino de línguas. A revisão, ainda que breve, em forma de esquema, do lugar da gramática no ensino de línguas estrangeiras ao longo dos últimos cem anos mais ou menos leva a um questionamento sobre até que ponto os envolvidos com essa atividade, aprendizes, professores, professores formadores e pesquisadores, não são, talvez mais do que imaginam, influenciados por certos modismos que vão e vêm nessas e em tantas outras áreas da atividade humana. Nesse sentido, a pedagogia pós-método contribui para o trabalho aqui proposto, pois defende um ensino baseado em um ecletismo esclarecido, a partir do qual um professor crítico-reflexivo possa “criar” sua metodologia considerando as possibilidades existentes no contexto em que age. Pode ser que a pedagogia pós-método, e o ecletismo que ela incorpora, seja somente mais uma moda passageira, e que em breve voltemos a utilizar métodos estritos no ensino

⁷² O conexionismo é uma das abordagens que propõem explicar a aquisição de uma língua pelo viés da cognição e que se opõem à ideia de que haveria um módulo para a linguagem na mente e que ela seria inata. Essas abordagens se baseiam nos pressupostos da linguística cognitiva, na qual a língua emerge a partir da experiência humana (pelo uso, e não por princípios inatos), não separando a língua de outros tipos de cognição, como audição, visão etc.

de línguas estrangeiras. Nesse caso, convém aproveitar a oportunidade que a aceitação dessa pedagogia tem encontrado ultimamente.

Na sequência das reflexões em torno da metodologia de ensino de línguas estrangeiras, trouxe alguns estudos para defender que o ensino de gramática encontra respaldo. Alguns dos estudos apresentados apontam para questões que professores de línguas comumente se fazem: se o ensino de gramática tem fundamento e como proceder, na prática, para ensinar esse conteúdo. Considero que as contribuições dos trabalhos que abordam ensino explícito e implícito, foco na(S) forma(S), bem como a Hipótese do Gargalo trazem algumas respostas interessantes a essas questões ou, pelo menos, propiciam uma reflexão embasada sobre o assunto.

Seguindo a ideia de se pensar no ensino de gramática, abordei igualmente algumas características daquilo que se convencionou chamar de gramática pedagógica. Logo após, fiz uma rápida introdução a gramáticas de polonês de diferentes matizes. Discorrer, ainda que brevemente sobre a natureza da gramática pedagógica, um híbrido, como se viu, e trazer diferentes modelos de descrição do polonês, no meu entendimento, estão em consonância com a abordagem eclética do pós-método. Esse percurso do capítulo, que se encerra com a apresentação de um modelo de organização de uma descrição linguística – a gramática plana, essencialmente eclética – serviu, ao mesmo tempo, para defender um ecletismo como também para ilustrar a necessidade de que ele seja esclarecido.

4 O CASO DO CASO GENITIVO EM POLONÊS

4.1 ABERTURA

O presente trabalho tem como um de seus objetivos estabelecer bases para uma descrição do funcionamento do CASO GENITIVO em polonês que seja voltada para estudantes de Letras e, portanto, de caráter didático-pedagógico. Diante desse objetivo, este capítulo traz uma visão geral sobre as noções de CASO e de GENITIVO na literatura linguística, seguida de uma apresentação de como esse CASO GRAMATICAL funciona na língua polonesa, bem como dos problemas que ele coloca para linguistas e gramáticos, de um lado, e para professores e aprendizes de polonês, de outro.

A categoria do CASO é um tema difícil e que gera ainda muitos debates entre linguistas de modo que, embora as origens das reflexões sobre o assunto remontem à antiguidade, essa categoria parece estar ainda em *in statu nascendi* (Machowska, 2006, p. 10). Como se sabe, o conceito de CASO foi originalmente associado a línguas em que existem expoentes formais dessa categoria. Atualmente, no entanto, o termo é usado para todos os tipos de línguas, independentemente de elas terem ou não marcas morfológicas de CASO, pelo menos em certos quadros teóricos.

Na literatura sobre o assunto encontramos várias abordagens para o “caso do CASO”. Em geral, pode-se distinguir entre abordagens com tendência gramatical (morfo sintática) e outras com tendência semântica, embora as fronteiras entre tais abordagens sejam difusas, pois existem categorias mistas nas descrições semânticas. Uma corrente mais recente de pesquisa sobre CASO GRAMATICAL é a da Linguística Cognitiva, na qual se observam tanto tendências formais/gramaticais quanto funcionais. Além disso, é possível ainda distinguir vários tipos, subclassificações ou modelos de tratamento da questão em foco, resultantes de perspectivas específicas de linguistas de diversas correntes teóricas. O que apresento a seguir é uma seleção daquilo que me pareceu mais relevante, considerando os objetivos deste trabalho.

4.2 VISÃO GERAL DE CASO NA LITERATURA LINGUÍSTICA

Segundo Malchukov e Spencer (2009, p. 1-2), o conceito de CASO desempenha um papel importante no pensamento gramatical já desde a época de Pānini e Aristóteles. Este conceito, contudo, bem como sua relação com a gramática, com o significado e com as formas morfológicas que eventualmente o marcam permanecem controversos e um tanto nebulosos. Nos tempos modernos, estudos gramaticais inteiros foram desenvolvidos a partir de alguma noção de CASO, e as pesquisas na área exploraram vários fenômenos comumente associados a essa noção.

Devido à importância da noção de CASO para o latim e o grego, esse fenômeno gramatical vem sendo uma característica central da tradição gramatical ocidental há cerca de dois mil anos. Da mesma forma, a tradição paniniana dá grande ênfase ao conceito de *kāraḥa*, que está relacionado, embora não seja idêntico, ao conceito greco-latino de CASO. Em certo sentido, há dois conceitos relacionados a CASO que, embora intimamente relacionados, precisam ser distintos. O primeiro se refere à noção de CASO enquanto forma declinada de um nome; o segundo é a noção semântica de CASO, entendida como uma função de um sintagma nominal em outro sintagma ou em uma oração.

Se considerarmos as primeiras menções a CASO de que se têm notícia, ou seja, em termos paninianos, temos que, segundo Barry J. Blake (2009, p. 18), *kāraḥas* são relações semânticas entre substantivos e verbos, estes ocupando o núcleo da oração, cada nome dependente recebendo um dos seis *kāraḥas* abaixo:

- (3a) *Kartr* – agente
- (3b) *Karman* – objeto (paciente)
- (3c) *Karana* – instrumento
- (3d) *Sampradāna* – destino
- (3e) *Apādāna* – fonte
- (3f) *Adhikarana* – lugar

Por sua vez, os gregos usavam o termo *πτώσις/ptōsis* (queda) que, originalmente, referia-se a todas as formas nas quais a raiz de uma palavra poderia aparecer. A ideia de queda que, aliás, também subjaz ao termo latino *casus*, provém

do fato de os antigos gramáticos considerarem que o NOMINATIVO era o CASO vertical, ereto (reto), do qual todos os demais “caíam” ou “declinavam”. Assim é que o próprio Aristóteles considerava que apenas o NOMINATIVO trazia realmente um nome, suas outras formas sendo, todas, *ptōsis* (Blake, 2009, p. 14-15). Anderson (2009, p. 123) observa ainda que é dessa concepção de queda, justamente, que surgem os termos **declinar** e **declinação**, tão familiares a qualquer pessoa que já tenha estudado uma língua com marcas morfológicas de CASO.

Na tradição greco-latina, o GENITIVO, que interessa especialmente aqui, era o *ptōsis genikē*, em que *genikē* se refere a origem, no sentido hereditário, expressando assim a noção de proveniência (de tal lugar), bem como a de posse (de tal indivíduo). Posteriormente, os gramáticos romanos traduziram a terminologia grega para o latim, de modo que *ptōsis* foi traduzido como *casus*, enquanto *genikē* se tornou *genetivus* (que gera, criador, natural [de], de nascença).

É também na Antiguidade que se encontra a origem da abordagem localista de CASO, proposta por Apolônio Díscolo, que viveu por volta de 150 da nossa era. Em suas obras, esse autor já falava nas funções dos CASOS, relacionando NOMINATIVO a agente, ACUSATIVO a paciente, DATIVO a beneficiário, enquanto o GENITIVO tinha para ele um sentido possessivo e compartilhava parcialmente o sentido de paciente com o ACUSATIVO (Machowska, 2006, p. 12). Já desde então o GENITIVO parecia ser algo diferente dos demais CASOS.

Posteriormente, na Idade Média, em Bizâncio, o monge Máximo Planudes utilizou a teoria localista de Apolônio em suas reflexões sobre CASO, definindo-o como formações cujo significado básico (concreto) determina direções espaciais: repouso (onde? DATIVO), distância (de onde? GENITIVO) e aproximação (aonde? ACUSATIVO). Essas questões em torno da categoria de CASO também repercutiram entre os enciclopedistas franceses.

Na Idade Média, deparamos com os gramáticos escolásticos, ou *Modistae*, como são frequentemente chamados, e que trouxeram importantes contribuições para o estudo da gramática, particularmente no século XIII e início do século XIV. Eles consideravam a gramática descritiva inadequada e perseguiam um objetivo maior: o da explicação dos fenômenos linguísticos. Também se interessavam pelo conceito de gramática universal. Roger Bacon, famoso frade filósofo que viveu no século XIII, escreveu: “A gramática é uma e a mesma em substância em todas as línguas, embora

possa haver variação acidental” (Robins, 1997, 90-107, *apud* Blake, 2009, p. 17, tradução minha)⁷³.

Ainda segundo Blake (2009, p. 17), os Modistas introduziram uma série de ideias no estudo da gramática, como a distinção entre sujeito (*suppositum*) e predicado (*appositum*). Também estabeleceram noções de dependência, de modo que, por exemplo, na sentença *Socrates albus currit bene* (Sócrates branco corre bem) Socrates é o *suppositum* juntamente com *albus*, seu dependente. Semelhantemente, *currit* e seu dependente, *bene*, constituem o *appositum*. Quanto aos CASOS, os gramáticos escolásticos os classificaram com base em propriedades gerais distinguindo entre CASOS adverbiais, incluindo aí o VOCATIVO, e CASOS adnominais. Em outras palavras, também eram localistas, em certa medida herdeiros de Apolônio Díscolo, e caracterizavam o significado de todos os CASOS em termos locais.

A partir do Renascimento, o modelo predominante na descrição dos sistemas de CASOS foi o método tradicional de listar uma série de significados e funções para cada um deles. No século XIX, os neogramáticos alemães Franz Wullner e Wilhelm Wundt, por exemplo, estão entre os que deram continuidade à teoria localista dos CASOS (a divisão adotada por Wundt corresponde à distinção entre CASOS gramaticais e concretos, relacionada à teoria localista).

No início do século XIX, a noção de que os CASOS teriam um significado único e abstrato aparece em trabalhos de linguistas como Rask, Bopp e Wanner e, com o advento do estruturalismo no início do século XX, a ideia de um “significado geral” dos CASOS se torna proeminente, tendo em Hjelmslev e Jakobson seus principais proponentes. Essa perspectiva aparentemente influenciou bastante a abordagem de CASO no mundo eslavo, como se verá adiante.

O linguista dinamarquês Louis Hjelmslev desenvolve uma teoria de CASO segundo a qual se consideravam três dimensões semânticas: a direção, a intimidade (contato) e a subjetividade/objetividade. Para ele, um CASO consistia em uma única noção abstrata da qual se pode deduzir usos concretos (Hjelmslev, 1935, p. 85 *apud* Blake, 2009, p. 20). Assim, o significado abstrato de um CASO só poderia ser determinado olhando para as oposições dentro de todo o sistema de CASOS.

⁷³ *Grammar is one and the same in substance in all languages, though there may be accidental variation* (Robins, 1997, 90-107, *apud* Blake, 2009, p. 17).

Seguindo os passos de Hjelmslev, no modelo semântico (localista) proposto por Roman Jakobson, os CASOS não podem ser vistos apenas como categorias formais, pois apresentam uma pluralidade de significados. Diante disso, esse linguista propõe associar a cada CASO um significado geral e abstrato – *Gesamtbedeutung* – e significados derivados, provenientes da interação desses significados abstratos, que se manifestam por meio de características binárias e resultam de um contexto linguístico específico. Na mesma linha de Hjelmslev, Jakobson também considerava que os CASOS são correlativos e que tiram seu valor da relação com outros elementos da mesma categoria em um sistema de oposições (Blake, 2009, p. 21).

Dentro dessa perspectiva é que surge justamente o conceito de núcleo semântico, no qual se encontraria o significado **intensional** invariante de um CASO, ao passo que fora desse núcleo estariam variantes sintática e/ou lexicalmente condicionadas, que compõem a **extensão** do CASO. Jakobson aplicou essa teoria ao sistema de CASOS do russo (bastante semelhante ao do polonês) e, como já observado antes, parece ter exercido grande influência no tratamento que esse tema recebeu de linguistas e gramáticos poloneses. Embora muito rígida quando submetida a testes com grande quantidade de dados, essa abordagem permaneceu a mais eficaz, até que outras foram surgindo, como o modelo de categorias radiais elaborado por Lakoff (1987 *apud* Luraghi, 2009, p. 138).

Para Machowska (2006, p. 12), os modelos localistas também incluem o conceito de John M. Anderson, que afirma, agora no âmbito da teoria gerativa, que as relações entre os CASOS constituem uma base para generalizações na sintaxe e sobre propriedades do léxico. Quanto às relações entre os CASOS, o autor distingue as derivadas, que definem as relações gramaticais de sujeito e objeto. Segundo Anderson, elas dependem das relações entre os CASOS e são selecionadas de acordo com uma hierarquia nas relações entre os papéis semânticos. O linguista distingue quatro tipos de relações, baseando sua classificação em categorias espaciais (ABSOLUTIVO, ERGATIVO, LOCATIVO, ABLATIVO).

Conectada com a teoria localista de CASO estaria igualmente, de acordo com Machowska (2006, p. 13) a chamada GRAMÁTICA DO CASO, proposta por Charles Fillmore (1968) que, pela primeira vez, trata CASO como uma categoria universal. Baseado na dicotomia entre estrutura profunda e superficial, estabelecida por Chomsky, ele caracterizou as formas de CASO como fenômenos da estrutura

superficial, enquanto os usos de CASO foram associados a fenômenos da estrutura profunda.

Mais recentemente, Barry J. Blake (1994, p.1) define CASO como um sistema de marcação de nomes dependentes em função da relação que eles mantêm com seus núcleos. O autor observa ainda que, tradicionalmente, CASO se refere à marcação flexional e, normalmente, marca a relação de um nome com um verbo dentro de uma oração ou de um nome com uma preposição, posposição ou outro substantivo dentro de um sintagma.

Embora CASO esteja relacionado à marcação de nomes, nem sempre é possível isolar de modo claro os afixos em uma palavra. O turco, por exemplo, possui marcas de CASO identificáveis, então é possível falar de marcadores de CASO nessa língua. Em outras línguas, no entanto, não é possível isolar um afixo de CASO. Nessas situações, fala-se então em várias formas de uma palavra que expressam os diferentes CASOS de um radical (*Ibidem*, 1994, p.2).

É importante também estabelecer a diferença entre os CASOS e as relações gramaticais que eles expressam, pois uns não estão pareados com outras de modo binário. Em polonês, por exemplo, o GENITIVO é usado principalmente para marcar a dependência entre um sintagma nominal e um nome, ou seja, é sobretudo um CASO adnominal. Entre suas funções adnominais está a codificação do “possuidor” (4a). O GENITIVO também é usado para marcar o complemento de certos verbos (4b) e, como é bastante típico de línguas com marcadores de CASO, as preposições são como verbos, pois regem CASOS (4c):

(4a) Styl polskiego kompozytora.
 Styl^{Nom} polonês^{Gen} compositor^{Gen}
 O estilo do compositor polonês.

(4b) Chopin używał fortepianu jak głosu ludzkiego.
 Chopin^{Nom} usava piano^{Gen} como voz^{Gen} popular^{Gen}
 Chopin usava o piano como a voz do povo.

- (4c) Delfina Potocka śpiewa **dla** Chopina.
 Delfina^{Nom} Potocka^{Nom} canta para^{Prep} Chopin^{Gen}
 Delfina Potocka canta para Chopin.

Acontece, porém, que, além dos usos acima, o GENITIVO em polonês também ocorre quando há negação de um verbo que, em sua versão afirmativa, rege o ACUSATIVO (cf. 5a e 5b abaixo), fenômeno semelhante ao que ocorre em francês (*J'ai trois enfants* versus *je n'ai pas d'enfants*)⁷⁴.

- (5a) Sam Chopin **nie** miał żadnego problemu z tym...
 Próprio^{Nom} Chopin^{Nom} não tinha nenhum^{Gen} problema^{Gen} com isso^{Instr}...
 O próprio Chopin não tinha nenhum problema com isso
- (5b) Artysta miał problemu z głosem.
 Artista^{Nom} tinha/teve problema^{Ac} com voz^{Instr}
 O artista teve um problema com a voz.

Além do fenômeno ilustrado por (5a) e (5b), em polonês, assim como em latim, grego e outras línguas, o NOMINATIVO é atribuído ao sujeito de uma oração. No entanto, e surpreendentemente, em polonês o GENITIVO também pode, sob certas condições, marcar o sujeito, conforme ilustram os exemplos (6a) e (6b):

- (6a) **Dwaj kompozytorzy** napisali muzykę operową...
 Dois^{Nom} compositores^{Nom} escreveram^{3aPes Plu Masc} música^{Ac} operística^{Ac}
 Dois compositores escreveram música de ópera...
- (6b) **Dwóch kompozytorów** napisało muzykę...
 Dois^{Gen} compositores^{Gen} escreveu^{3Pes Sing Neu} música^{Ac}
 Dois compositores escreveram a música...

⁷⁴ Em francês, empregam-se os artigos partitivos (*du, de la, de l', des*) para expressar quantidades indeterminadas (*j'ai des enfants* – eu tenho filhos). Para quantidades determinadas, é possível empregar numerais (*j'ai trois enfants* – tenho três filhos). A quantidade nula, por sua vez, pode ser expressa com *pas... de...* (*je n'ai pas d'enfants* – eu não tenho filhos).

Diante desses fatos, cabe aqui recorrer à conclusão de Blake (1994, p. 20-22), qual seja, que tentar vincular as formas de CASO diretamente às funções é uma imprudência. Com efeito, o sistema de CASOS do tipo representado pelo latim e pelo grego antigo (pelo polonês igualmente) apresenta dois grandes problemas para a descrição. Um é o problema de distinguir os CASOS; o outro é o problema de descrever seu significado e função. Distinguir os CASOS constitui um problema, pois diferentes classes de radicais exibem uma gama diferente de distinções, ou seja, os paradigmas não são isomórficos, como ilustram os exemplos abaixo:

QUADRO 6 - Diferentes marcas de CASO em polonês

| | NOMINATIVO Singular | ACUSATIVO Singular | DATIVO Singular | Tradução |
|------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------|
| Masculino | Polak | Polaką | Polakowi | <i>um polonês</i> |
| | stopień | stopień | stopniowi | <i>grau</i> |
| | lekarz | lekarza | lekarzowi | <i>médico</i> |
| Feminino | książka | książkę | książce | <i>livro</i> |
| | noc | noc | nocy | <i>noite</i> |
| | os | os | osi | <i>eixo</i> |
| Neutro | pole | pole | polu | <i>campo</i> |
| | imię | imię | imieniu | <i>nome</i> |
| | dziewczę | dziewczę | dziewczęciu | <i>menina</i> |

FONTE: Elaboração própria.

O quadro acima traz alguns poucos dados que permitem não só exemplificar o problema apontado por Blake (1994, p. 20) como também apontam para a relação estreita entre os CASOS gramaticais, suas marcas morfológicas e os paradigmas de declinação, objeto da próxima seção.

4.3 MORFOLOGIA, PARADIGMAS DE DECLINAÇÃO E “TIPOS” DE CASO

Ainda que existam línguas cuja marcação de CASO se dá por meio de alternâncias de outras naturezas – por exemplo, mutação da consoante, variação do tom e até mudança de radical – de modo geral os expoentes dos CASOS são sufixos. O *World Atlas of Linguistic Structures (WALS)* (Haspelmath et al. 2005, p. 210-211, *apud* Spencer, 2009, p. 185) traz uma série de exemplos de CASOS, a sufixação sendo,

de longe, o tipo mais comum de marcação dessa categoria gramatical. Assim, as línguas de natureza flexional tradicional, como o latim ou o polonês e a maioria das línguas eslavas, possuem gramáticas que, incontestavelmente, têm que apelar para um traço de CASO. O latim tem cinco CASOS, o polonês tem sete, e em ambas há várias classes flexionais distintas. Nessas línguas, os marcadores de CASO se sobrepõem à classe flexional, ou seja, uma única terminação flexional transmite simultaneamente o CASO e a classe da declinação. Como resultado, só raramente ocorre de um morfe particular expressar um único CASO (*vide* o quadro 6 acima).

Outro aspecto teórico importante da morfologia de CASO é o fenômeno do sincretismo, pelo qual uma única forma da palavra ocupa duas ou mais células no paradigma de declinação. Os paradigmas do Quadro 7, adaptado de De Bray (1980, p. 263 *apud* Blevins, 2009, p. 204) ilustram bem isso. Temos ali três dos padrões flexivos para substantivos inanimados em polonês. De particular interesse aqui são os sincretismos identificados pelas formas destacadas no quadro. Observando o quadro, constata-se que existe uma tendência de que expoentes de CASOS específicos não se repitam dentro de um mesmo paradigma (definido aqui pela categoria do gênero gramatical). No entanto, formas como *miasto/miasta* (cidade) e *świat/światy* (mundo) vão no sentido contrário dessa tendência. Além disso, observa-se sincretismo também entre as formas dativas e locativas singulares no paradigma de *szkoła* (escola) e de outros substantivos femininos terminados em *-a* no NOMINATIVO singular. Ao mesmo tempo, casos de sincretismo como o observado no paradigma dos substantivos neutros (*vide miasto/miasta*) não constituem uma regra, já que por vezes substantivos neutros podem sofrer alternâncias de radical no GENITIVO singular e NOMINATIVO plural⁷⁵. Como se vê, em línguas como o polonês, o fenômeno do sincretismo representa uma dificuldade a mais para o aprendiz da língua, que se vê perdido em meio a uma série de formas às vezes distintas, às vezes coincidentes.

⁷⁵ É o que ocorre por exemplo com substantivos como *imienia*^{GenSing} x *imiona*^{NomPlu} (nome), em que o GENITIVO singular e o NOMINATIVO plural não apresentam sincretismo.

QUADRO 7 - Paradigmas e declinação de substantivos inanimados em polonês

| Gên., Núm. → CASOS ↓ | Substantivo masculino | | Substantivo neutro | | Substantivo feminino | |
|-------------------------|-----------------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|
| | Singular | plural | Singular | plural | Singular | plural |
| NOMINATIVO | świat | światy | miasto | miasta | szkoła | szkoły |
| GENITIVO | świata | światów | miasta | miast | szkoły | szkół |
| ACUSATIVO | świat | światy | miasto | miasta | szkołę | szkoły |
| DATIVO | światu | światom | miastu | miastom | szkole | szkołom |
| INSTRUMENTAL | światem | światami | miastem | miastami | szkołą | szkołami |
| LOCATIVO | świecie | światach | mieście | miastach | szkole | szkołach |
| VOCATIVO | świecie | światy | miasto | miasta | szkoło | szkoły |

FONTE: Blevins (2009, p. 204).

Segundo Blevins (2009, p. 205), os sincretismos observados no Quadro 7 não podem ser incluídos em padrões gerais de neutralização de CASOS, mas podem ser entendidos em termos de restrições da estrutura do paradigma que identificam pares de células como mutuamente informativos, ou seja, como preditores confiáveis das formas associadas a cada uma das células. Esta concepção mais estática está em conformidade com uma perspectiva “abstrata” tradicional na qual os membros de um paradigma formam uma rede de elementos ligados por relações implicacionais. Deste ponto de vista, as células sincréticas do Quadro 7 estão relacionadas por implicação mútua - ou, mais formalmente, por um alto valor de informação mútua, no sentido teórico da informação.

Alguns aspectos dessas formas identificam o “significado gramatical” delas, aqui seu CASO e características de concordância. Outros aspectos identificam a classe de flexão ou lexema a que uma forma está afiliada. Uma única forma pode marcar tanto o significado gramatical quanto a classe lexical, como ilustrado por *szkołę* (escola), no qual a terminação *-ę* identifica a forma acusativa de um substantivo feminino. Mas as formas também podem identificar esses dois tipos diferentes de informação em graus variados. Por exemplo, uma terminação em *-ami* remete sempre ao INSTRUMENTAL plural no Quadro 7. Os plurais instrumentais *światami*, *miastami* e *szkołami* não identificam, porém, a classe (definida com base no gênero gramatical – masculino inanimado, neutro e feminino, respectivamente) do substantivo correspondente. Em contraste, nenhum aspecto formal sinaliza os significados gramaticais de *świat* ou *szkoła*, dado que uma forma terminada em consoante pode sinalizar o GENITIVO plural, como em *szkół* ou *miast*, do mesmo modo que uma forma

terminada em *-a* pode marcar o NOMINATIVO singular (*szkoła*) ou ACUSATIVO plural (*miasta*). Pares (ou conjuntos) de células paradigmáticas podem também ser assimétricos e informativos. Um NOMINATIVO singular como *świat* é diagnóstico de um substantivo masculino, e implica um DATIVO singular como *światu*. Entretanto, um DATIVO singular em *-u* pode também estar associado a um substantivo neutro, como em *miastu*.

Para complicar ainda mais a questão, na maioria das abordagens modernas da gramática, o termo CASO permanece ambíguo, ora se referindo à forma flexionada de uma palavra, ora à propriedade de um sintagma nominal. Em um sistema regular, um nome que ocupe o núcleo lexical de um sintagma pode estar, por exemplo, no NOMINATIVO, o que quer dizer que o sintagma em si carrega o CASO NOMINATIVO. No entanto, como muitos estudos mostram, essa relação direta entre formas flexionadas de uma palavra e propriedade de um sintagma nominal nem sempre é respeitada. Se considerarmos ainda que línguas como o polonês apresentam concordância de CASO dentro de sintagmas nominais⁷⁶ – os modificadores (adjetivos, pronomes, numerais) concordam em CASO com o substantivo – surge a necessidade de se estabelecer uma distinção entre CASO morfológico (*m-case*) e CASO sintático (*s-case*) (Spencer, 2009, p. 185-186).

Além da distinção entre *m-cases* e *s-cases*, línguas com muitos CASOS frequentemente subdividem seus inventários em grupos: um conjunto central de CASOS ditos “gramaticais” e um ou mais conjuntos de CASOS secundários ou “semânticos”. Os CASOS gramaticais marcam caracteristicamente os dependentes regidos, como sujeitos, objetos diretos e indiretos, assim como os dependentes nominais, como os possuidores. Os CASOS semânticos tendem a representar relações espaciais e outras propriedades semânticas específicas (Blevins, 2009, p. 200).

Os CASOS gramaticais, também chamados de estruturais (NOMINATIVO, ACUSATIVO, ERGATIVO, ABSOLUTIVO, possivelmente também GENITIVO e DATIVO) são quase sempre flexionais, mas os CASOS semânticos muitas vezes têm um caráter derivacional, na medida em que adicionam um significado claramente definido ao

⁷⁶ Nos modelos que seguem os Princípios e Parâmetros, todos os sintagmas determinantes têm um valor para o traço “CASO Abstrato”, mesmo quando não há morfologia de CASO. No entanto, esse recurso especial de CASO está relacionado apenas indiretamente a interpretações padrão de CASO e muitas vezes cumpre a função de um *proxy* para referência a relações gramaticais. (Bobaljik e Wurmbrand, 2009, p. 187)

substantivo, da mesma forma que uma preposição em relação a um sintagma nominal. Isto pode tornar difícil decidir se estamos lidando com uma forma de um lexema ou com um novo lexema com função adverbial. Além disso, vale ressaltar que, embora às vezes se pense que a principal razão por trás da marcação de CASO é a identificação de argumentos centrais (sujeito, objetos), existem línguas em que os CASOS são amplamente usados para marcar relações gramaticais não centrais, como localização (Spencer, 2009, p. 193-197).

Além disso, segundo Blake (1994, p. 33) não está claro se o critério para classificar um CASO como gramatical é ele expressar apenas uma relação puramente sintática em oposição a relações semânticas. Se a distinção entre CASO gramatical e CASO semântico fosse clara, os CASOS gramaticais marcariam apenas relações sintáticas e os semânticos, apenas relações semânticas homogêneas como localização ou fonte. No entanto, é comum que um CASO sintático marque uma relação ou função semântica que esteja fora de qualquer relação sintática que exprima. Um exemplo disso é o CASO ACUSATIVO em latim, que além de expressar a função sintática de objeto direto de um verbo transitivo, também pode expressar o papel semântico de DESTINO, como em *Veronam venis?* (Você vem/está vindo para Verona?).

Por outro lado, há situações em que os chamados CASOS semânticos codificam uma relação puramente sintática. É o que ocorre com o CASO ABLATIVO em latim. Nessa língua, o agente da passiva aparece marcado com ABLATIVO regido pela preposição *a/ab*. No entanto, não se pode considerar esse agente de um ponto de vista semântico, uma vez que ele engloba uma série de papéis temáticos diferentes. Os exemplos (7a), (7b) e (7c), tomados de Blake (1994, p. 33) ilustram bem isso:

- (7a) *occīsus ā cōnsule.* → AGENTE
Morto pelo cônsul.
- (7b) *āmāta ā cōnsule.* → EXPERIENCIADOR
Amada pelo cônsul.
- (7c) *vīsus ā cōnsule.* → PERCEBEDOR
Visto pelo cônsul.

Blake (1994, p. 34) distingue os CASOS nucleares (*the core cases*) – aqueles que marcam os argumentos de verbos transitivos de um e de dois lugares, ou seja, o NOMINATIVO, o ERGATIVO e o ACUSATIVO – dos CASOS periféricos, todos os demais, conforme apresentado no Quadro 8:

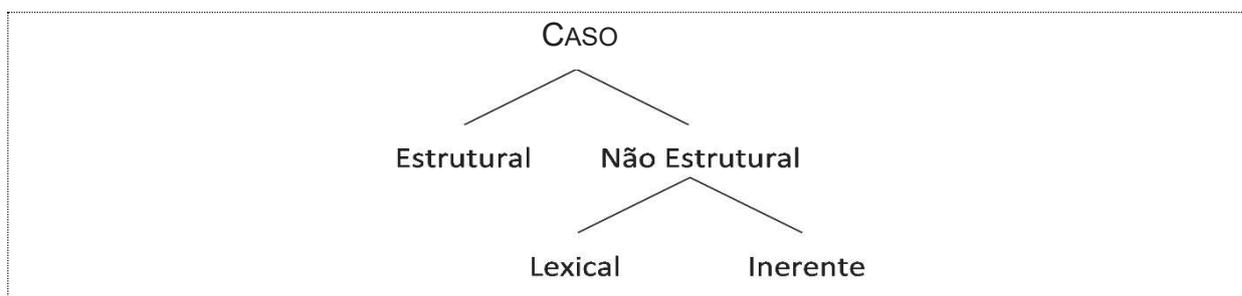
QUADRO 8 - CASOS nucleares e CASOS periféricos

| | | | |
|-------------|-----------|------------|--------------|
| Gramaticais | Nucleares | NOMINATIVO | |
| | | ACUSATIVO | |
| | | ERGATIVO | |
| Semânticos | Locais | GENITIVO | |
| | | DATIVO | |
| | | LOCATIVO | |
| | | ABLATIVO | |
| | | ALATIVO | |
| | | | PERLATIVO |
| | | | INSTRUMENTAL |
| | | | COMITATIVO |
| | | | etc. |
| | | | |

FONTE: Adaptado de Blake (2004, p. 34).

Mais recentemente, agora numa abordagem gerativa, Woolford (2006, p 111-130) apresenta uma distinção entre CASOS estruturais e CASOS não estruturais subdividindo CASO não estrutural em dois outros tipos, um bastante regular, previsível, o CASO inerente, e outro que apresenta grande irregularidade – é “idiossincrático” – o CASO lexical. A figura 10 traz uma representação dessa proposta.

FIGURA 10 - Tipos de CASOS segundo Woolford (2006)



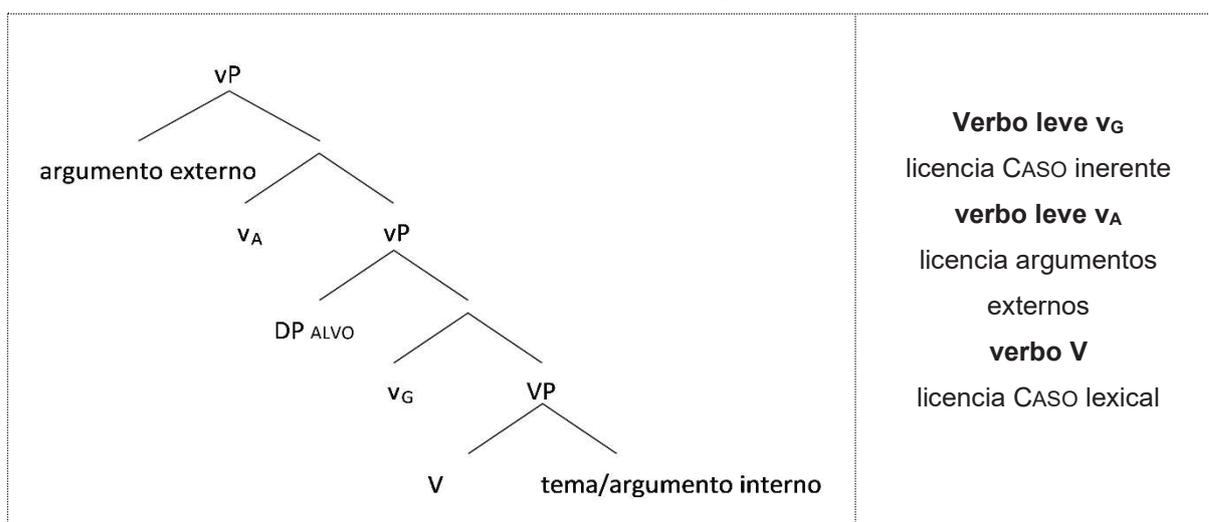
FONTE: Woolford (2006, p. 111).

Para a autora, CASO lexical é idiossincrático por ser lexicalmente selecionado e licenciado por certos núcleos lexicais (verbos e preposições), ao passo que um CASO inerente é mais regular, está associado a determinadas posições temáticas na estrutura e é licenciado por núcleos de verbos leves. Nas palavras de Woolford:

todo licenciamento de Caso é tecnicamente estrutural, no sentido de que todo licenciamento de Caso é feito por núcleos em uma configuração estrutural local. Enquanto o Caso estrutural é licenciado em uma base puramente estrutural, o Caso não estrutural é licenciado em conexão com a marcação θ (Chomsky, 1986). Caso não estrutural é licenciado em um nível anterior ao licenciamento do Caso estrutural... (Woolford, 2006, p. 116, tradução minha)⁷⁷.

Essas duas instâncias de CASO não estrutural – inerente e lexical – aliás, estariam em distribuição complementar quanto às posições temáticas, uma vez que apenas argumentos internos-TEMAS podem ter CASO lexical, e somente argumentos externos e objetos indiretos-ALVOS podem ter CASO inerente. Assim é que os objetos indiretos-ALVOS se comportam, nessa concepção, como argumentos externos, e não como argumentos internos, por isso recebem o tipo regular de CASO não estrutural (CASO DATIVO inerente) e não o tipo irregular (CASO DATIVO lexical). A figura 11 traz uma representação arbórea dessa estrutura.

FIGURA 11 - Licenciamento de CASO segundo Woolford (2006)



FONTE: Woolford (2006, p. 116).

⁷⁷ All Case licensing is technically structural, in the sense that all Case licensing is done by heads in a local structural configuration. While structural Case is licensed on a purely structural basis, nonstructural Case is licensed in connection with θ -marking (Chomsky 1986). Nonstructural Case is licensed at a level prior to structural Case licensing [...] (Woolford, 2006, p. 116).

Com efeito, para Woolford existem dois tipos de CASO DATIVO, cada um licenciado de um modo. O DATIVO islandês em (8), ou seja, aquele que marca o objeto indireto de um verbo bitransitivo, é muito mais regular e previsível e enquadra-se, portanto, no rol dos CASOS inerentes (inerentemente associados à marcação temática).

- (8) þeir gáfu konunginum ambáttina⁷⁸.
 Eles^{Nom} deram rei-o^{Dat} serva-garota-a^{Ac}
 Eles deram a serva ao rei.

Para defender essa abordagem, a autora lembra que, embora o DATIVO esteja intimamente associado a metas/alvos, não é verdade que esse CASO marque todos e somente metas/alvos. Em Islandês, por exemplo, alvos/metos em sintagmas preposicionados são marcados não com o DATIVO, mas com o GENITIVO, como revela (9).

- (9) Eg skilaði peningunum til hennar.
 Eu^{Nom} devolvi dinheiro-o^{Dat} a^{Prep} ela^{Gen}
 Eu devolvi o dinheiro a ela.

Outros papéis temáticos além dos alvos podem ser marcados com o CASO DATIVO, incluindo beneficiários, experimentadores e até temas (se o DATIVO for lexicalmente selecionado).

Para Woolford, o ERGATIVO, que marca argumentos externos e aparece associado ao papel temático de AGENTE, também é um CASO inerente. Entretanto, como observa a autora, muitas línguas permitem que mais do que apenas agentes ocupem a posição de argumento externo. Por exemplo, o sujeito em construções como (10), ainda que seja um argumento externo segundo certos autores, não é estritamente agente, mas sim causa ou causador de um determinado estado de coisas (Woolford, 2006, p. 124).

⁷⁸ Maling (2002, 44a, *apud* Woolford, 2006, p. 112).

- (10) Michael angered me.
Miguel me irritou.

Resumindo, o CASO ERGATIVO é um CASO inerente, pois está inerentemente associado a uma determinada posição temática, a do argumento externo, e seu comportamento sintático é paralelo ao dos DATIVOS inerentes como em (8), ao passo que o DATIVO em (11) é lexical, pois é lexicalmente selecionado pelo verbo.

- (11) Bátnum hvolfdi.
Barco^{Dat} virou
O barco virou.

Ainda quanto aos tipos de CASO, vale mencionar uma divisão que aparece em gramáticas de polonês (cf. Grzegorzczkova e Laskowski, 1999, p. 218; Nagórko, 2012, p. 166-167) entre CASOS sintéticos, aqueles cujas marcas são apenas as desinências a eles associadas, e CASOS analíticos, aqueles marcados por meio da associação entre uma preposição e uma desinência de CASO.

4.4 CASO NA TEORIA DA REGÊNCIA E LIGAÇÃO E NO MINIMALISMO

Na Gramática Gerativa, CASO está relacionado às propriedades que possibilitam que os nomes, ou, mais precisamente, os sintagmas nominais (NPs)⁷⁹, tornem-se visíveis para a interpretação temática. Esse processo varia de acordo com a língua, podendo se dar de modo “abstrato”, ou seja, sem uma morfologia específica, ou “concreto” – com marcas morfológicas de CASO. A sentença (12) em polonês e sua tradução para o português exemplificam a diferença entre esses dois tipos de línguas quanto à marcação de CASO.

⁷⁹ Do inglês *Nominal Phrase*. Rutkowski (2000, p. 10-28) observa que, como em polonês não existem artigos, o núcleo N (ou N⁰) de um sintagma nominal em geral é foneticamente vazio nessa língua. Sabe-se, no entanto, que pronomes demonstrativos são, em princípio, definidos e podem ocupar o núcleo D (ou D⁰) do sintagma determinante (DP – *Determiner Phrase*). Os pronomes pessoais, por sua vez, têm um valor referencial inequívoco, pelo que, ao que parece, também podem ocupar a posição D⁰. Além disso, em polonês, é comum distinguir o sintagma determinante (DP) e o sintagma nominal (NP) do sintagma quantificado (QP - *Quantified Phrase*). Segundo Rutkowski (2000, *loc. cit.*), o sintagma quantificado é considerado parte do sintagma determinante, mas deve ter precedência sobre o sintagma nominal (DP>QP>NP).

- (12) Piotr^{Nom} Rubik^{Nom} przedstawia Piotrowi^{Dat} Królikowi^{Dat} Piotra^{Ac} Wójcika^{Ac}.
 Pedro^{Nom} Rubik^{Nom} apresenta Pedro^{Dat} Królik^{Dat} Pedro^{Ac} Wójcik^{Ac}.
 Pedro Rubik apresenta o Pedro Wójcik para o Pedro Królik.

Em polonês, cada um dos personagens envolvidos na cena de apresentação em (12) traz morfemas específicos que indicam quem^{Nom} apresenta quem^{Ac} para quem^{Dat} (em polonês: *kto^{Nom} przedstawia komu^{Dat} kogo^{Ac}*), ou seja, esses morfemas têm o papel de estabelecer as funções gramaticais de sujeito, objeto direto e objeto indireto dos sintagmas nominais *Piotr Rubik*, *Piotr Królik* e *Piotr Wójcik*. É através deles também que são reconhecidos os papéis temáticos das três personagens, AGENTE, TEMA e DESTINATÁRIO, respectivamente. Em outras palavras, pode-se dizer que os sintagmas nominais de (12) resolvem assim a sua configuração de CASO, tornando-se interpretáveis na estrutura. Na tradução para o português, contudo, não se observam morfemas diferentes; *Piotr*, *Piotrowi* e *Piotra* correspondem sempre a *Pedro*. Como os sintagmas nominais resolvem então a sua configuração de CASO para se tornarem interpretáveis na estrutura? Segundo Mioto e Quarezemin (2012, p. 109-110),

todas as línguas naturais têm que ter um jeito de indicar qual é o papel que os DPs desempenham em uma determinada sentença. Umas, como o latim e o japonês, têm morfologia para isso: os casos morfológicos. [...] o português não expressa o papel θ dos sintagmas através da morfologia. O português o faz abstratamente, mantendo os sintagmas numa determinada ordem neutra.

Observa-se então que existe uma relação direta entre CASO e papel temático, pois este tem que estar explícito para que se possa deduzir aquele. Em línguas como o polonês ou o latim, os sintagmas nominais sempre têm alguma marca de CASO. Se não tivessem, não seria possível saber qual seu papel temático na sentença. Nos termos da gramática gerativa, pode-se dizer que o CASO deixa o papel temático visível para a interpretação temática. Apesar da estreita relação entre CASO e papel temático, não se pode confundir as duas coisas, pois um mesmo CASO pode se relacionar com papéis temáticos diferentes, assim como CASOS diferentes podem se relacionar com um mesmo papel temático, como se viu em (10) acima.

Enquanto as propriedades temáticas estão ligadas à semântica lexical dos verbos e de seus argumentos, dando origem a noções como evento, ação, tema, agente, locativo etc., CASO é uma propriedade das relações que se estabelecem entre

os constituintes gramaticais. Assim, um sintagma nominal não é NOMINATIVO, ACUSATIVO ou DATIVO em razão de sua semântica lexical, mas sim em função de sua relação gramatical com outros componentes da sentença. Para a gramática gerativa, CASO é, portanto, uma categoria relacional, e interessa saber como essas relações em torno da noção de CASO são estabelecidas, que procedimentos envolvem, em que espaços se aplicam esses procedimentos.

4.4.1 A Teoria do CASO

A Teoria do CASO foi se desenvolvendo basicamente para resolver o problema de como conceituar as relações gramaticais e como garantir uma descrição adequada às várias observações empíricas sobre como essas relações se manifestavam nas diferentes línguas. Nesse sentido, foram sendo apresentadas propostas com o intuito de determinar os espaços de aplicação dessas propriedades relacionais – limitando esses espaços por diferentes noções de localidade e relação hierárquica (dominância).

À medida que a teoria se desenvolvia, e em particular depois que uma atenção proeminente foi dada ao CASO idiossincrático nos sistemas de CASOS do islandês e de línguas ergativas, a conexão entre CASO (uma característica formal subjacente ao licenciamento sintático de sintagmas nominais) e CASO (a categoria morfológica), tornou-se mais tênue, embora a conexão entre os dois ainda seja tópico de investigação (Bobaljik e Wurbrand, 2009, p. 44).

O elemento-chave da Teoria do CASO é que todos os sintagmas nominais lexicais requerem CASO, mesmo no inglês moderno, em que a marcação morfológica de CASO está restrita ao sistema pronominal⁸⁰. Essa proposta é formalizada como o Filtro de CASO: todo DP pronunciado deve pertencer a uma cadeia com CASO.

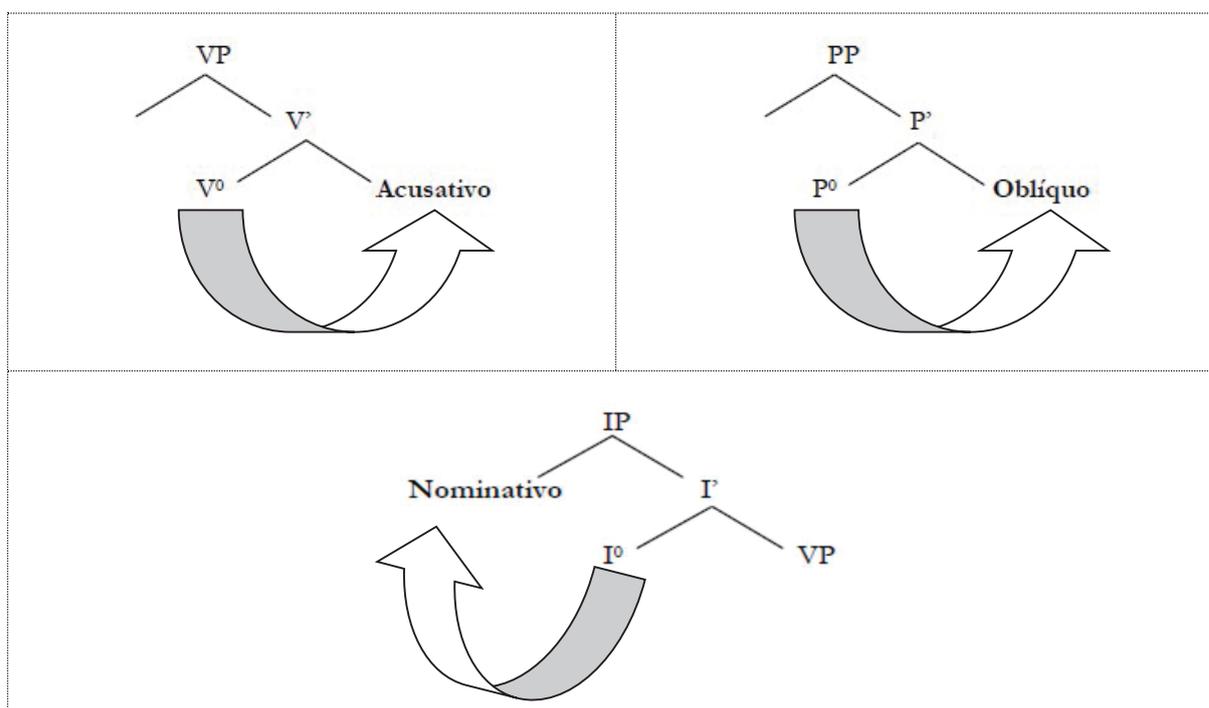
Na apresentação original da Teoria do Caso [...], o Caso abstrato está relacionado à propriedade morfológica de caso por meio da hipótese de que os traços formais que regulam a distribuição sintática dos NPs são os

⁸⁰ É comum em línguas que perderam seu sistema de CASO, como o inglês, as línguas românicas, o búlgaro, o macedônio, existirem vestígios de CASO no sistema de pronomes, especialmente os pronomes clíticos (Spencer, 2009, p. 195). É o que ocorre também em português brasileiro, com seus pronomes pessoais do CASO RETO e do CASO OBLÍQUO, que podem, aliás, oferecer aos aprendizes de polonês como língua estrangeira uma “janela” que lhes permita olhar para o sistema de CASOS do polonês sem tanto estranhamento no início. Isso, claro está, desde que os aprendizes em questão tenham consciência de como se distribuem os pronomes pessoais no português.

mesmos traços que são abertamente realizados como morfologia de caso em algumas línguas (Bobaljik e Wurbrand, 2009, p. 44, tradução minha)⁸¹.

A partir da noção de CASO ABSTRATO, a Teoria do CASO postula a existência de três tipos de CASOS estruturais: NOMINATIVO, ACUSATIVO e OBLÍQUO, cada um deles correspondendo a diferentes configurações estruturais, conforme ilustra a figura abaixo:

FIGURA 12 - Configurações para marcação de CASO na Teoria do CASO



FONTE: Elaboração própria.

A figura 12 representa três configurações para marcação de CASO de acordo com a teoria em questão: aquela em que núcleos V ou P atribuem CASO a seus complementos – ACUSATIVO e OBLÍQUO, respectivamente – bem como aquela em que um núcleo funcional I atribui CASO NOMINATIVO a seu especificador, uma exclusividade desse núcleo funcional. Essas configurações constituem o que a teoria denomina de marcação canônica de CASO. Existe, porém, uma configuração conhecida como

⁸¹ *In the original presentation of Case Theory [...], abstract Case is related to the morphological property case via the hypothesis that the formal features that regulate the syntactic distribution of NPs are the same features that are overtly realized as case morphology in some languages* (Bobaljik e Wurbrand, 2009, p. 44).

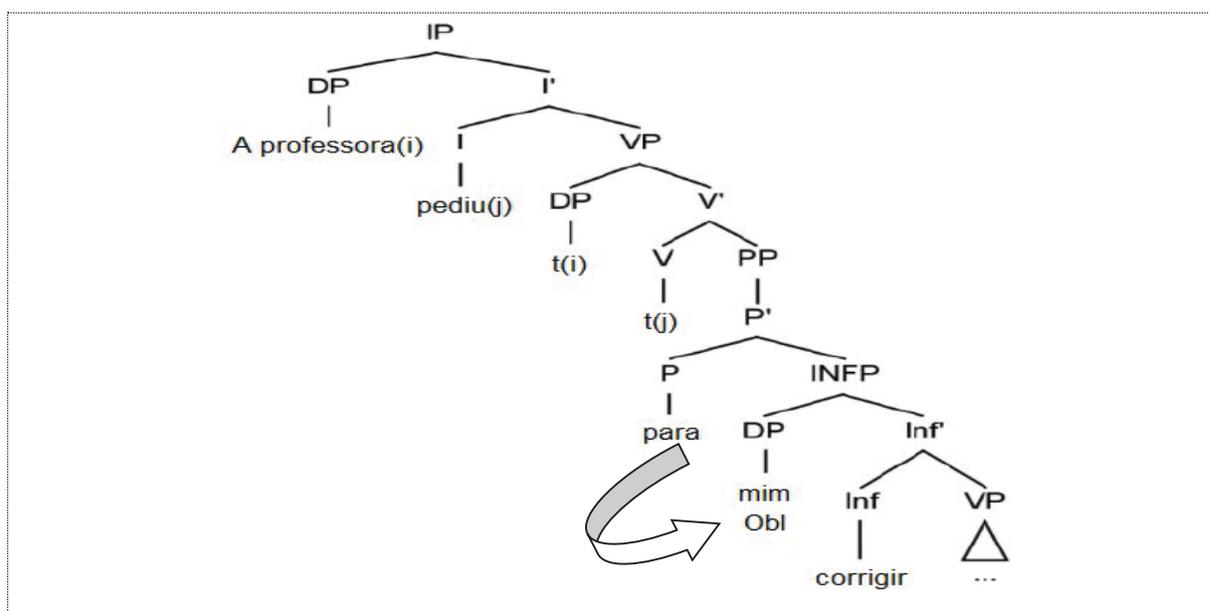
Marcação Excepcional de CASO (ECM)⁸² que, como o próprio nome indica, consiste numa exceção aos modos canônicos de se atribuir CASO ilustrados na figura 12.

Uma ECM ocorre quando um núcleo atribui CASO não para o seu complemento, mas para a posição de especificador de seu complemento. É o que ocorre, por exemplo, em uma sentença como (13) abaixo:

(13) Minha professora disse para mim estudar.

Nessa sentença, o verbo **estudar** está no infinitivo não flexionado, não apresentando, portanto, traços de tempo e pessoa verbal, o que, de acordo a teoria, impede-o de atribuir CASO ao pronome **mim** que, no entanto, recebe CASO OBLIQUO, pois, novamente de acordo com a teoria em questão, todo DP realizado foneticamente precisa receber CASO. Como o verbo no infinitivo não flexionado não tem a capacidade de atribuir CASO ao DP **mim**, é o núcleo P do sintagma preposicional logo acima que o faz. Tal estrutura, representada em 13 abaixo, constitui uma ECM e é considerada uma ocorrência de marcação não canônica de CASO pela teoria.

FIGURA 13 - Árvore sintática de ECM



FONTE: Adaptada de Sieiro (2017, p. 52).

⁸² Do inglês *Exceptional Case Marking*.

4.4.2 Do Modelo da Regência e Ligação ao Modelo Minimalista

No modelo da Regência e ligação (GB)⁸³, o filtro do CASO – todo DP pronunciado deve pertencer a uma cadeia com CASO – era aplicado na chamada Estrutura superficial (ou SS)⁸⁴. Isso quer dizer que, na Estrutura Profunda (DS)⁸⁵, os sintagmas nominais (ou sintagmas determinantes – DPs) eram identificados por seus papéis temáticos que, no entanto, só se tornavam visíveis em processos posteriores. Esses processos envolviam, essencialmente, movimentos motivados pelo requerimento de CASO. Assim, um sintagma nominal sujeito era aquele que se movia para o especificador de IP para receber CASO, pois na estrutura profunda ele ainda se encontrava em sua posição original, sem CASO.

Nesse modelo, era como se a estrutura arbórea fosse como uma árvore de Natal que fosse sendo decorada aos poucos, com os enfeites (sintagmas) sendo pendurados nos nós da árvore, mas ainda sem serem vistos (Estrutura Profunda) por um observador que olhasse para a árvore de um determinado ângulo. Em seguida, os adereços da árvore podiam ser movidos para outros nós, tornando-se então visíveis na árvore (Estrutura Superficial) para o observador. Essa concepção foi transformada pelo Programa Minimalista na década de 1990 (Chomsky, 1995, 1999). Nesse programa, a ideia era aperfeiçoar a teoria da regência e ligação, sem perder seu potencial explicativo e descritivo. Ocorre aí, então, uma reformulação da concepção de CASO.

Dentro dessa nova abordagem, não existem mais estruturas prévias esperando para receber sintagmas (não existem árvores de Natal esperando para receber adereços). Assim, não se concebe mais que o especificador de IP é um elemento estrutural abstrato vazio que aguarda um sintagma nominal ser pendurado nele. O especificador de IP é o sintagma nominal que se concatena à formação anterior – ou seja, I+VP. Em outras palavras, cada nó da árvore surge no momento em que é concatenado. Assim, ao longo da formação de VP, IP não está “esperando”. IP é formado pela concatenação de um núcleo I com um VP.

⁸³ Do inglês *Government and Binding*.

⁸⁴ Do inglês *Superficial Structure*.

⁸⁵ Do inglês *Deep Structure*.

Com essa nova abordagem, a visão de que o CASO NOMINATIVO, por exemplo, que antes era atribuído a um sintagma nominal após movimento deste para o especificador de IP, é abandonada. Não existe movimento para o especificador de IP para se receber CASO, pois esse nó não existe previamente. O que se propõe no Minimalismo é que um sintagma nominal se concatenará ao núcleo funcional I porque este sintagma e I possuem uma estreita identidade. A concatenação entre esses dois elementos organizará, assim, toda a sentença, deixando esse sintagma saliente na estrutura. Dentro desse modelo, então, sujeito poderia ser entendido como o elemento que ocupa a posição mais saliente da estrutura.

Entre os detalhes de implementação a serem definidos, estariam: entre os diversos DPs que um VP contém, qual será “escolhido” para compor essa relação saliente, e por quê? (relação *Probe/Goal*, traços phi etc.)⁸⁶.

4.5 CASO NA GRAMÁTICA COGNITIVA

Nas abordagens cognitivas, a linguagem é vista como parte integrante das capacidades cognitivas humanas, em vez de um módulo separado; além disso, e de acordo com essas abordagens, as formas gramaticais são elementos dotados de significação. Essa suposição não é nova: linguistas do século XIX dedicaram longas discussões a tópicos como o significado da “acusatividade”, entre outros e, na fase inicial da linguística histórica, a pressuposição de que os CASOS tinham significado era corrente (Luraghi, 2009, p. 136-137).

Por sua vez, a gramática gerativa inicial deu pouca ou nenhuma atenção à morfologia. O componente fonológico foi concebido como ligando-se diretamente ao componente sintático, de modo que morfemas como os marcadores de CASO eram vistos como meros subprodutos de regras de mapeamento que produziam a estrutura superficial das sentenças. A ideia de que não valia a pena investigar a morfologia, especialmente flexional, estava tão fortemente enraizada na linguística teórica norte-

⁸⁶ Chomsky (2001) propõe que a operação *Agree* atua no componente sintático para apagar traços não interpretáveis nas interfaces da gramática. O autor observa, ainda, que, entre os diferentes tipos de traços que dado item lexical pode apresentar, encontram-se também os assim chamados traços ϕ (phi), relativos a gênero, número e pessoa, que podem ou não ser interpretáveis. Segundo Chomsky, então, os traços ϕ não interpretáveis entram na derivação sintática sem valor especificado e, por essa razão, adotam um comportamento de sonda (*probe*), buscando na estrutura um alvo (*goal*) para que, uma vez estabelecido um “contato” com esse alvo, eles possam ser valorados e apagados antes que atinham às interfaces da gramática.

americana que, mesmo depois que vários linguistas de orientação cognitiva começaram a reagir contra esse estado de coisas, levou ainda algum tempo para que a relevância da morfologia fosse devidamente considerada (Luraghi, 2009, p. 138).

A pré-história da Gramática Cognitiva remonta à década de 1960 com a semântica gerativa. Em 1968, CASO entrou em evidência com o trabalho de Charles Fillmore (1968, p. 1-90) em seu artigo *The case for case*. O que Fillmore chamou de CASOS ou, mais precisamente, CASOS profundos, correspondia ao que hoje é conhecido como papéis semânticos e não tinha nada a ver com marcadores de CASO. Mesmo que a semântica cognitiva destacasse a importância do significado, o fato de que todas as formas gramaticais tinham um significado que pudesse explicar seu uso deu mais um passo para se tornar comumente aceito.

Curiosamente, apesar de terem conhecimento da teoria dos CASOS profundos de Fillmore, a pesquisa sobre semântica dos CASOS (enquanto CASOS superficiais) continuou se desenvolvendo a partir do trabalho de Jakobson, especialmente entre linguistas oriundos e/ou seguidores da tradição linguística eslava (Wierzbicka, 1980, *apud* Luraghi, 2009, p. 138).

Esse estado de coisas sofre uma mudança com o advento das categorias radiais descritas em Lakoff (1987), um tipo de categorias prototípicas, dotadas de uma subcategoria central que exibe todos os traços relevantes para a categoria, acompanhada de subcategorias não centrais entendidas como variantes da subcategoria central. Segundo essa proposta, as variantes não centrais não são geradas pelo modelo central por regras gerais; são, na verdade, estendidas por convenção e devem ser aprendidas uma a uma. Isso significa que não se sabe automaticamente quais serão os membros reais de uma categoria radial.

As características da subcategoria central, no entanto, embora não determinem quais subcategorias serão geradas, explicam por que aquelas que realmente existem poderiam ser geradas: “O modelo central determina as possibilidades para as extensões, juntamente com as possíveis relações entre o modelo central e os modelos de extensão” (Lakoff, 1987, p. 91). De acordo com Pina (2009, p. 47-48), o conceito de categoria radial também permite explicar regularidades na estrutura do léxico e da gramática, reduzindo a arbitrariedade de correspondências entre forma e significado. Nessa abordagem, então,

os sentidos de uma palavra formam uma categoria, com cada sentido sendo um membro da categoria. Os sentidos não são similares (com propriedades em comum), mas sim relacionados uns aos outros de modos específicos, através de mecanismos como a metáfora e a metonímia. Esses sentidos formam uma categoria radial, em que há um sentido central (prototípico) e uma estrutura de sentidos relacionados motivados pelo sentido central. A palavra “janela”, por exemplo, tem mais de um significado: pode referir-se à abertura na parede, à esquadria e ao vidro na esquadria. Logo, trata-se de uma instância de polissemia – um caso em que um item lexical tem uma família de sentidos relacionados (Pina, 2009, p.47).

Ao considerar o significado de CASO como tendo a estrutura de uma categoria radial, pode-se evitar longas listas de “funções de CASOS” não relacionadas, como em muitas gramáticas de referência, e ao mesmo tempo não é necessário considerar todos os significados no mesmo plano e igualmente relacionados entre si de forma a construir um significado fundamental unitário (Luraghi, 2009, p. 139)⁸⁷.

A Gramática Cognitiva assume, então, que a multiplicidade de funções de uma forma é mais bem explicada em termos de polissemia e que, esta, por sua vez, é baseada em uma rede estruturada de relações entre significados. Baseado nessa concepção, Langacker (1991, p. 379) mostra que é impossível isolar qualquer significado único que seja claramente apropriado para um CASO particular em todas as suas ocorrências.

4.5.1 O Significado das formas gramaticais

Costuma-se dizer que, enquanto as formas lexicais transmitem significado lexical, as formas gramaticais transmitem significado gramatical. Essa pode ser uma maneira prática de colocar a questão, mas é importante entender que os dois tipos de significado referidos como gramatical e lexical não são qualitativamente diferentes: as formas gramaticais são significativas no mesmo sentido em que as formas lexicais, a única diferença é que o significado das formas gramaticais é mais abstrato (Luraghi, 2009, p. 140).

De acordo com essa abordagem, então, o que pode parecer uma diferença entre o significado lexical e gramatical é apenas o nível crescente de abstração, algo que decorre naturalmente do nosso conhecimento sobre os processos de

⁸⁷ A própria Linguística Cognitiva organiza-se radialmente, na medida em que não constitui um teoria unificada, mas um conjunto de abordagens que partilham perspectivas em comum (Geeraerts, 2006, *apud* Pina, 2009, p. 48).

gramaticalização⁸⁸. De acordo com a teoria da gramaticalização, as formas lexicais podem adquirir novos significados através da extensão metafórica, em que a extensão muitas vezes implica que uma característica específica do significado original é estendida, e outras características se tornam irrelevantes. Essa perda de partes do significado original resulta em branqueamento semântico (*bleaching*)⁸⁹: o significado de uma forma torna-se cada vez mais geral e abstrato, como ocorreu, por exemplo, na passagem do latim tardio para o francês, em que a palavra latina *casa* se tornou a preposição francesa *chez* (na casa de, no país de, no espírito, caráter, obra, discurso de), preservando apenas a característica de localização. Consequentemente, novas formas gramaticais surgem de formas lexicais, e após o branqueamento semântico a autonomia fonológica pode ser perdida, de modo que, uma vez autônomas, as formas podem se tornar clíticas e morfemas posteriormente ligados. No que concerne aos marcadores de CASO, há claramente um *continuum* entre advérbios independentes, posições e CASOS, como mostrado por evidências translinguísticas (por exemplo, o português tem a preposição *de*, enquanto o polonês tem o CASO GENITIVO).

Apesar do exposto acima, linguistas funcionais de várias orientações se opõem a ideia de que os CASOS tenham significado, argumentando que essa categoria é frequentemente regida por um verbo, preposição ou construção e, se um item é obrigatório em um determinado ambiente sintático, ele não transmitiria significado. Contudo, obrigatório não significa necessariamente desprovido de sentido, pois o fato de um morfema “falhar” em prover um conteúdo semântico independente não implica que ele seja semanticamente vazio, mas apenas que sua contribuição é redundante; “toda composição envolve [um maior ou menor grau de] sobreposição semântica [...]” (Langacker, 1991, p. 379 *apud* Luraghi, 2009, p.141, tradução minha)⁹⁰. Como se vê, na perspectiva da Linguística Cognitiva, os CASOS GRAMATICAIS, especialmente INSTRUMENTAL, LOCATIVO, ABLATIVO teriam efeito também no nível semântico em vários de seus empregos. Quanto ao GENITIVO, no próximo capítulo, o(s) significado(s) desse CASO em polonês são tratados seguindo a perspectiva de Rudzka-Ostyn (2000).

⁸⁸ Definida primeiramente por Meillet (1912, p.131) como “a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra outrora autônoma”, a gramaticalização, de modo geral, é entendida como um processo de mudança linguística no qual itens lexicais passam a assumir funções gramaticais, ou elementos gramaticais passam a exercer funções ainda mais gramaticais.

⁸⁹ Também chamado de descoramento ou desbotamento semântico ou ainda dessemantização.

⁹⁰ *All composition involves semantic overlap [...]* (Langacker, 1991, p. 379 *apud* Luraghi, 2009, p.141)

4.5.2 CASO e assimetria no esquema imagético figura-fundo

Na Gramática Cognitiva, a relação estabelecida por um CASO é considerada como uma instanciação da assimetria figura-fundo: uma entidade com um perfil relacional (a figura) é colocada em primeiro plano em relação a outra entidade, que serve como ponto de referência e é contextualizada (o fundo). Talmy (2003, p. 315-316) esclarece que a figura tende a ser mais móvel, menor, mais recente na memória, mais relevante, menos imediatamente perceptível, mais saliente quando percebida e mais dependente. Em contrapartida, o fundo tende a ser mais permanentemente localizado, maior, mais familiar/esperado, menos relevante, mais imediatamente perceptível, menos saliente quando a figura é percebida e mais independente. A assimetria está ligada à saliência das duas entidades envolvidas. Nas palavras de Langacker (1987, p. 217): os fundos são naturalmente vistos (em instâncias prototípicas) como fornecendo pontos de referência para localizar a figura, como, por exemplo, na sentença **o carro** (figura) **está estacionado em frente à casa** (fundo). Resumindo, pode-se dizer que, no esquema imagético em questão, a figura representa o ponto variável, enquanto o fundo é o ponto de referência.

Aplicando essa ideia a um sintagma nominal com GENITIVO em polonês *Świat Zofii* (O Mundo de Sofia), o CASO GENITIVO de *Zofii* estabelece uma relação entre uma figura (o sintagma nominal “possuído” – *Świat*) e um fundo (o sintagma nominal possuidor *Zofia*). A assimetria figura-fundo é central para qualquer tipo de predicação relacional no âmbito da Gramática Cognitiva (Luraghi, 2009, p.142)

Nikiforidou (1991, p. 149-205) mostra como diferentes funções do GENITIVO são baseadas em extensões de significado metafóricas. Começando com a posse alienável, essa autora argumenta que o significado do GENITIVO pode se estender à posse inalienável, com base na metáfora “as partes de um todo são posses desse todo”, pelas quais a relação possuidor-possuído é mapeada na relação todo-partes (Nikiforidou, 1991, p. 170). Uma metáfora adicional, segundo a qual os “inteiros são origens das partes” explica por que em certas línguas (notadamente o grego clássico) o GENITIVO pode se estender a relações que são tipicamente codificadas pelo

ABLATIVO em outras línguas (1991, p. 173)⁹¹. Metáforas semelhantes são mostradas para explicar todos os possíveis significados do GENITIVO, de acordo com o modelo de polissemia estruturada.

Nessa mesma linha, Luraghi (2003) analisa o significado dos CASOS e preposições no grego antigo, argumentando que o CASO ACUSATIVO basicamente sinaliza total afetação do objeto. Essa característica pode explicar tanto a função do ACUSATIVO como marcador de objeto direto, quanto a possível alternância com outros CASOS com certos verbos (por exemplo, a alternância com o GENITIVO partitivo, que sinaliza afetação parcial, ou com o DATIVO, que indica que não há mudança de estado).

Com efeito, a noção de afetação total explica a alternância entre o ACUSATIVO e o GENITIVO em ocorrências como *kupić chleb^{Ac}* e *kupić chleba^{Gen}* (comprar pão), ambas possíveis em polonês, mas com significados algo distintos, como se verá mais à frente, principalmente no capítulo 5⁹².

4.6 CASO NA TRADIÇÃO POLONESA

Em trabalho sobre a aquisição da categoria de CASO gramatical por crianças polonesas nos primeiros anos de escolarização, Machowska (2006, p. 10-27) traz um panorama de como essa categoria se apresenta na tradição polonesa. Com o intuito de esquematizar a sua apresentação, a autora identifica, nessa tradição, diferentes modelos de tratamento para a questão do CASO. Como, de modo geral, os modelos propostos pela autora são tributários de teorias, correntes e abordagens já mencionadas anteriormente, reorganizei o esquema da autora, de modo a apenas ilustrar como a categoria do CASO GRAMATICAL foi explorada por linguistas e gramáticos poloneses desde fins do século XIX até, pelo menos, os anos noventa do século passado. Eis, então, “um esquema do esquema” de Machowska (2006, p. 10-27):

⁹¹ Nikiforidou (1991, p. 195) também observa que a afinidade translinguística observada entre o GENITIVO e o ABLATIVO mostra que o sincretismo diacrônico desses dois CASOS no grego pré-literário segue “uma direção natural de mudança”

⁹² Vide p. 133-134, 140, 156-157, 180, 185.

QUADRO 9 - CASO na tradição polonesa segundo Machowska (2006)

| | | |
|--------------------|--|--|
| MODELOS SIMPLES | <p>Gramatical (morfológico)</p> | <p>Modelo vinculado à corrente formal derivada da tradição gramatical latina ou de postulados gramaticais do século XVIII.</p> <p>Não há conceituação clara de CASO. CASOS são terminações de um nome, mudança na terminação de um substantivo, alteração na flexão, formas assumidas por um substantivo. Livros didáticos de gramática são o gênero predominante na literatura linguística polonesa ao longo do século XIX (cf. Skarżyński, 1994, p.5).</p> |
| MODELO COMPOSTO | <p>CASO e preposição</p> | <p>CASO não é uma categoria puramente formal, pois também possui significado (noção de núcleo semântico). CASOS têm um significado geral abstrato (<i>Gesamtbedeutung</i>). As relações entre os CASOS são base para generalizações na sintaxe e quanto a propriedades do léxico. Gramática do CASO: CASO é uma categoria universal, as formas de CASO são fenômenos superficiais, e os usos de CASO são fenômenos da estrutura profunda. (Jakobson, 1936; Hjelmsov, 1936; Fillmore, 1968; Anderson, 1971; Kempf, 1987).</p> <p>Destaca-se o papel das relações espaciais na conceptualização de CASO. Todos os CASOS exprimem a função de objetos no espaço.</p> <p>Unidades lexicais e gramaticais têm a mesma base semântica. Caso refere-se a uma categoria de nível superior que captura as propriedades dos componentes de um sintagma ou de uma oração. CASO e papel semântico misturam-se em diversos níveis de descrição da língua, mas são frequentemente caracterizados juntos. CASO tem uma relação com a estrutura de eventos como também com os modelos cognitivos de construção que se dão na mente dos falantes. (Kempf, 1987; Langacker, 1987, 1990; Wierzbicka, 1999; Rudzka-Ostyn, 2000).</p> <p>Visão tradicional – a preposição se liga à totalidade do nome e rege CASO. Morfemas de CASO e preposições recebem tratamento diverso. Preposição e CASO são duas categorias morfológicas (morfema e semantema). Preposição e CASO são categorias difusas que podem ser entendidas por meio do modelo da bola de bilhar, em que um o objeto transfere energia para o outro objeto, criando assim uma reação em cadeia. Como resultado desse fluxo de energia, o elemento linguístico muda seu estado original. (Hjelmsov, 1936; Jakobson, 1936; Sorensen, 1957; Heinz, 1965; Kurylowicz, 1987; Topolińska, 1992).</p> |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| <p>MODELOS RELACIONAIS</p> | <p>Interpretação de valência</p> | <p>A categoria do CASO deve ser considerada não apenas do ponto de vista semântico, mas também do ponto de vista sintático. Deslocamento do centro de gravidade do substantivo para o verbo (o verbo é que determina a ocorrência dos CASOS apropriados). O verbo é o antecessor absoluto, o elemento mais alto da oração e dita a posição e o caráter do substantivo. O verbo desempenha uma função constitutiva da estrutura sintática, determinando o número de itens abertos e o grau de preenchimento obrigatório deles (estrutura argumental). Para Heinz e Topolińska: o sujeito (substantivo) é a forma gramatical que determina a ocorrência de um CASO específico em uma sentença. O substantivo implica a categoria de CASO, gênero, número, e o verbo condiciona a categoria de pessoa, tempo, modo, aspecto, voz. (Fillmore, 1968; Kempf, 1987; Karolak, 1999).</p> |
| | <p>Interpretação antropocêntrica e regular</p> | <p>CASO é uma categoria seletiva do verbo, interpretada de um ponto de vista antropocêntrico e não apenas localista. Propõe-se uma interpretação sintática-funcional dos CASOS. Estruturas axiológicas têm impacto em nossa percepção das coisas e isso se reflete na imagem linguística do mundo humano (emissor, receptor). O falante como sujeito da experiência está interessado em sua própria pessoa (subjetivismo) e formula suas mensagens a partir desse ponto de vista. Isso se reflete em vários tipos de formas linguísticas, incluindo aquelas relacionadas a CASO. (Topolińska, 1998; Wierzbicka, 1999).</p> |
| | <p>Interpretação morfossintática</p> | <p>Morfologia, a gramática de uma palavra, combina-se com a sintaxe, a gramática de uma sentença. Analisar os fenômenos morfológicos considerando o plano sintático, e os fenômenos sintáticos – considerando o plano morfológico. Nominatividade, ergatividade e acusatividade são mecanismos morfossintáticos da linguagem. (Van Vallin, 1977; Bednarczyk, 1986).</p> |
| <p>MODELO DE AQUISIÇÃO</p> | <p>Fator linguístico universal de aquisição da categoria de CASO por crianças</p> | <p>O sistema de Casos é uma estrutura complexa de subsistemas funcionalmente definidos caracterizada por relações específicas de marcação. A presença de qualquer CASO em um sistema implica a presença de todos os outros CASOS à esquerda, mas não diz nada sobre o CASO à direita. A aquisição de CASOS particulares segue a ordem direita-esquerda, enquanto o processo de perda de CASOS particulares segue a ordem oposta, esquerda-direita. A fórmula final para a aquisição dos CASOS do polonês, segundo Laskowski (1990), é NOM → GEN → AC → LOC → INSTR → DAT (Jakobson, 1936; Āurović, 1983; Laskowski, 1990).</p> |

4.6.1 CASO na gramática polonesa

Como já apontado anteriormente, na tradição polonesa (e eslava de modo geral), as abordagens localistas de CASO exerceram grande influência e, com elas, vieram as propostas de descrição funcional dos diferentes CASOS da língua, ainda que, como observam Grzegorzczkova e Laskowski (1999, p. 254, tradução minha)⁹³:

[a] descrição funcional da categoria de caso é uma das questões mais difíceis e discutidas da linguística contemporânea [...]. Não há dúvida apenas quanto ao estatuto específico do vocativo dentro da categoria de caso, como forma flexional do lexema substantivo com a função de chamado, constituindo uma unidade de enunciação independente.

Com efeito, na sua *Gramática Contemporânea da Língua Polonesa* (Grzegorzczkova e Laskowski, 1999, 634 p.), os autores trazem a teoria do CASO de Kuryłowicz (1987) que, entre outras coisas, baseia-se na distinção entre funções primárias (básicas, inerentes a um dado CASO) e funções secundárias (contextualmente, situacionalmente ou lexicalmente condicionadas), dando origem a uma divisão entre CASOS gramaticais, de um lado, e CASOS concretos, de outro. Segundo esse linguista, os CASOS gramaticais têm uma função sintática (intratextual) — o morfema do CASO é apenas um indicador de relações sintáticas desprovidas de significado; CASOS concretos, por sua vez, são sobretudo semânticos, isto é, têm uma função denominadora. Apenas eventualmente e secundariamente, em certos usos contextual ou situacionalmente determinados, CASOS gramaticais podem desempenhar funções denominadoras e vice-versa, CASOS concretos podem desempenhar funções sintáticas intratextuais (e, portanto, podem ser usados como CASOS gramaticais).

Kuryłowicz inclui o NOMINATIVO, o ACUSATIVO e o GENITIVO na classe dos CASOS gramaticais, enquanto DATIVO, INSTRUMENTAL e LOCATIVO, bem como quaisquer combinações de preposição mais CASO, fazem parte do rol dos CASOS concretos. A gama de funções dos CASOS concretos, DATIVO, INSTRUMENTAL e LOCATIVO, é ampla, semelhante a algumas funções expressas por lexemas adverbiais. Além disso, as

⁹³ *Opis funkcjonalny kategorii przypadku stanowi jedno z najtrudniejszych, najbardziej dyskusyjnych zagadnień współczesnego językoznawstwa [...]. Nie ulega wątpliwości jedynie swoisty status wołacza w obrębie kategorii przypadku, jako formy fleksyjnej leksemu rzeczownikowego o funkcji apelu, stanowiącej samodzielną jednostkę wypowiedzeniową* (Grzegorzczkova e Laskowski, 1999, p. 254).

funções dos CASOS concretos podem se sobrepor (por exemplo, significados locativos podem ser expressos por construções com LOCATIVO e com INSTRUMENTAL), pois a natureza das oposições semânticas existentes entre os CASOS não é clara (referência aqui ao conceito de Significado Geral ou *Gesamtbedeutung* do qual derivam significados secundários).

Seguindo essa linha, Grzegorzczkova e Laskowski (1999, p. 217) iniciam a sua descrição do sistema de CASOS do polonês observando que, nessa língua, esta é uma categoria morfológica nominal típica, própria dos substantivos, mas também de pronomes, adjetivos, numerais e formas nominais de verbos. É, ainda, uma categoria morfológica sintaticamente dependente.

Por sua vez, Nagórko (2012, p. 163) ressalta que, assim como a pessoa verbal é um marcador gramatical fundamental para a categoria dos verbos, dando origem a diferentes paradigmas de conjugação, CASO o é para os nomes, que se organizam em torno de diferentes paradigmas de declinação.

Em suas gramáticas, esses autores iniciam sua apresentação de CASO observando que essa categoria indica a função sintática de um dado grupo nominal em uma sentença, como ilustra (14):

- (14) Piotr^{Nom} Rubik^{Nom} przedstawia Piotr^{Dat}owⁱ Królik^{Dat}owⁱ Piotra^{Ac} Wójcika^{Ac}.
 Pedro^{Nom} Rubik^{Nom} apresenta Pedro^{Dat} Królik^{Dat} Pedro^{Ac} Wójcik^{Ac}.
 Pedro Rubik apresenta o Pedro Wójcik para o Pedro Królik.

Como se observa, as diferenças nas formas de CASO em cada um dos sintagmas nominais em (14) sinalizam as diferentes posições argumentais (papéis temáticos) ocupadas por esses sintagmas na sentença, no caso, sujeito-AGENTE, objeto direto-PACIENTE e objeto indireto-BENEFICIÁRIO.

Já no interior de um sintagma nominal, CASO serve para sinalizar a dependência gramatical (concordância) entre os elementos que constituem esse sintagma. Assim, os adjetivos⁹⁴, por exemplo, vão sempre receber o mesmo CASO que o substantivo, membro principal do sintagma nominal, como mostra (15):

⁹⁴ Como se observa na sentença (15), o paradigma de declinação de adjetivos e modificadores é distinto daqueles dos substantivos; formas nominais de verbos e numerais apresentam um paradigma misto (*vide* Quadros 12 e 13, p. 143, 144).

- (15) Miły Piotr przedstawia miłemu Piotrowi miłego Piotra.
 Gentil^{Adj Nom} Pedro^{Subst Nom} apresenta gentil^{Adj Dat} Pedro^{Subst Dat} gentil^{Adj Ac} Pedro^{Subst Ac}
 O gentil Pedro apresenta o gentil Pedro para o gentil Pedro.

Essa relação de dependência sintática se observa também quando se usa um substantivo como aposto, como revela (16)

- (16) Rubik przedstawia Królikowi nowego studenta, Wójcika.
 Rubik apresenta Królik^{Subst Dat} novo^{Adj Ac} estudante^{Subst Ac}, Wójcik^{Subst Ac}
 Rubik apresenta o novo estudante, Wójcik, para o Królik.

Apesar do que mostra (16), o CASO usado em polonês para sinalizar que um substantivo está em posição sintaticamente dependente de outro é, em geral, o GENITIVO, como se observa em (17a-c).

- (17a) Izabela to siostra Chopina.
 Izabela^{Subst Nom} isso^{Dem Nom} irmã^{Subst Nom} Chopin^{Subst Gen}
 Izabela é/era irmã de Chopin.

- (17b) Stolicą Polski jest Warszawa.
 Capital^{Subst Instr} Polônia^{Subst Gen} é Varsóvia^{Subst Nom}
 A capital da Polônia é Varsóvia.

- (17c) Jak uatrakcyjnić lekcje fizyki w gimnazjum?
 Como^{Interrog} tornar atraentes lições^{Subst Ac} física^{Subst Gen} em^{Prep} ginásio^{Subst Loc}
 Como tornar atraentes as aulas de física no ginásio?

Vale também observar que, em polonês, o expoente de uma dada função sintática de um grupo nominal pode ser a desinência de CASO que o substantivo recebe ou ainda uma “composição” de uma preposição com uma determinada desinência de CASO, como se vê em (18a-b):

(18a) Janek widzi ten obraz.
 Joãozinho^{Nom} vê este^{Ac} quadro^{Ac}
 Joãozinho está vendo este quadro.

(18b) Janek patrzy na obraz⁹⁵.
 Joãozinho^{Nom} olha para^{Prep} o quadro^{Ac}.
 Joãozinho está olhando para o quadro.

Grzegorzczkova e Laskowski (1999, p. 218) e Nagórko (2012, p. 166-167) lembram que, na tradição polonesa, a ocorrência de CASO ilustrada em (18a) é às vezes referida como CASO sintético, enquanto a de (18b) é um exemplo de CASO analítico. As regras que determinam a ocorrência de CASO sintético ou analítico em polonês são, de acordo com a Gramática Contemporânea da Língua Polonesa, léxico-sintáticas, ou seja, são da mesma natureza daquelas que determinam qual CASO é regido por um dado verbo como, por exemplo, em (19a) e (19b):

(19a) Professor Miodek prowadzi badania[□] nad afazją.
 Professor^{Nom} Miodek^{Nom} conduz pesquisas^{Ac} sobre^{Prep} afasia^{Instr}
 O professor Miodek conduz pesquisas sobre afasia.

(19b) Professor Lipiński kieruje badani^{ami} nad afazją.
 Professor^{Nom} Lipiński^{Nom} dirige pesquisas^{Instr} sobre^{Prep} afasia^{Instr}
 O professor Lipiński dirige pesquisas sobre afasia.

Do ponto de vista da descrição do sistema gramatical da língua polonesa, é importante afirmar que, embora algumas diferenças na função sintática (e semântica) dos nomes possam ser sinalizadas morfologicamente (usando as desinências de CASO), outras nunca são morfologicamente sinalizadas. Por exemplo, a diferença na função sintática do lexema masculino inanimado *stół* (mesa) nos contextos indicados por (20a-c) é morfologicamente expressa em polonês, pois há substantivos que tomam diferentes desinências de CASO em cada um desses contextos:

⁹⁵ A preposição *na*, em polonês, também rege o CASO LOCATIVO.

(20a) Widzę stół.
 Vejo mesa^{Ac}
 Vejo a mesa.

(20b) Przyglądam się stołowi.
 Examino se^{Refl} mesa^{Dat}
 Examino a mesa.

(20c) Nie widzę stołu.
 Não vejo mesa^{Gen}
 Não vejo a mesa.

No entanto, a diferença sintática exemplificada em (20a-c) já não se expressa morfologicamente em (21a-b):

(21a) Patrzę na stół.
 Olho para^{Prep} mesa^{Ac}
 Olho para a mesa.

(21b) Opieram się o stół.
 Apoio se sobre^{Prep} mesa^{Ac}
 Apoio-me na mesa.

Contudo, as marcas morfológicas voltam a aparecer se o objeto direto nos contextos de (21a-b) for um masculino animado:

(22a) Piotr Rubik patrzy na Piotra Królika.
 Pedro^{Nom} Rubik^{Nom} olha para^{Prep} Pedro^{Ac} Królik^{Ac}
 Pedro Rubik olha para Pedro Królik.

(22b) Piotr Rubik opiera się o Piotra Królika.
 Piotr^{Nom} Rubik^{Nom} apoia se sobre^{Prep} Pedro^{Ac} Królik^{Ac}
 Piotr Rubik apoia-se em Piotr Królik.

As sentenças acima apresentam uma característica do sistema de CASOS do polonês. Nessa língua, os paradigmas de declinação se organizam, tradicionalmente, em torno da categoria do gênero gramatical, formada por três gêneros – **o masculino**, **o feminino** e **o neutro**, mas com uma subdivisão do masculino em três subtipos – **o masculino pessoal** (referente especificamente a homens), **o masculino animado** (usado para se referir aos demais seres vivos do gênero masculino) e o masculino inanimado (usado com substantivos inanimados do gênero masculino).

Dito isso, é possível explicar os fenômenos observados nos conjuntos de sentenças (20-22), de acordo com as gramáticas polonesas, nos seguintes termos: masculinos animados recebem marcas de ACUSATIVO no singular, mas masculinos inanimados, não; as formas destes coincidem com as do NOMINATIVO singular. Essa diferença tem, porém, outro desdobramento no ACUSATIVO plural. Aqui, não recebem marca específica de ACUSATIVO nem os substantivos masculinos inanimados, nem os masculinos animados, mas tão somente os masculinos pessoais, isto é, que denotam pessoas do gênero masculino.

Em outras palavras, no singular, declinam no ACUSATIVO os substantivos masculinos pessoais e animados, mas não substantivos masculinos inanimados. Já no plural, declinam no ACUSATIVO apenas os substantivos masculinos pessoais. Esse fenômeno, segundo Nagórko (2012, p. 165), pode ser compreendido e tratado em termos do caráter antropocêntrico da língua, que perpetua a visão de mundo humana, como que se tivesse sido estabelecida uma hierarquia entre os substantivos masculinos “dignos” de receberem marca de ACUSATIVO: masculinos pessoais > masculinos animados > masculinos inanimados.

Cabe também mencionar uma outra característica relativa à marcação de CASO que é a possibilidade da ocorrência, no mesmo contexto, de duas formas de CASO diferentes, uma em oposição semântica à outra. Exemplo disso é o que se observa em (23a-b):

(23a) Janek kupił chleb.

Joãozinho^{Nom} comprou pão^{Ac}

Joãozinho comprou (o) pão.

(23b) Janek kupił chleba.

Joãozinho^{Nom} comprou pão^{Gen}

Joãozinho comprou (certa quantidade de) pão.

A oposição semântica em (23a-b) consiste no fato de que a forma de ACUSATIVO em (23a) poderia sinalizar total afetação do objeto, ao passo que, em (23b), o GENITIVO remete a uma afetação parcial, o que a tradução das sentenças tentou capturar com as expressões entre parênteses. No capítulo 5 essa questão será retomada a partir da perspectiva de Rudzka-Ostyn (2000). Por ora, vale dizer que, em polonês, ACUSATIVO e GENITIVO parecem ocorrer como que em distribuição complementar em certos contextos, como quando se trata de expressar a quantidade ou noções correlatas, como “partitividade”.

Uma vez apresentadas algumas das peculiaridades do emprego dos CASOS GRAMATICAIS em polonês, vejamos em maiores detalhes quais são eles e quais suas principais características e contextos de ocorrência. Existem sete CASOS em polonês: NOMINATIVO, GENITIVO, DATIVO, ACUSATIVO, INSTRUMENTAL, LOCATIVO e VOCATIVO⁹⁶. Cada um desses pode ser representado por uma classe específica de contextos conforme o esquema abaixo:

QUADRO 10 - CASOS em polonês, contextos de uso e características gerais

| | |
|-------------------|--|
| NOMINATIVO | <ul style="list-style-type: none"> - não marcado⁹⁷, forma “neutra” do nome; - sinaliza o argumento externo de verbos mono-, bi- e triargumentais (bitransitivos); - sinaliza adjetivos na posição de predicativo do sujeito: <ul style="list-style-type: none"> Piotr jest bogaty. Pedro^{Nom} é rico^{Nom} - marca substantivos na posição de predicativo do sujeito antecidos de <i>to</i>: <ul style="list-style-type: none"> Piotr <i>to</i> bogacz. Pedro^{Nom} <i>isto</i>^{Nom} rico^{Nom} Pedro é (um) rico. |
|-------------------|--|

⁹⁶ Os nomes dos CASOS em polonês são os seguintes: NOMINATIVO → *Mianownik* (*mianować*: nomear); GENITIVO → *Dopełniacz* (*dopełnienie*: complemento); DATIVO → *Celownik* (*cel*: alvo); ACUSATIVO → *Biernik* (*brać*: pegar; *bierny*: passivo); INSTRUMENTAL → *Narzędnik* (*narzędzie*: instrumento, ferramenta); LOCATIVO → *Miejsownik* (*miejsce*: lugar); VOCATIVO → *Wołacz* (*wołać*: chamar).

⁹⁷ Grzegorzczkowska e Laskowski (1999, p. 222) observam que Kuryłowicz (1949) trata o NOMINATIVO como um CASO gramatical marcado em relação ao ACUSATIVO, mas não explicam se, nem por quê, ele seria ou não marcado em relação aos demais CASOS existentes em polonês.

| | |
|------------------|---|
| ACUSATIVO | <p>- marca o argumento interno de verbos biargumentais em sentenças afirmativas;</p> <p>- marca o sujeito de estados internos expressos por verbos sem argumento externo:</p> <p style="text-align: center;">Mdl mnie.</p> <p style="text-align: center;">Vomita me^{Ac}</p> <p style="text-align: center;">Vou vomitar.</p> <p>- é regido por algumas preposições: <i>między, na, nad, o, po, pod, przed, przez, za</i> etc⁹⁸.</p> |
| GENITIVO | <p>Vide subseção 4.6.2</p> |
| DATIVO | <p>- marca predicados de um lugar que informam sobre estado interno do sujeito:</p> <p>Jest mu zimno.</p> <p>Está lheDat frio</p> <p>Ele está com frio.</p> <p>- marca o segundo argumento interno de verbos triargumentais indicando, juntamente com Nominativo e Acusativo, a hierarquia dos argumentos desses verbos:</p> <p>Pokazuje mu rany.</p> <p>Mostra-lheDat as feridasAc</p> <p>- marca posse:</p> <p>Umarł mu ojciec</p> <p>PaiNom lheDat morreu</p> <p>Seu pai morreu</p> <p>- é regido por certos adjetivos:</p> <p>Jest wierny swojemu mistrzowi.</p> <p>É fielNom seuDat mestreDat</p> <p>Ele é fiel a seu mestre.</p> <p>- é regido por certas preposições: <i>dzięki, ku, przeciw, wbrew</i> etc.</p> |

⁹⁸ Algumas preposições regem mais de um Caso. Por exemplo, *w* e *na* regem ACUSATIVO e LOCATIVO; *nad* e *pod* regem ACUSATIVO e INSTRUMENTAL. Em geral, o ACUSATIVO é usado quando há um sentido de movimento (*Idziemy na uniwersytet* Vamos à universidade), enquanto o LOCATIVO (ou o INSTRUMENTAL) aparece associado à ausência de movimento (*Jestem na uniwersytecie* Estou na universidade).

| | |
|---------------------|---|
| INSTRUMENTAL | <p>- marca o argumento interno de alguns verbos biargumentais:</p> <p style="text-align: center;">Interesuje się Średniowieczem i Odrodzeniem. Interessa se Idade Média^{Instr} e Renascimento^{Instr} Interessa-se pela Idade Média e pelo Renascimento.</p> <p>- marca adjuntos adverbiais de meio, tempo, entre outros:</p> <p style="text-align: center;">Jadę autobusem. Vou ônibus^{Instr} Vou de ônibus. Spotkamy się wieczorem. Encontraremos se anoitecer Vamos nos encontrar ao anoitecer^{Instr}.</p> <p>- marca o predicativo do sujeito:</p> <p style="text-align: center;">Chopin jest polskim kompozytorem. Chopin^{Nom} é polonês^{Instr} compositor^{Instr} Chopin é um compositor polonês.</p> <p>- é regido por certas preposições: <i>między, nad, pod, poza, przed, za, z</i> etc.</p> |
| LOCATIVO | <p>- único CASO totalmente analítico em polonês;</p> <p>- marca adjuntos adverbiais de lugar, tempo, entre outros;</p> <p style="text-align: center;">Mieszka w Warszawie. Mora em^{Prep} Varsóvia^{Loc}. O której godzinie wrócisz? A^{Prep} que^{Loc} hora^{Loc} voltarás Que horas você vai voltar?</p> <p>- é sempre regido por preposição, notadamente por: <i>na, o, po, przy, w</i>.</p> |
| VOCATIVO | <p>- unidade de enunciação independente;</p> <p>- não entra em relações sintáticas com outros elementos do enunciado;</p> <p>- marca chamamento, apelo:</p> <p style="text-align: center;">Drogi Piotrze, droga Barbaro! Caro Pedro^{Voc}, cara Bárbara^{Voc!}</p> |

FONTE: Elaboração própria.

4.6.2 O CASO GENITIVO em polonês: um quebra-cabeças

Grzegorzycykowa e Laskowski (1999, p. 222-223) observam que, em polonês, a função primordial do GENITIVO é marcar a dependência de um substantivo em relação a outro dentro de um sintagma nominal. Segundo esses autores, apenas o GENITIVO se liga sintaticamente a nomes de modo irrestrito; outros CASOS “sintéticos” ou não podem ocorrer como um membro sintaticamente dependente do substantivo

(NOMINATIVO e ACUSATIVO só podem ser usados como apostos), ou eles se combinam apenas com substantivos deverbais ou deadjetivais, preservando a relação sintática que têm com o verbo ou adjetivo base⁹⁹.

Essa característica do GENITIVO, como observa Nagórko (2012, p. 166), confere-lhe uma propriedade recursiva, permitindo originar longos sintagmas como, por exemplo, em (24):

- (24) Praca nauczyciela matematyki szkoły biznesu naszego miasta.
 Trabalho^{Nom} professor^{Gen} matemática^{Gen} escola^{Gen} negócios^{Gen} nossa^{Gen} cidade^{Gen}
 O trabalho de professor de matemática da escola de negócios da nossa cidade.

O GENITIVO tem amplo emprego em polonês em razão de sua flexibilidade nessa língua, podendo marcar diferentes tipos de relação entre os nomes envolvidos. Por exemplo:

- sujeito de uma ação: *śpiew^{Nom} słowika^{Gen}* (o canto do rouxinol);
- objeto de uma ação: *czytanie^{Nom} książki^{Gen}* (a leitura de um livro);
- possuidor de um objeto: *dom^{Nom} sąsiada^{Gen}* (a casa do vizinho).

Os significados dos nomes no GENITIVO nesses exemplos, no entanto, não são introduzidos pela desinência do CASO, mas são o resultado de uma interpretação de um dado grupo nominal como um todo, a partir de uma análise do significado de ambos os substantivos que constituem esses grupos. A função sistêmica do morfema

⁹⁹ Eis os exemplos desse fenômeno citados por Grzegorzczkova e Laskowski (1999, p. 222-223):

| | |
|---|--|
| <p>(a) Pomoc koleg^{om}. Ajuda^{Nom/Ac} colegas^{Dat} Ajuda aos colegas.</p> | <p>(c) Kierowanie prac^a. O dirigir^{Nom/Ac} trabalho^{Instr} A direção dos trabalhos.</p> |
| <p>(b) Wierność zasad^{om}. Fidelidade^{Nom/Ac} princípios^{Dat} Fidelidade aos princípios.</p> | <p>(d) Rąbanie siekier^a. O cortar^{Nom/Ac} machado^{Instr} O corte com machado.</p> |

de GENITIVO – indicar a hierarquia na relação sintática dentro desses grupos nominais – permanece inalterada.

Outro emprego do GENITIVO em polonês, característico de várias línguas eslavas e já mencionado anteriormente neste trabalho, é como marca de um objeto direto de um verbo sob o escopo da negação. Dizendo de outro modo: o GENITIVO funciona, em polonês, como substituto do ACUSATIVO em sentenças negativas:

(25a) Student przeczytał ten artykuł.
 Estudante^{Nom} leu esse^{Dem Ac} artigo^{Ac}
 O estudante leu esse artigo.

(25b) Student **nie** przeczytał tego artykułu.
 Estudante^{Nom} não leu esse^{Dem Gen} artigo^{Gen}
 O estudante não leu esse artigo.

Esse uso do GENITIVO se dá também em sentenças existenciais que, em polonês, têm construções bastante peculiares. Nessa língua, sentenças existenciais negativas no presente se formam com o verbo *mieć* (ter/haver) mais GENITIVO, enquanto as afirmativas se constroem com *być* (ser/estar) mais NOMINATIVO. (26a-b) trazem exemplos desse tipo de sentença em polonês:

(26a) W moim mieście **nie ma** dobrych bibliotek.
 Em^{Prep} minha^{Loc} cidade^{Loc} não tem boas^{Gen} bibliotecas^{Gen}
 Na minha cidade não há boas bibliotecas.

(26b) W moim mieście **są** dobre biblioteki.
 Em^{Prep} minha^{Loc} cidade^{Loc} são boas^{Nom} bibliotecas^{Nom}
 Na minha cidade há boas bibliotecas.

Observando (26a-b), percebem-se algumas “excentricidades”: o sintagma nominal no GENITIVO está no plural; ambas as sentenças são formadas com verbos conjugados no presente, com o detalhe de que (26a) traz o verbo *mieć* na terceira

pessoa do singular, ao passo que (26b) apresenta o verbo *być* na terceira pessoa do plural.

Além disso, como mostra o Quadro 11 abaixo, sentenças existenciais negativas no futuro não trazem o verbo *mieć*, mas sim o verbo *być* na terceira pessoa do singular; o mesmo ocorre no passado, mas com o verbo *być* conjugado na terceira pessoa neutra do singular¹⁰⁰.

QUADRO 11 - Sentenças existenciais em polonês

| | Sentenças existenciais afirmativas | Sentenças existenciais negativas |
|--------------------------|--|--|
| Presente singular | Jest dobra biblioteka. É ^{3aPes Sing} boa ^{Nom} biblioteka ^{Nom} Há uma boa biblioteca. | Nie ma dobrej biblioteki. Não tem ^{3aPes Sing} boa ^{Gen} biblioteka ^{Gen} Não há uma boa biblioteca. |
| Presente plural | Są dobre biblioteki. São ^{3aPes Plu} boas ^{Nom} bibliotecas ^{Nom} Há boas bibliotecas. | Nie ma dobrych bibliotek. Não tem ^{3aPes Sing} boas ^{Gen} bibliotecas ^{Gen} Não há boas bibliotecas |
| Passado singular | Była dobra biblioteka. Era ^{3aPes Sing Fem} boa ^{Nom} biblioteka ^{Nom} Havia uma boa biblioteca. | Nie było dobrej biblioteki. Não era ^{3aPes Sing Neu} boa ^{Gen} biblioteka ^{Gen} Não havia uma boa biblioteca. |
| Passado plural | Były dobre biblioteki. Eram ^{3aPesPluNãoMascPes} boas ^{Nom} bibliotecas ^{Nom} Havia boas bibliotecas. | Nie było dobrych bibliotek. não era ^{3aPes Sing Neu} boas ^{Gen} bibliotecas ^{Gen} Não havia boas bibliotecas. |
| Futuro singular | Będzie dobra biblioteka. Será ^{3aPes Sing} boa ^{Nom} biblioteka ^{Nom} Haverá uma boa biblioteca. | Nie będzie dobrej biblioteki. não será ^{3aPes Sing} boa ^{Gen} biblioteka ^{Gen} Não haverá uma boa biblioteca. |
| Futuro plural | Będą dobre biblioteki. Serão ^{3aPes Plu} boas ^{Nom} bibliotecas ^{Nom} Haverá boas bibliotecas. | Nie będzie dobrych bibliotek. não será ^{3aPes Sing} boas ^{Gen} bibliotecas ^{Gen} Não haverá boas bibliotecas. |

FONTE: Elaboração própria.

Błaszczak (2007, 2010) trata do quebra-cabeças descrito acima, mas, para ela, trata-se de um “*spurious puzzle*”, uma vez que o problema em questão seria compatível com as regras gerais do GENITIVO de negação em polonês. Sua proposta será apresentada no próximo capítulo.

¹⁰⁰ Em polonês, os verbos conjugados no passado têm desinências de gênero gramatical. No singular, há marcas de masculino, feminino e neutro; no plural, são marcados o gênero masculino pessoal (pessoas do gênero masculino) por oposição ao não masculino pessoal (masculino inanimado, masculino animado, feminino e neutro).

Além da relação entre ACUSATIVO e GENITIVO em torno da negação (cf. 25a-b)¹⁰¹, esses dois CASOS também se alternam quando o que está em jogo é o grau de afetação do argumento interno de um dado verbo. Assim, em sentenças como (27b), o emprego do GENITIVO pelo falante poderia denotar que o objeto direto do verbo *kupić* é afetado apenas parcialmente, remetendo, então, a uma interpretação que a tradução tentou recuperar por meio do emprego do artigo indefinido *uns*, ou seja, está-se referindo aqui uma quantidade indeterminada do produto comprado, ao passo que, em (27a), o objeto do verbo é afetado em sua totalidade, daí a tradução trazer o artigo definido.

(27a) Kupiłem sobie pierożki.
Comprei para si^{Dat} pieroguezinhos^{Ac}
Comprei os pieroguezinhos

(27b) Kupiłem sobie pierożków.
Comprei para si^{Dat} pieroguezinhos^{Gen}
Comprei uns pieroguezinhos.

(27a-b) demonstram também que, assim como ocorre em outras línguas, o GENITIVO em polonês está em estreita relação com a marcação da quantidade. Dessa forma, expressões que denotam essa noção (muito, pouco, quilograma, par, dezena, grupo etc.) exigem o emprego desse CASO em polonês. Além disso, por sua relação mais do que óbvia com a noção de quantidade, certos numerais também regem esse GENITIVO. Por “certos numerais”, refiro-me àqueles a partir de cinco, excetuando-se, contudo, os que tenham, em sua composição, unidades com os números 2, 3 e 4¹⁰².

¹⁰¹ Em algumas gramáticas de polonês (cf. Pyzik, 2006, p. 54), essa relação entre CASO GENITIVO e negação aparece, de modo nebuloso, também associada a um “sentido negativo” que alguns verbos transitivos teriam, como, por exemplo, *brakować* [faltar], *oczekiwać* [esperar], *odmówić* [recusar], *potrzebować* [necessitar], *pragnąć* [ansiar], *szukać* [procurar], *wymagać* [exigir], *zapomnieć* [esquecer], *zazdrościć* [invejar], *życzyć* [desejar, fazer votos] etc. O “sentido negativo” desses verbos se explica nos seguintes termos: se algo falta, é porque não se dispõe desse algo; se alguém necessita de alguma coisa, é porque não a possui (pelo menos em quantidade suficiente); se alguém deseja algo a alguém, pressupõe que esse alguém não tinha o que lhe foi desejado etc.

¹⁰² Deve-se considerar a unidade do numeral em questão. Se a unidade de uma dezena, por exemplo, for 0,1,5,6,7,8,9 usa-se GENITIVO. Contudo, se for 2,3,4, usa-se ACUSATIVO. Assim, em polonês, diz-se *mam 23 lat* (tenho 23 anos^{Ac}), mas *mam 25 lat* (tenho 25 anos^{Gen}).

Outro emprego do GENITIVO polonês já mencionado antes e um tanto curioso é na posição de sujeito de uma oração, podendo se alternar com o NOMINATIVO, como ilustram os exemplos (28a-b):

(28a) Dwaj kompozytorzy napisali muzykę operową...

Dois^{Nom} compositores^{Nom} escreveram^{3Pes Plu Masc} música^{Ac} operística^{Ac}

Dois compositores escreveram música de ópera...

(28b) Dwóch kompozytorów napisało muzykę...

Dois^{Gen} compositores^{Gen} escreveu^{3Pes Sing Neu} música^{Ac}

Dois compositores escreveram a música...

Esse uso do GENITIVO se dá em sintagmas nominais quantificados, mas de modo distinto de acordo com o gênero gramatical dos nomes envolvidos. Com os masculinos animados, inanimados, femininos e neutros, pode aparecer com expressões de quantidade de modo geral, entre elas numerais a partir de cinco. Contudo, no caso dos masculinos pessoais, ocorre com numerais a partir de dois. No próximo capítulo, apresento em maiores detalhes essa particularidade do polonês, bem como propostas para o tratamento dela.

Por fim, o GENITIVO também é usado em polonês na expressão de datas, como em (29)¹⁰³, e rege um grande número de preposições¹⁰⁴ da língua.

(29) Urodził się drugiego września tysiąc dziewięćset siedemdziesiątego roku.

Nasceu^{3aPesMascSing} se^{Refl} segundo^{Gen} setembro^{Gen} mil^{Nom} novecentos^{Nom}
septuagésimo^{Gen} ano^{Gen}

Ele nasceu em dois de setembro de 1970.

¹⁰³ Em polonês, as datas, tanto dias quanto anos, são expressas com números ordinais, no entanto, no caso dos anos, o milhar e a centena permanecem com a forma cardinal no NOMINATIVO, enquanto a dezena e a unidade adotam a forma ordinal e declinam, no exemplo em questão, no GENITIVO.

¹⁰⁴ Exemplo: *bez, blisko, dla, do, koło, obok, od, oprócz, podczas, spod, sprzed, u, w czasie, wśród, z, z powodu, zza* etc.

Quanto às formas do GENITIVO polonês, apresento nos quadros abaixo um esquema da distribuição dos morfemas desse CASO, bem como alguns exemplos de formas específicas, como de pronomes e numerais.

QUADRO 12 - Desinências/formas de GENITIVO singular em polonês¹⁰⁵

| Gênero | Adjetivos, Possessivos Demonstrativos, Numerais ordinais, Numeral cardinal UM | Substantivos | Exemplos | Pronomes interrogativos | Pronomes pessoais ¹⁰⁶ | |
|------------------------|--|--------------|---------------------------|----------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| | | | | | NOM. | GEN. |
| Masculino pessoal | | -a | tego brata este irmão | | JaEu | mnie |
| | | {-i} | tego kolegi este colega | | | |
| Masculino animado | -ego | {-y} | tego mężczyzny este homem | | TyTu | ciebie cię |
| | | | tego psa este cão | | | |
| Masculino inanimado | | -a | tego dnia este dia | KogoQuem? CzegoQue? | OnEle | go jego niego |
| | | -u | tego stołu esta mesa | | | |
| Neutro | | -a | tego okna esta janela | | OnNeutro | jogo niego |
| | | {-um} | tego muzeum este museu | | | |
| Feminino | -ej | -y | tej nocy esta noite | | OnaEla | jej niej |
| | | -i | tej matki esta mãe | | | |

FONTE: Elaboração própria.

¹⁰⁵ As desinências entre chaves são menos comuns. Os substantivos masculinos, por exemplo, recebem -y ou -i no GENITIVO singular apenas quando terminam em -a no NOMINATIVO SINGULAR, ou seja, quando seguem o paradigma dos substantivos femininos. A alternância entre -y e -i nas formas de GENITIVO tem a ver com a natureza da consoante do radical que precede a desinência de CASO. Parece não existir uma regra clara para a distribuição das desinências -a e -u que os substantivos masculinos inanimados recebem no GENITIVO. Os substantivos neutros em -um são, em geral, de origem latina. Por sua vez, o paradigma dos adjetivos, e modificadores em geral, é mais regular e, no singular, tem apenas as desinências -ego e -ej.

¹⁰⁶ Alguns pronomes pessoais apresentam mais de uma forma no GENITIVO. Essas formas são usadas em contextos bem específicos. Por exemplo, *niego*, *niej* só ocorrem depois de preposições; a forma *jego*, em início de sentença.

QUADRO 13 - Desinências/formas de GENITIVO plural em polonês

| Gênero | Adjetivos, Possessivos Demonstrativos, Numerais ordinais, | Substantivos | Exemplos | Pronomes Pessoais | | Numerais Cardinais |
|-----------|--|----------------------------|--|---|---|--|
| | | | | NOM. | GEN. | |
| Masculino | | -ów {-i} {-y} {∅} | tych panów ^{Estes senhores} tych koni ^{Estes cavalos} tych lekarzy ^{Estes médicos} tych mężczyzn ^{Estes homens} tych stołów ^{Estas mesas} | M ^N ós W ^Y ós | nas was | Dwóch ^{dois} ou Dwu ^{dois} Trzech ^{três} Czterech ^{quatro} |
| | | -ych -ich | ∅ -i -y {-ów} | tych okien ^{Estas janelas} tych narzędzi ^{Estas ferramentas} tych wybrzeży ^{Estes litorais} tych muzeów ^{Estes museus} | Oni ^{Eles} Masculino Pessoal | ich nich |
| Feminino | | ∅ -i -y | tych matek ^{Estas mães} tych kolacji ^{Estes jantares} tych nocy ^{Estas noites} | One ^{Eles/Elas} Não Masculino Pessoal | | |

FONTE: Elaboração própria.

4.7 FECHAMENTO

O GENITIVO é o CASO mais multifacetado e complexo, bem como o mais funcionalmente carregado do sistema de CASOS do polonês e do indo-europeu (cf. Heinz, 1955; Tokarski 2001, p. 70-71; Miodunka, 1992, p. 24-25; Zaron, 2004 *apud* Stefańczyk, 2007, p. 50). Diante dessa constatação, de diversos autores, não é surpresa que a descrição desse CASO traga várias dificuldades para quem se propõe a ensinar e aprender polonês como língua estrangeira, pois, como visto na subseção anterior, o GENITIVO em polonês:

- 1) marca a dependência entre dois nomes dentro de um sintagma nominal;
- 2) marca o possuidor;
- 3) é regido por expressões de quantidade;
- 4) é regido por várias preposições;
- 5) é regido por uma série de associados a um “sentido de negação”;
- 6) é obrigatório com numerais a partir de cinco;
- 7) tem uso partitivo;
- 8) substitui o ACUSATIVO em predicados de dois ou três lugares sob o escopo da negação;
- 9) substitui o NOMINATIVO em sentenças existenciais negativas;
- 10) pode ocupar a posição de sujeito da oração com sintagmas nominais quantificados e, em se tratando de nomes masculinos pessoais, pode se alternar com o NOMINATIVO quando o sintagma nominal quantificado traz os numerais dois, três e quatro;
- 11) apresenta muitas desinências, entre as quais algumas que parecem se distribuir de forma aleatória (-a e -u para os masculinos inanimados);
- 12) tem paradigmas de declinação distintos para substantivos, de um lado, e adjetivos, pronomes e numerais, de outro (como ocorre com todos os CASOS do polonês).

Considerando minha experiência com ensino de polonês como língua estrangeira, creio que os usos do GENITIVO polonês elencados acima apresentam graus diferentes de dificuldade para o ensino no contexto brasileiro. Os usos **1** a **4**, ainda que envolvam o fenômeno da declinação, estranho a falantes de português, parecem ser mais facilmente apreendidos. As características **11** e **12**, apesar de trabalhosas para os aprendizes, envolvem essencialmente a fixação das desinências

do CASO. Já os contextos de uso **5** a **10** são mais problemáticos, razão pela qual constituem o objeto da análise realizada no capítulo subsequente.

Neste capítulo, foi apresentada uma visão geral sobre a categoria do CASO gramatical, partindo de informações sobre como essa categoria era compreendida na Antiguidade, passando por diferentes abordagens que, *grosso modo*, podem ser associadas a dois grandes grupos: um gramatical (morfofossintático) e outro semântico.

Com base nessa divisão muito mais didática que qualquer outra coisa, CASO foi então considerado no âmbito da Gramática Gerativa e da Gramática Cognitiva, que parecem ser bons representantes dos dois grupos acima mencionados. Obviamente, outras tantas teorias e abordagens não foram mencionadas, de um lado porque o objetivo deste trabalho não é apresentar todas nem mesmo a maioria das teorias sobre CASO e, de outro, porque outras teorias como *Head-Driven Phrase Structure Grammar* (HPSG), *Tree Adjoining Grammar* (TAG) e *Combinatory Categorical Grammar* (CCG), ou abordagens, como a ideia do Nível de CASO¹⁰⁷ podem ser vistas como seguindo as intuições articuladas dentro do GB/Minimalismo bastante de perto (Butt, 2009, p. 43).

Apesar de ter deixado de lado essas teorias e abordagens, ao longo deste capítulo apareceram diversas informações e classificações relativas a CASO que, de autor para autor pode, por exemplo, ser considerado concreto, gramatical, morfológico, sintático, estrutural, não estrutural, inerente, lexical, nuclear, semântico, sintético, analítico... Além disso, nem sempre os autores têm clareza sobre em que classe (e em que grau ou quais de seus usos) incluir o CASO GENITIVO, meu foco neste trabalho.

Com efeito, como observado na introdução deste capítulo, embora muito antiga, a pesquisa sobre a categoria do CASO parece estar ainda *in statu nascendi* e, por mais que haja muita pesquisa em torno dela categoria, até o momento o caso do CASO permanece em aberto. Diversos autores reconhecem isso, como, por exemplo, Blake (1994):

[t]radicionalmente, os casos são descritos como tendo várias funções ou significados [...] Há outra abordagem na qual os casos são vistos como um sistema, cada um tendo um significado único e geral. Esses significados gerais não são autossuficientes; não se pode prever, a partir de um significado geral, o conjunto de contextos em que um caso pode ser usado.

¹⁰⁷ Vide Maling (2009, p. 72-87).

No entanto, significados generalizados, ou pelo menos caracterizações generalizadas, podem constituir a base para uma análise componencial de caso que permita encontrar semelhanças entre conjuntos de casos. Diante desses fatores é difícil ver como se poderia chegar a uma análise mais simples do que a tradicional (Blake, 1994, p. 46, tradução minha)¹⁰⁸.

De modo semelhante se manifestam Miriam Butt (2009),

muito poucas abordagens de caso modernas são atualmente capazes de apresentar uma análise coerente do amplo e variado espectro de funções associadas ao caso [...] as várias perspectivas sobre caso oferecidas por cada uma das abordagens contêm *insights* válidos – Somente uma combinação desses *insights* válidos pode resultar em uma teoria completa do caso (2009, p. 27, 28, tradução minha),¹⁰⁹

e Joanna Błaszczak (2015),

[o]s fenômenos de caso são complexos e muitas vezes não totalmente compreendidos. Nenhuma Teoria de Caso “ideal” foi proposta até agora. A natureza do Caso é contestada. O caso do Caso ainda está em aberto. Ainda há muito o que fazer! (Błaszczak, 2015, p. 36, tradução minha)¹¹⁰.

¹⁰⁸ *Traditionally cases are described as having a number of functions or meanings [...] There is another approach in which cases are seen as a system, each one having a single, general meaning. These general meanings are not self-sufficient; one cannot predict from the generalised meaning to the set of contexts in which a case can be used. However, generalised meanings, or at least generalised characterisations, can form the basis for a componential analysis of casewhich enables one to capture similarities between sets of cases* (Blake, 1994, p. 46).

¹⁰⁹ *Very few modern approaches to case are currently able to presente a coherent analysis of the wide and varied spectrum of funcitons associated with case [...] the various perspectives on case offered up by each of the approaches all contain valid insights – Only a combination of these valid insights can ultimately result in a complete theory of case.* (Butt, 2009, p. 27, 28).

¹¹⁰ *Case phenomena are complex and often not fully understood. No “ideal” Case Theory has been proposed so far. The nature of Case is disputed. The case of Case is still open. There is still a lot to do!* (Błaszczak, 2015, p. 36).

5 MONTANDO O QUEBRA-CABEÇAS DO CASO GENITIVO POLONÊS

5.1 ABERTURA

Ao fim do capítulo 4, elenquei doze características do GENITIVO em polonês, destacando em seguida aquelas que, no meu entendimento, apresentam maior dificuldade seja para a análise e descrição linguística, seja para o ensino e aprendizagem da língua. Neste capítulo, retomo esses aspectos mais complexos do GENITIVO em polonês e apresento as propostas de alguns autores para o tratamento dessas questões, primeiramente no âmbito da gramática gerativa e, na sequência, sob o prisma da gramática cognitiva, objetivando, como já exposto anteriormente, compreender melhor os fenômenos linguísticos em questão, formar uma concepção a respeito deles que me forneça embasamento para uma boa descrição gramatical do funcionamento deste CASO em polonês, bem como encontrar *insights* que possam enriquecer essa descrição, considerando seu caráter didático-pedagógico.

Posto isso, retomo as doze características do GENITIVO em polonês, reorganizadas agora em torno de quatro tópicos, a saber: **1)** usos adnominais do GENITIVO em polonês; **2)** GENITIVO e a expressão da negação em polonês; **3)** GENITIVO e a quantificação em polonês; **4)** a morfologia de GENITIVO em polonês. Os tópicos **1** e **4** trazem aspectos do GENITIVO polonês já apresentados no capítulo anterior. Assim, no capítulo 5, são tratados os tópicos **2** e **3**, à luz dos trabalhos de Błaszczak (2010), Przepiórkowski (2004), Miechowicz-Mathiasen (2011), Łyskawa (2020), Machowska (2006) e Rudzka-Ostyn (2020), entre outros.

5.2 CASO GENITIVO E A EXPRESSÃO DA NEGAÇÃO EM POLONÊS

Como se pôde observar anteriormente, existe uma relação entre a negação de certos tipos de sintagmas verbais e a ocorrência do GENITIVO em polonês. As sentenças abaixo, já apresentadas do capítulo anterior, retomam esse fenômeno:

- (30a) Student przeczytał ten artykuł.
 Estudante^{Nom} leu esse^{Dem Ac} artigo^{Ac}
 O estudante leu esse artigo.

- (30b) Student **nie** przeczytał **tego** artykułu.
 Estudante^{Nom} não leu esse^{Dem Gen} artigo^{Gen}
 O estudante não leu esse artigo.
- (31a) W moim mieście **są** dobre biblioteki.
 Em^{Prep} minha^{Loc} cidade^{Loc} são boas^{Nom} bibliotecas^{Nom}
 Na minha cidade há boas bibliotecas.
- (31b) W moim mieście **nie ma** dobrych bibliotek.
 Em^{Prep} minha^{Loc} cidade^{Loc} não tem boas^{Gen} bibliotecas^{Gen}
 Na minha cidade não há boas bibliotecas.

O fenômeno ilustrado por (30a-b) e (31a-b) é conhecido como GENITIVO DE NEGAÇÃO (abreviado aqui como Geneg). Trata-se de uma regra sintática existente principalmente em línguas balto-eslavas. Existem basicamente dois tipos de Geneg, ilustrados pelas sentenças acima: (30a-b) mostra que objetos diretos de verbos transitivos, que aparecem no ACUSATIVO em orações afirmativas, mudam para o GENITIVO quando o verbo vem negado. Já em (31a-b), temos o sintagma nominal de construções existenciais, que aparece no NOMINATIVO em sentenças afirmativas, mas que passa para o GENITIVO quando o predicado é negado.

Fenômeno peculiar, Geneg ocorre no Antigo Esloveno, em polonês, em lituano, estando parcialmente preservado em russo, enquanto em outras línguas eslavas está em declínio ou, como em letão, é uma estrutura mais ou menos arcaica.

De fato, Geneg parece ser uma característica das línguas bálticas e eslavas, ainda que alguns autores considerem ter identificado vestígios desse fenômeno no gótico, no alto alemão antigo, no francês antigo¹¹¹ e no grego antigo (Pirnat, 2015, p. 5). Existe ainda uma espécie de Geneg em finlandês, mas, nessa língua, em vez de GENITIVO, o complemento negado vai para o CASO PARTITIVO.

Ainda segundo Žiga Pirnat (2015, p. 21), haveria duas explicações para a origem de Geneg: uma o considera um remanescente do antigo CASO ABLATIVO indo-

¹¹¹ De é uma forma altamente ambígua. [...] Para Frank (1996, p. 165), trata-se de uma preposição. Contudo, Carlier et al. (2013) mostram que de passou por branqueamento semântico [...]. Adotamos essa visão aqui, tratando de como uma marca de GENITIVO. (Pirnat, 2015, p. 5, tradução minha).

européu; outra teoria, mais em voga atualmente, atribui a Geneg uma origem partitiva. Em seu artigo sobre as origens de Geneg no esloveno, o referido autor também sugere que, por trás desse fenômeno, pode estar associado o conceito de negação enfática ou reforçada.

Embora tenhamos mostrado que o genitivo de negação é mais bem preservado em frases com negação enfática em esloveno, observações semelhantes podem ser encontradas na literatura sobre russo, sérvio e croata e, até recentemente, tcheco e eslovaco. Obviamente, isso pode não ser necessariamente uma característica sintática herdada, mas possivelmente um sentido cognitivo de (inconscientemente) relacionar a negação enfática ao genitivo, ou seja, um paralelo tipológico ao uso original (Pirnat, 2015, p. 50, tradução minha).¹¹²

O objetivo deste trabalho não é se aprofundar no estudo da origem de Geneg, todavia, as hipóteses partitiva e de ênfase na negação podem ser úteis para esclarecer para os aprendizes mais “especuladores” por que ocorre esse fenômeno em polonês.

Ao contrário do que acontece em outras línguas eslavas, Geneg em polonês é obrigatório, podendo incluir longos conjuntos de infinitivos como em (32) e (33) abaixo (Przepiórkowski, 2000, p. 3-4):

(32) **Nie** chcę kazać mu zamiatać pokój_u / *pokój_j.

Não quero mandar lhe varrer quarto^{Gen} / *quarto^{Ac}

Não quero mandá-lo varrer o quarto.

(33) **Nie** musisz zamierzać przestać studiować algebrę_y / *algebrę_j.

Não deves pretender parar estudar álgebra^{Gen} / *álgebra^{Ac}

Você não deve pretender parar de estudar álgebra.

Às vezes, o sentido de negação é tão forte que ultrapassa as barreiras sintáticas e Geneg aparece, ainda que a sentença seja afirmativa, mas tenha um significado negativo, numa espécie de “negação ideológica”, como se vê em (34):

¹¹² *While we have shown that the genitive of negation is better preserved in sentences with emphatic negation in Slovenian, similar observations can be found in the literature about Russian, Serbian and Croatian, and until recently, Czech and Slovak. Obviously, this might not necessarily be an inherited syntactic feature, but possibly a cognitive sense of (subconsciously) relating emphatic negation to the genitive, i.e., a typological parallel to the original use (Pirnat, 2015, p. 50).*

- (34) Bał się **ra**k^{Gen Plu / ?re}ce^{Ac Plu} podnieść
 Temia^{3aPes Sing Masc} se^{Refl} m^{Gen Plu/?Ac Plu}ãos levantar^{Inf}
 Ele temia levantar as mãos.

Por outro lado, não ocorre Geneg em sentenças negativas com conjunções como *tylko* (só, mas) ou *lecz* (mas). Exemplo:

- (35) **Nie** mam zapalniczkę[?] tylko mam Zippo.
 Não tenho isqueiro^{Ac} somente tenho Zippo^{Ac}
 Não tenho um isqueiro, mas sim um Zippo.

5.2.1 GENITIVO de negação em polonês

Segundo Błaszczak (2010, p. 1) Geneg em polonês é um fenômeno puramente sintático, sem efeito semântico. Assim, tanto substantivos animados quanto inanimados, objetos contáveis ou de massa, singulares ou plurais, todos são igualmente marcados com Geneg nos contextos apropriados. O caráter definido ou indefinido do substantivo, que por vezes se correlaciona com as propriedades do discurso (informação “velha” *versus* “nova”) tampouco tem qualquer efeito sobre Geneg em polonês. Além disso, Błaszczak ressalta que mesmo os sujeitos de verbos inacusativos, que são – de acordo com os pressupostos padrão – gerados na posição de objeto direto, são excluídos da regra de Geneg (Błaszczak, 2010, p. 2). A autora resume os contextos de ocorrência de Geneg em polonês com auxílio de um quadro, reproduzido abaixo:

QUADRO 14 - Distribuição de Geneg em polonês (Błaszczak, 2010)

| Argumento / Tipo de Verbo | Geneg | Outros Casos |
|--|------------|------------------------|
| 1) Argumentos externos de: | | |
| a) Verbos transitivos | Não | NOMINATIVO |
| b) Verbos inergativos | Não | NOMINATIVO |
| 2) Argumentos internos | | |
| a) Objetos diretos (subjacentes) de verbos transitivos | Sim | ACUSATIVO |
| Verbos inacusativos | Não | NOMINATIVO |
| Verbos passivos | Não | NOMINATIVO |
| b) Outros argumentos internos | | |
| Objetos indiretos | Não | DATIVO |
| Objetos preposicionados | Não | CASO "preposicionado" |
| Objetos oblíquos (por exemplo INSTRUMENTAL) | Não | OBLÍQUO (INSTRUMENTAL) |

FONTE: Błaszczak (2010, p. 2).

Como se vê no quadro proposto por Błaszczak, a princípio apenas objetos diretos (subjacentes) de verbos transitivos regem Geneg. Como então explicar (36), abaixo, em que Geneg aparece com um verbo intransitivo e um adjunto adverbial? Seria possível considerar que Geneg também pode ocorrer com objetos oblíquos?

(36) **Nie** spał całej nocy.

Não dormiu^{3aPes Sing Masc} toda^{Gen} noite^{Gen}

Ele não dormiu a noite toda.

A autora não trata dessa questão em seu artigo, mas é possível levantar algumas hipóteses para o fenômeno em (36). A primeira consiste em considerar que o GENITIVO ocorre em contextos em que se expressa tempo, por exemplo, em datas, como se viu no capítulo 4¹¹³. Nesse caso, o GENITIVO em (36) poderia não ser, de fato, uma ocorrência de Geneg. Entretanto, a versão afirmativa de (36) não se constrói com GENITIVO, mas como ACUSATIVO, como indica (37):

¹¹³ Urodził się drugiego września tysiąc dziewięćset siedemdziesiątego roku.

Nasceu^{3aPesMascSing} se^{Ref1} segundo^{Gen} setembro^{Gen} mil^{Nom} novecentos^{Nom} septuagésimo^{Gen} ano^{Gen}

Ele nasceu em dois de setembro de 1970.

(37) Spał całą noc.

Dormiu^{3aPes Sing Masc} toda^{Ac} noite^{Ac}

Ele dormiu a noite toda.

Parece, então, que (36) realmente apresenta uma ocorrência de Geneg. Sendo assim, é de se supor que Błaszczak não levou em consideração casos como (36) ao elaborar o quadro com a distribuição de Geneg em polonês. De todo modo, e independentemente da natureza do complemento *całą noc/całej noc* em (36) e (37) permanece válida a relação de distribuição complementar entre ACUSATIVO e Geneg em polonês.

5.2.1.1 Geneg nas sentenças existenciais em polonês

Cumpra agora retomar um outro contexto de ocorrência de Geneg: o predicado de construções existenciais, que aparece no NOMINATIVO em sentenças afirmativas, mas que muda para GENITIVO quando negado. Essa ocorrência de Geneg foi ilustrada no quadro 11 do capítulo 4, o qual reproduzo aqui como 15:

QUADRO 15 - Sentenças existenciais em polonês

| | Sentenças existenciais afirmativas | Sentenças existenciais negativas |
|--------------------------|--|--|
| Presente singular | Jest dobra biblioteka. É ^{3aPes Sing} boa ^{Nom} biblioteka ^{Nom} Há uma boa biblioteka. | Nie ma dobrej biblioteki. Não tem ^{3aPes Sing} boa ^{Gen} biblioteka ^{Gen} Não há uma boa biblioteka. |
| Presente plural | Są dobre biblioteki. São ^{3aPes Plu} boas ^{Nom} bibliotecas ^{Nom} Há boas bibliotecas. | Nie ma dobrych bibliotek. Não tem ^{3aPes Sing} boas ^{Gen} bibliotecas ^{Gen} Não há boas bibliotecas |
| Passado singular | Była dobra biblioteka. Era ^{3aPes Sing Fem} boa ^{Nom} biblioteka ^{Nom} Havia uma boa biblioteka. | Nie było dobrej biblioteki. Não era ^{3aPes Sing Neu} boa ^{Gen} biblioteka ^{Gen} Não havia uma boa biblioteka. |
| Passado plural | Były dobre biblioteki. Eram ^{3aPes Plu NãoMascPes} boas ^{Nom} bibliotecas ^{Nom} Havia boas bibliotecas. | Nie było dobrych bibliotek. não era ^{3aPes Sing Neu} boas ^{Gen} bibliotecas ^{Gen} Não havia boas bibliotecas. |

| | | |
|------------------------|---|--|
| Futuro singular | Będzie dobra biblioteka. Será ^{3aPes Sing} boa ^{Nom} biblioteka ^{Nom} Haverá uma boa biblioteka. | Nie będzie dobrej biblioteki. não será ^{3aPes Sing} boa ^{Gen} biblioteka ^{Gen} Não haverá uma boa biblioteka. |
| Futuro plural | Będą dobre biblioteki. Serão ^{3aPes Plu} boas ^{Nom} bibliotecz ^{Nom} Haverá boas bibliotecas. | Nie będzie dobrych bibliotek. não será ^{3aPes Sing} boas ^{Gen} bibliotecas ^{Gen} Não haverá boas bibliotecas. |

FONTE: Elaboração própria.

Ora, como se vê no quadro, sentenças existenciais em polonês constituem um verdadeiro quebra-cabeças, pois são construídas com verbos distintos – *być* (ser/estar) para todas as afirmativas e para as negativas nos tempos não presentes e *mieć* (ter) para as negativas no presente – havendo concordância de número e gênero com o predicado das afirmativas, mas não com o das negativas.

A questão se complica um pouco mais se considerarmos os exemplos (38a-b), tomados de Błaszczak (2010, p. 3):

(38a) We wsi nie było (żadnego) lekarza.

Em vilarejo^{Loc} não era/estava^{3Pes Sing Neu} (nenhum^{Gen}) médico^{Gen}

Não havia (nenhum) médico no vilarejo.

(38b) Lekarz nie był we wsi.

Médico^{Nom} não era/estava^{3Pes Sing Masc.} em vilarejo^{Loc}

O médico não estava no vilarejo.

(38a-b) chamam a atenção pelas seguintes razões: primeiramente, Geneg parece opcional; em segundo lugar, o GENITIVO parece ter aqui um efeito semântico; por fim, o GENITIVO se alterna com o NOMINATIVO e não mais com o ACUSATIVO. Błaszczak considera este último fato “particularmente desconcertante”. Nas palavras da autora,

o NP² [*lekarza*] marcado com Genitivo é provavelmente o argumento interno do verbo inacusativo *być* (ser/estar). No entanto, como observado antes, argumentos internos de verbos inacusativos (“sujeitos inacusativos”) não

podem ser marcados com Caso Genitivo sob negação em polonês (Błaszczak, 2010, p. 3, tradução minha).¹¹⁴

Como resolver esse problema, que a autora qualifica justamente de *puzzle*? Segundo ela, o que ocorre é que (38a) e (38b) derivam de duas estruturas de base diferentes. Mais importante, ela considera o GENITIVO em (38a) compatível com a regra geral de Geneg em polonês. Para tanto, ela sugere que em casos como (38a-b) **consideremos que existem dois verbos *być* (ser/estar) diferentes, cada um com sua própria estrutura argumental**. No primeiro caso, o argumento nominal *lekarza*^{Gen} é projetado como o argumento externo, e no segundo caso é o sintagma preposicionado *we*^{Prep} *wsi*^{Loc} que é o argumento externo. Ela representa essas duas estruturas do seguinte modo:

(39a) [_{VP} PP_{LOC} [_{v'} V [_{VP} V NP_{THEME}]]] existencial

(39b) [_{VP} NP [_{v'} V [_{VP} V PP_{LOC}]]] locativa (com leitura agentiva)

Para a autora, então, a diferença entre sentenças locativas e sentenças existenciais é diretamente codificada na sintaxe, e a marcação de CASO do argumento nominal (NOMINATIVO ou GENITIVO) é uma questão sintática. Em outras palavras, o argumento nominal será marcado com um ou outro CASO dependendo de qual estrutura sintática uma determinada sentença tem.

Em suma, a diferença entre sentenças existenciais e locativas é primeiramente codificada no nível vP/VP (na primeira fase de uma derivação). A questão crucial é qual argumento do verbo BE (o argumento nominal [a “Coisa”]) é projetado como o “argumento externo”, ou seja, o argumento que é o sujeito da predicação interna. Nas sentenças existenciais, é o argumento de localização que é o sujeito da predicação interna, ao passo que, nas sentenças locativas, é o argumento nominal. O sujeito da predicação interna torna-se, por padrão, também o sujeito da predicação externa. Assim, no caso das sentenças locativas, o argumento nominal, a “coisa”, é o sujeito da predicação externa, ou seja, o tópico da frase, e no caso das sentenças existenciais é o local que se torna o tópico (ou, como foi apontado acima,

¹¹⁴ *The GEN marked NP2 is most likely the internal argument of the unaccusative verb BE, but, as was pointed out above, internal arguments of unaccusative verbs (“unaccusative subjects”) cannot be marked for GEN under negation in Polish* (Błaszczak, 2010, p. 3).

o tópico real (o sujeito da predicação externa) pode ser a variável situacional/evento, e a localização funciona como uma restrição a ela). No entanto, a disposição real dos constituintes nas sentenças em discussão, como em qualquer outra sentença polonesa, é determinada por princípios pragmáticos/comunicativos. Diante disso, é razoável pensar que a alternância de CASOS em sentenças existenciais/locativas negadas é primariamente uma questão de sintaxe, e não de estrutura de informação ou escopo de negação. Com essa argumentação, aqui condensada, a autora julga que o “quebra-cabeças espúrio do GENITIVO polonês” se resolve.

O objetivo deste trabalho não é se aprofundar no artigo de Błaszczak, todavia, a hipótese da existência de dois verbos *być* (ser/estar) eventualmente pode ajudar a tratar do fenômeno observado em (38a-b), fornecendo subsídios para explorar esse assunto tanto em uma descrição gramatical como, por exemplo, na preparação de exercícios ou atividades em que se chame a atenção para as diferenças entre os dois tipos de estruturas.

5.3 CASO GENITIVO E A EXPRESSÃO DA QUANTIFICAÇÃO EM POLONÊS

Como já mencionado anteriormente, além da relação entre ACUSATIVO e GENITIVO em torno da negação, em polonês esses dois CASOS também se alternam quando o que está em jogo é o grau de afetação do argumento interno de um dado verbo. Assim, em sentenças como (40a-b), observa-se que o objeto direto do verbo *dodać* (acrescentar) pode ser compreendido em sua totalidade e/ou definitude em (40a) – o sal e a pimenta – mas apenas parcialmente em (40b) – sal e pimenta (a gosto) – o que se representou nas traduções com a presença do artigo definido *o*, no primeiro caso, e por \emptyset , no segundo.

(40a) Do mąki dodaj sóli i pieprz.

A^{Prep} farinha^{Gen} acrescente^{Imper} sal^{Ac} e pimenta^{Ac}.

Acrescente o sal e a pimenta à farinha.

(40b) Jeśli potrzeba dodaj soli do smaku.

Se necessidade^{Nom} acrescente^{Imper} sal^{Gen} a^{Prep} gosto^{Gen}

Se houver necessidade acrescente (\emptyset) sal a gosto.

Com efeito, o GENITIVO em polonês está em estreita relação com a marcação da quantificação. Além do sentido partitivo observado em (40b), diversas expressões que denotam quantidade – *kilogram* (quilograma), *litr* (litro), *kawalek* (pedaço), *kromka* (fatia) etc. – exigem o emprego desse CASO em polonês, semelhantemente ao que ocorre em outras línguas com marcação morfológica de CASO. Ocorre, porém, que em polonês há uma outra classe de palavras que também rege GENITIVO de modo muito peculiar, a dos numerais, que constituem o que Łyskawa (2020) classifica como “um contínuo quebra-cabeça para a linguística eslava há décadas” (*Ibidem*, p. 1, tradução minha).¹¹⁵ Para essa autora, esse *puzzle* (mais um!) gira em torno de três propriedades morfossintáticas: o CASO GENITIVO no substantivo quantificado, o CASO ACUSATIVO no numeral e a ocorrência de concordância verbal na forma neutra da terceira pessoa do singular (que abrevio aqui como **3Pes-Sing-Neu**). As sentenças abaixo são exemplos de mais esse quebra-cabeças da língua polonesa:

(41a) Dwie kobiety mieszkają na lotnisku w Larnace na Cyprze.

Duas^{Nom/Ac} mulheres^{Nom/Ac} moram^{3Pes Plu} em^{Prep} aeroporto^{Loc} em^{Prep} Lárnaca^{Loc} em^{Prep} Chipre^{Loc}.

Duas mulheres estão morando no aeroporto de Lárnaca no Chipre.

(41b) Pięć kobiet mieszka w dwóch pokojach.

Cinco^{Nom/Ac} mulheres^{Gen} mora^{3aPes Sing Neu} em^{Prep} dois^{Loc} cômodos^{Loc}

Cinco mulheres estão morando em dois cômodos.

Como se vê nesse par de sentenças, o substantivo **mulheres** e a conjugação do verbo **morar** se alteram, apresentando-se como *kobiety mieszkają* em (41a) e *kobiet mieszka* em (41b). Em polonês, isso ocorre por conta da presença, em (41b), do numeral *pięć* (cinco). Com efeito, os numerais a partir de cinco – desde que não apresentem dezenas compostas pelas unidades dois, três e quatro – apresentam um padrão específico em polonês, exigindo o uso do GENITIVO plural, inclusive em contextos típicos do NOMINATIVO, como a posição de sujeito da oração. Esse fenômeno ocorre com substantivos de qualquer um dos gêneros gramaticais do polonês:

¹¹⁵ *An ongoing puzzle for Slavic linguistics for decades.* (Łyskawa, 2020, p.1)

masculino pessoal, masculino animado, masculino inanimado, feminino e neutro, conforme mostra o quadro 16:

QUADRO 16 - NOMINATIVO plural x GENITIVO plural com numerais em polonês

| | |
|---|---|
| <p>a) Dwie dziewczyny śpią. Duas^{Nom} garotas^{Nom} dormem^{3aPes Plu} Duas garotas estão dormindo.</p> | <p>a') Pięć dziewczyn śpi. Cinco[?] garotas^{Gen} dorme^{3aPes Sing} Cinco garotas estão dormindo.</p> |
| <p>b) Dwa psy śpią. Dois^{Nom} cães^{Nom} dormem^{3aPes Plu} Dois cães estão dormindo.</p> | <p>b') Pięć psów śpi. Cinco[?] cães^{Gen} dorme^{3aPes Sing} Cinco cães estão dormindo.</p> |
| <p>c) Dwaj chłopcy śpią. Dois^{Nom} garotos^{Nom} dormem^{3aPes Plu} Dois garotos estão dormindo.</p> | <p>c') Pięciu chłopców śpi. Cinco[?] garotos^{Gen} dorme^{3aPes Sing} Cinco garotos estão dormindo.</p> |

FONTE: Elaboração própria.

5.3.1 Montando o quebra-cabeças com a ajuda de abordagens gerativistas

Rutkowski (2000, p. 12) afirma que, em razão de sua complexidade, os fenômenos morfossintáticos ilustrados no quadro 16 têm sido relativamente mal descritos na gramática gerativa. Apesar disso, autores poloneses como o próprio Rutkowski (2000 p. 10-28) vêm tentando tratar dessa questão. A seguir, apresento as contribuições de alguns desses pesquisadores com o intuito de melhor compreender o que está por trás desses fenômenos.

Começamos pelos tipos de numerais existentes em polonês, apresentados no quadro 17 abaixo:

QUADRO 17 - Tipos de numerais em polonês

| | |
|--|--|
| Comportam-se como adjetivos e não regem GENITIVO | <p>Numerais cardinais poucos:</p> <p>- jeden (um), dwa (dois), trzy (três), cztery (quatro), oba (ambos)</p> <p>Numerais ordinais:</p> <p>- pierwszy (primeiro), drugi (segundo), trzeci (terceiro)</p> <p>Numerais múltiplos:</p> <p>- podwójny (duplo) potrójny (triplo)</p> <p>- dwojaki (de dois tipos), trojaki (de três tipos), czworaki (de quatro tipos)</p> |
| Comportam-se como substantivos e regem GENITIVO | <p>Numerais cardinais não poucos (5+):</p> <p>- pięć (cinco), sześć (seis), trzydzieści (trinta), sto (cem), tysiąc (mil)</p> <p>Numerais coletivos¹¹⁶:</p> <p>- dwoje (uma dupla), troje (um trio), czworo (um quarteto), pięcioro (um quinteto), trzydzieścioro (um grupo de trinta)</p> <p>Numerais substantivos:</p> <p>- jedyńka (o um), dwójka (o dois), trójka (o três), czwórka (o quatro), piątka (o cinco), trzydziestka (o trinta)</p> <p>Numerais indefinidos:</p> <p><i>kilka</i> (algumas unidades), <i>kilkanaście</i> (algumas unidades, entre 11 e 19), <i>kilkadziesiąt</i> (algumas dezenas), <i>kilkaset</i> (algumas centenas)</p> <p>Numerais fracionários:</p> <p><i>półtora</i> (um e meio), <i>trzy czwarte</i> (três quartos)</p> <p>Outros:</p> <p><i>wiele, dużo, mnóstwo</i> (muitos), <i>mało, trochę</i> (poucos), <i>parę</i> (alguns/um par)</p> |

FONTE: Elaboração própria.

Observando o quadro 17, constata-se que o comportamento dos numerais cardinais não é unificado, poucos e não poucos funcionando de modo diferente no que se refere à regência de CASO, como ilustrado pelas sentenças (41a-b) acima, reproduzidas aqui para facilitar a leitura:

¹¹⁶ O uso de numerais coletivos é semântica e sintaticamente restrito para quantificar substantivos neutros animados como *dzieci* (crianças, filhos), alguns filhotes de animais como *szczenięta* (cachorrinhos), *kocięta* (gatinhos), *źrebięta* (potros) etc., grupos de pessoas de gêneros diferentes, como *studenci* (estudantes) e alguns *pluralia tantum* como *drzwi* (porta). Existe grande variação no uso dessa classe de numerais entre os falantes de polonês e percebe-se uma tendência a substituí-los por numerais substantivos (cf. Łyskawa, 2020, p. 5).

(41a) Dwie kobiety mieszkają na lotnisku w Larnace na Cyprze.

Duas^{Nom/Ac} mulheres^{Nom/Ac} moram^{3Pes Plu} em^{Prep} aeroporto^{Loc} em^{Prep} Lárnaca^{Loc} em^{Prep} Chipre^{Loc}.

Duas mulheres estão morando no aeroporto de Lárnaca no Chipre.

(41b) Pięć kobiet mieszka w dwóch pokojach.

Cinco^{Nom/Ac} mulheres^{Gen} mora^{3aPes Sing Neu} em^{Prep} dois^{Loc} cômodos^{Loc}

Cinco mulheres estão morando em dois cômodos.

Além de os assim chamados numerais cardinais paucais e não paucais funcionarem de modo distinto quanto à marcação de CASO, o quadro 17 também informa que, enquanto os primeiros têm um comportamento de adjetivo, os segundos parecem funcionar como se fossem substantivos na língua, embora, como também nos informa o mesmo quadro, em polonês existam numerais substantivos, com formas específicas e comportamento típico de substantivos nessa língua (por exemplo, variam em CASO, número, grau). Objetivando entender melhor de onde provém a diferença entre os cardinais compreendidos entre dois e quatro e os de cinco para cima (doravante 1-4 e 5+), trago em seguida algumas informações de natureza diacrônica a respeito dessa classe de palavras.

De acordo com Miechowicz-Mathiasen (2011, p. 1), os numerais cardinais 1-4 funcionam como adjetivos em polonês, pois provêm de adjetivos herdados do protoeslavo. Efetivamente, a declinação desses numerais em tudo se assemelha à de adjetivos típicos, como ilustra a declinação, em polonês, do sintagma nominal *um amável senhor* em (42a-e):

| | | |
|-------|---|----------------------|
| (42a) | jeden ^{Num} miły ^{Adj} pan ^{Subst} | NOMINATIVO |
| (42b) | jednego ^{Num} miłego ^{Adj} pana ^{Subst} | ACUSATIVO e GENITIVO |
| (42c) | jednemu ^{Num} miłemu ^{Adj} panu ^{Subst} | DATIVO |
| (42d) | jednym ^{Num} miłym ^{Adj} panem ^{Subst} | INSTRUMENTAL |
| (42e) | o jednym ^{Num} miłym ^{Adj} panie ^{Subst} | LOCATIVO |

Por sua vez, os numerais do tipo 5+ teriam passado por uma mudança categorial (substantivo → numeral)¹¹⁷. A autora citada acima afirma que, no protoeslavo, e mais tarde também no polonês antigo, os numerais compreendidos entre 5 e 10 eram de fato substantivos e, por conseguinte, carregavam traços φ , isto é, traços de concordância como gênero, número e CASO. Na qualidade de substantivos¹¹⁸, eles exigiam a concordância de seus modificadores e regiam GENITIVO plural em seus complementos nominais, o que ocorre até hoje em polonês.

Assim, os numerais *pięć* (cinco), *sześć* (seis), *siedem* (sete), *osiem* (oito) e *dziewięć* (nove) eram todos substantivos femininos singulares; *dziesięć* (dez), ao que tudo indica, tinha uma forma masculina e uma feminina; *sto* (cem) era inquestionavelmente do gênero neutro; *tysiąc* (mil) e *milion* (milhão) eram e permanecem masculinos. Na qualidade de substantivos, é possível considerar que essas palavras inicialmente também tivessem formas plurais correspondentes, pois vestígios disso podem ser observados em formas fossilizadas de numerais compostos no polonês contemporâneo, conforme se vê no quadro 18:

QUADRO 18 - Formação dos numerais cardinais em polonês

| Bases | Numerais compostos | | | |
|-------------|--|--------------|------------------------|-----------------|
| 2 dwa | 20 dwadzieścia | “dois dez” | 200 dwieście | “dois centos” |
| | -dziesięcia e -ście são resquícios do antigo dual no NOMINATIVO e/ou ACUSATIVO | | | |
| 3 trzy | 30 trzydzieści | “três dez” | 300 trzysta | “três centos” |
| 4 cztery | 40 czterdzieści | “quatro dez” | 400 czterysta | “quatro centos” |
| | as formas -dzieści e -sta estão no NOMINATIVO e/ou ACUSATIVO plural | | | |
| 5 pięć | 50 pięćdziesiąt | “cinco dez” | 500 pięćset | “cinco centos” |
| 6 sześć | 60 sześćdziesiąt | “seis dez” | 600 sześćset | “seis centos” |
| 7 siedem | 70 siedemdziesiąt | “sete dez” | 700 siedemset | “sete centos” |
| 8 osiem | 80 osiemdziesiąt | “oito dez” | 800 osiemset | “oito centos” |
| 9 dziewięć | 90 dziewięćdziesiąt | “nove dez” | 900 dziewięćset | “nove centos” |
| 10 dziesięć | as formas -dziesiąt e -set estão no GENITIVO plural | | | |
| 100 sto | | | | |

FONTE: Elaboração própria.

¹¹⁷ Grappin (1950, p. 26-27), Comrie (1992, p. 747), Siuciak (2008, p. 18) *apud* Miechowicz-Mathiasen (2011, p. 2).

¹¹⁸ Cf. com o português, em que se diz **dez pessoas**, mas **uma dezena DE pessoas**.

Atualmente, *sto* não apresenta mais formas de plural isoladas. Estas só aparecem nos numerais compostos, o que, de todo modo, aponta para a origem nominal desse numeral, facilmente observável se comparado com outros substantivos neutros em polonês atual, conforme apresenta o quadro 19:

QUADRO 19 - *Sto* e substantivos neutros em polonês

| | | | |
|---------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------|
| sto cem | krzesło (cadeira) | biurko (escrivania) | NOMINATIVO singular |
| -ście centos | não há | não há | NOMINATIVO dual |
| -sta centos | krzesła (cadeiras) | biurka (escrivania) | NOMINATIVO plural |
| -set centos | krzesel (cadeiras) | biurek (escrivania) | GENITIVO plural |

FONTE: Elaboração própria.

Por sua vez, *tysiąc* (mil), *milion* (milhão), *miliard* (bilhão) mantêm até hoje suas distinções de número (cf. *dwa tysiące*, *dwa miliony*, *dwa miliardy* etc.). Ao contrário dos numerais menores, *tysiąc* (mil), *milion* (milhão), *miliard* (bilhão) preservam fortemente traços de sua origem nominal. Com efeito, além do CASO gramatical que assumem dependendo das diversas posições que podem ocupar na estrutura, esses numerais regem CASO GENITIVO lexical. Possivelmente, portanto, numerais 5+ também marcavam GENITIVO lexical em seus complementos nominais, mas, no caso destes últimos, esse GENITIVO se transformou de lexical em estrutural. O quadro 20 traz exemplos da distribuição de GENITIVO lexical e GENITIVO estrutural com numerais em polonês:

QUADRO 20 - GENITIVO lexical x GENITIVO estrutural com numerais em polonês

| Tysiąc + GENITIVO Lexical | Sześć + GENITIVO Estrutural |
|--|--|
| <p>a. Tysiąc głosów to mało. Mil^{Nom} votos^{Gen} isto^{Nom} pouco^{Adv} Mil votos é pouco.</p> | <p>a'. Sześć głosów to mało. Seis^{Nom} votos^{Gen} isto^{Nom} pouco^{Adv} Seis votos é pouco.</p> |
| <p>b. Prezes ma tysiąc głosów. Diretor^{Nom} tem mil^{Ac} votos^{Gen} O diretor tem mil votos.</p> | <p>b'. Prezes ma sześć głosów. Diretor^{Nom} tem seis^{Ac} votos^{Gen} O diretor tem seis votos</p> |
| <p>c. On nie miał tysiąca głosów. Ele^{Nom} não tinha mil^{Geneg} votos^{Gen} Ele não tinha mil votos.</p> | <p>c'. On nie miał sześciu głosów. Ele^{Nom} não tinha seis^{Geneg} votos^{Gen} Ele não tinha seis votos</p> |

| | |
|---|--|
| <p>d. Dzięki tysiącowi głosów jest prezesem. Graças^{Nom} mil^{Dat} votos^{Gen} é diretor^{Instr} Graças aos mil votos é o diretor.</p> | <p>d'. Dzięki sześciu głosom jest prezesem. Graças^{Nom} seis^{Dat} votos^{Dat} é diretor^{Instr} Graças aos seis votos é o diretor.</p> |
| <p>e. Nie interesuje się tysiącem głosów. Não interessa se^{Refl} mil^{Instr} votos^{Gen} Não se interessa pelos mil votos.</p> | <p>e'. Nie interesuje się sześcioma głosami. Não interessa se^{Refl} seis^{Instr} votos^{Instr} Não se interessa pelos seis votos.</p> |
| <p>f. Nie mówi o tysiącu głosów. Não fala sobre^{Prep} mil^{Loc} votos^{Gen}. Não fala sobre os mil votos.</p> | <p>f'. Nie mówi o sześciu głosach. Não fala sobre^{Prep} seis^{Loc} votos^{Loc}. Não fala sobre os seis votos.</p> |

Fonte: Elaboração própria.

Como se vê em (a-f), o numeral *tysiąc* (mil) impõe GENITIVO plural a todas as ocorrências do substantivo *głosów* (votos). Temos aí, portanto, uma instância de CASO GENITIVO lexical. Por outro lado, em (a'-f'), observa-se que o CASO GENITIVO regido por *sześć* (seis - um numeral 5+) é anulado pelos CASOS OBLÍQUOS, ou seja, em contextos de DATIVO, INSTRUMENTAL, LOCATIVO, tanto o numeral 5+ como o seu complemento nominal apresentam congruência quanto ao CASO GRAMATICAL. O GENITIVO com numerais 5+ é, portanto, uma instância de CASO GENITIVO estrutural em polonês. Percebe-se, pois, que existe uma diferença no comportamento entre numerais elevados, como *tysiąc* (mil), *milion* (milhão) etc., e numerais menores, como unidades, dezenas e centenas.

No passado, dezenas e centenas exibiam as mesmas propriedades dos numerais simples que lhes deram origem. Em outras palavras, numerais como 20, 30, 40 ou 200, 300 e 400 funcionavam do mesmo modo que 2, 3 e 4, concordando com os substantivos que acompanhavam, ao passo que 50, 60, 70, 80, 90 ou 500, 600, 700, 800, 900 impunham CASO GENITIVO aos seus complementos nominais, sua sintaxe externa refletindo, porém, as propriedades das unidades que os compunham (ou seja, 22 ou 202 se comportavam como 2, enquanto 25 ou 505, como 5). Essa situação permanece mais ou menos a mesma no polonês contemporâneo, exceto pelo fato de que, hoje, as dezenas 20, 30 e 40 e as centenas 200, 300 e 400 também exigem GENITIVO PLURAL. Quanto aos numerais 11 a 19, sua formação implicou o uso da preposição *na* (sobre) que rege LOCATIVO – *dwa na desęte* *dois sobre dez* > *dwa nadzieście* > *dwanaście* > *dwanaście* (doze). Como era o numeral *dziesięć* (dez) – o último numeral da composição – o responsável pela regência de CASO, os nominais

quantificados por numerais de 11 a 19 regiam GENITIVO plural e assim permanecem até hoje.

Resumindo o que foi dito até aqui: numerais cujas unidades são **2, 3 e 4** comportam-se como adjetivos e concordam em CASO com os nominais quantificados; numerais cujas unidades são **0, 1, 5, 6, 7, 8 e 9** comportam-se como substantivos e impõem GENITIVO plural aos nominais que quantificam. É isso que ilustrava o quadro 16 acima, que reproduzo em seguida como 21:

QUADRO 21 - NOMINATIVO plural x GENITIVO plural com numerais em polonês

| | |
|---|--|
| <p>a) Dwie dziewczyny śpią. Duas^{Nom} garotas^{Nom} dormem^{3aPes Plu} Duas garotas estão dormindo.</p> | <p>a') Pięć dziewczyn śpi. Cinco?^{Gen} garotas^{Gen} dorme^{3aPes Sing} Cinco garotas estão dormindo.</p> |
| <p>b) Dwa psy śpią. Dois^{Nom} cães^{Nom} dormem^{3aPes Plu} Dois cães estão dormindo.</p> | <p>b') Pięć psów śpi. Cinco?^{Gen} cães^{Gen} dorme^{3aPes Sing} Cinco cães estão dormindo.</p> |
| <p>c) Dwaj chłopcy śpią. Dois^{Nom} garotos^{Nom} dormem^{3aPes Plu} Dois garotos estão dormindo.</p> | <p>c') Pięciu chłopców śpi. Cinco?^{Gen} garotos^{Gen} dorme^{3aPes Sing} Cinco garotos estão dormindo.</p> |

FONTE: Elaboração própria.

O *puzzle*, no entanto, ainda não está resolvido, pois em polonês, além de **(c)** *Dwaj chłopcy śpią*, é possível encontrar também a sentença (40):

- (43) Dwóch chłopców śpi.
 Dois?^{Gen Plu} garotos^{Gen Plu} dorme^{3Pes Sing}
 Dois garotos estão dormindo.

Essa peça do quebra-cabeças envolve basicamente duas questões: o gênero gramatical do sintagma *Dwóch chłopców* em (43) e aquilo que diversos autores chamam de “hipótese acusativa” para o tratamento dos numerais em polonês.

Começemos pelo gênero gramatical: a língua polonesa distingue entre cinco gêneros gramaticais: feminino, neutro e mais três instâncias do masculino – o

pessoal¹¹⁹, o animado e o inanimado. Segundo Miechowicz-Mathiasen (2011, p. 4), juntamente com o surgimento do gênero masculino pessoal em polonês, ocorreu sincretismo entre as formas plurais de ACUSATIVO e de GENITIVO, ou seja, as formas acusativas de substantivos masculinos pessoais (bem como as de pronomes, numerais e modificadores em geral) foram substituídas por formas de GENITIVO plural.¹²⁰

A questão do gênero por si só não resolve, porém, o problema ilustrado por (43), pois ainda é preciso explicar por que razão *chłopców* está no GENITIVO/ACUSATIVO plural, e não no NOMINATIVO, já que é o sujeito da oração, e por que o verbo está na terceira pessoa do singular. É aí que entra a hipótese acusativa, que consiste em considerar que, no polonês atual, os numerais do tipo 5+ não estão no NOMINATIVO em sentenças como (a', b', c') no quadro 21, mas sim no ACUSATIVO.

De acordo com Przepiórkowski (2004, p. 134), diversos autores, como Małeck (1863), Krasnowolski (1897), Szober (1928), Franks (1994, 1995, 1998), Przepiórkowski (1996, 1997, 1999), Rutkowski (2000), Rutkowski e Szczegot (2001) assumem essa hipótese. Miechowicz-Mathiasen (2011) e Łyskawa (2020), citadas neste trabalho, também o fazem. Um indício de que a hipótese acusativa procede seria o fato de que certas expressões de quantidade em polonês são usadas no ACUSATIVO, como se observa nas sentenças reproduzidas a seguir, tomadas de Przepiórkowski (2004, p. 136):

(44) Zostało trochę wody.
 Ficou^{3Pes Sing Neu} pouco^{Ac} água^{Gen}
 Sobrou um pouco de água.

(45a) Masa ludzi przyszła.
 Massa^{Nom} pessoas^{Gen} chegou^{3PSF}
 Um monte de pessoas chegou.

¹¹⁹ Como o masculino pessoal refere-se exclusivamente a homens, muitos autores, incluindo a própria Miechowicz-Mathiasen (2011, p. 1-22), utilizam o termo “viril” por oposição ao masculino “não viril” (animado e inanimado).

¹²⁰ O sincretismo entre ACUSATIVO e GENITIVO também pode ocorrer no singular. Substantivos masculinos animados têm a mesma terminação em ambos os CASOS. Já com substantivos masculinos inanimados, ocorre sincretismo no singular especialmente com certas classes de substantivos, como os que designam nomes de jogos, danças, planetas, brinquedos, carros etc.

- (45b) Masa ludzi ?*przyszło.
 Massa^{Nom} pessoas^{Gen} ?*chegou^{3Pes Sing Neu}
- (45c) Masę ludzi *przyszła.
 Massa^{Ac} Pessoas^{Gen} *chegou^{3Pes Sing Neu}
- (45d) Masę ludzi ?przyszło.
 Massa^{Ac} Pessoas^{Gen} ?chegou^{3Pes Sing Neu}
 Um monte de pessoas chegou.

(44) é uma sentença gramatical em polonês. Nela, a expressão de quantidade *trochę* (um pouco) rege o GENITIVO do substantivo *wody* (água) e o verbo fica na forma neutra da terceira pessoa do singular; em (45a), o substantivo *masa* (massa), do gênero feminino em polonês, funciona como expressão de quantidade e impõe GENITIVO a *ludzi* (pessoas), o verbo concordando com o sujeito da oração na forma feminina da terceira pessoa do singular. (45b), (45c) e (45d), por sua vez, variam quanto à aceitabilidade/agramaticalidade, sendo (45d), a que traz o substantivo *masę* (massa) no ACUSATIVO e o verbo na forma neutra da terceira pessoa do singular *przyszło* (chegou), a mais aceitável em polonês. Cabe observar também que, segundo Przepiórkowski (2004, p. 136), a expressão *trochę* (um pouco) seria, na verdade, o ACUSATIVO de *trocha*, esta já extinta em polonês. Miechowicz-Mathiasen (2011) explica isso nos seguintes termos:

[s]ob a influência de substantivos semanticamente próximos que denotavam quantidades vagas (daí numerais indefinidos) como *mało* (pouco), *dużo* (muito), *wiele* (muito), *trocha* (um pouco) (†) etc., os algarismos ≥ 5 passaram a assumir o chamado Acusativo de medição (Szober 1928: 101-102) típico desses substantivos, e de fato, sua forma atual é um ACC fossilizado (Miechowicz-Mathiasen, 2011, p. 2-3, tradução minha).¹²¹

A autora esclarece ainda que o caráter acusativo das expressões de quantidade *mało*, *dużo*, *wiele*, citadas acima, não é diretamente detectável, pois eram substantivos neutros com formas sincréticas de NOMINATIVO e ACUSATIVO. Em *trochę*, contudo, é possível identificar um ACUSATIVO remanescente do já extinto substantivo

¹²¹ *Under the influence of the semantically close nouns denoting vague amounts (hence vague numerals) such as: mało 'little', dużo 'a lot', wiele 'many', trocha 'a bit' (†), etc., numerals ≥ 5 began to take on the so-called accusative of measurement (Szober 1928: 101-102) typical of these nouns, and in fact, their present day form is a fossilised ACC (Miechowicz-Mathiasen, 2011, p. 2-3).*

feminino *trocha* no NOMINATIVO, pois substantivos femininos terminados em *-a* recebem *-ę* no ACUSATIVO singular em polonês. Em razão da aparente relação entre numerais 5+ e expressões de quantidade como *trochę*, autores como Miechowicz-Mathiasen (2011) levantam a hipótese de que a classe dos numerais 5+ em polonês pode ser defectiva, não apresentando formas nominativas.

Outro argumento comumente apresentado em defesa da hipótese acusativa para o tratamento dos numerais em polonês tem a ver com a distribuição dos pronomes demonstrativos *ten ta to* (este, esta, isto) em sentenças com numerais. Para uma melhor compreensão dessa questão, vejamos como os pronomes demonstrativos se distribuem em polonês nos CASOS NOMINATIVO, ACUSATIVO e GENITIVO:

QUADRO 22 - *ten, ta, to* no NOMINATIVO, ACUSATIVO e GENITIVO em polonês

| Gênero | | CASO e Número | | | | | |
|---------------------|-------------|---------------|------|-----------|------|----------|------|
| | | NOMINATIVO | | ACUSATIVO | | GENITIVO | |
| | | Sing. | Plu. | Sing. | Plu. | Sing. | Plu. |
| Masculino Animado | Pessoal | ten | ci | tęgo | tych | tęgo | tych |
| | Não pessoal | ten | te | tęgo | te | tęgo | tych |
| Masculino Inanimado | | ten | te | ten | te | tęgo | tych |
| Neutro | | to | te | to | te | tęgo | tych |
| Feminino | | ta | te | tę | te | tej | tych |

FONTE: Elaboração própria.

Observando o quadro, nota-se que o NOMINATIVO plural do demonstrativo em sua forma de masculino pessoal é *ci*. Ora, em polonês, a forma *ci* não se combina com numerais 5+ dentro de um mesmo sintagma. Os seguintes exemplos, adaptados de Przepiórkowski (2004, p. 134), explicitam esse fenômeno:

(46a) Tych pięć kobiet, drzew, stołów, psów stało.

Estas^{Gen} cinco^{Ac} mulheres^{Gen}, árvores^{Gen}, mesas^{Gen}, cães^{Gen} estava^{3aPes Sing Neu} em pé.

(46b) Te pięć kobiet, okien, stołów, kotów stało.

Estas^{Ac?} cinco^{Ac} mulheres^{Gen}, árvores^{Gen}, mesas^{Gen}, cães^{Gen} estava^{3aPes Sing Neu} em pé.

Estas cinco mulheres, árvores, mesas, cães estavam em pé.

(47a) Tych pięciu mężczyzn stało.

Estes^{Gen/Ac?} cinco^{Ac} homens^{Gen} estava^{3aPes Sing Neu} em pé.

(47b) *ci pięciu mężczyzn stało.

Estes^{Nom} cinco^{Ac} homens^{Gen} estava^{3aPes Sing Neu} em pé

Estes cinco homens estavam em pé.

Nas sentenças acima, o pronome demonstrativo *tych* (esses, essas) concorda em CASO com a forma *kobiet*, assim como com os demais substantivos ali presentes, ao passo que o demonstrativo *te* (esses, essas), com o numeral *pięć* (cinco). A forma *te* apresenta sincretismo entre ACUSATIVO e NOMINATIVO. Todavia, se considerarmos que a forma *te* está no NOMINATIVO, não há como explicar o que acontece em (47b), uma vez que, nessa sentença, a forma de NOMINATIVO *ci* (esses) torna a sentença agramatical. Como no masculino pessoal as formas plurais de ACUSATIVO e de GENITIVO também são sincréticas, é possível cogitar, então, que *tych* nesse conjunto de sentenças na verdade está concordando com o numeral *pięć* (cinco) no ACUSATIVO plural¹²². O fato de que em (46a) e (46b) ocorrer a forma *pięć*, enquanto em (47a) e (47b) há a forma *pięciu*, deve-se ao fato de que, neste último par de sentenças, o substantivo em questão é *mężczyzn* (homens), um substantivo masculino pessoal, ao contrário de *kobiet* (mulheres), *drzew* (árvores), *stołów* (mesas), *psów* (cães), que são do gênero feminino, neutro, masculino inanimado e masculino animado, respectivamente.

Para Przepiórkowski (2004, p. 134), a hipótese acusativa explica dois fenômenos da língua polonesa, geralmente considerados idiossincráticos e que requerem a introdução de mecanismos especiais para descrevê-los: a concordância dos sintagmas numerais com formas adjetivas e a falta de concordância entre sujeitos numerais e pessoa verbal.¹²³

¹²² Nas palavras de Łyskawa (2020, p. 24): *the accusative form is always available for any grammatical gender, and the apparent availability of nominative or genitive is an illusion caused by morphological syncretism.*

¹²³ Em seu artigo, esse autor apresenta e discute outras hipóteses para o tratamento dos numerais em polonês. Ele observa que, tradicionalmente, embora menos comum atualmente, existe a hipótese nominativo-genitiva, segundo a qual o numeral em (46a) e (46b) acima estaria no NOMINATIVO, ao passo que em (47a) e em (47b), estaria no GENITIVO. Já a hipótese nominativa consiste em considerar que todas as formas numerais nas sentenças (46a-b) e (47a-b) estão no NOMINATIVO.

Pelo que foi exposto até aqui, poderíamos responder a duas questões intrigantes em relação ao empenho dos numerais em polonês. Primeiramente, o fato de numerais 5+ regerem GENITIVO se deve à origem nominal dessa classe de palavras, que se comportam de modo semelhante ao que ocorre em português quando lidamos com substantivos como *dezena*, *dúzia*, *meia dúzia* ou mesmo *milhão* e *bilhão*, pois se diz **dez alunos**, mas **uma dezena de alunos**; **doze ovos**, mas **uma dúzia (ou meia dúzia) de ovos**; **900 mil habitantes**, mas **um milhão (ou bilhão) de habitantes**. Nesses sintagmas, a preposição **de** tem a mesma função que o GENITIVO em sintagmas equivalentes ou naqueles que trazem um numeral 5+ em polonês.

No que se refere à concordância do verbo na forma neutra da terceira pessoa do singular em sintagmas com numerais 5+ (ou numerais coletivos, indefinidos etc.), pode-se, igualmente, recorrer à hipótese acusativa, segundo à qual os numerais 5+ são, na verdade, formas de ACUSATIVO. Como observado anteriormente, de um ponto de vista diacrônico, o ACUSATIVO desses numerais poderia decorrer do fato de as formas correspondentes de NOMINATIVO simplesmente não existirem (mais) em polonês. Não havendo um elemento NOMINATIVO no sintagma, a concordância verbal com o sujeito não pode se dar como usualmente, ocorrendo então uma concordância *default* do polonês, que seria 3aPes-Sing-Neu.

Łyskawa (2020, p. 1-37)¹²⁴ não é partidária dessa eventual defectividade no paradigma de declinação dos numerais da língua polonesa. Apesar disso, também ela trabalha com a hipótese de que os numerais 5+ estão no ACUSATIVO em polonês, mas formaliza toda a questão de modo distinto. Segundo ela, as propriedades morfossintáticas em torno desse tipo de estrutura em polonês – o GENITIVO no substantivo quantificado, o ACUSATIVO no numeral e a ocorrência de concordância verbal na 3aPes-Sing-Neu – podem ser explicadas dentro das teorias de CASO e concordância existentes, com base na postulação de um núcleo nulo que toma um sintagma nominal quantificado como seu complemento e um sintagma numeral como seu especificador. O GENITIVO no substantivo quantificado é estrutural, o ACUSATIVO no numeral é licenciado por uma preposição nula, e a concordância do verbo na

¹²⁴Łyskawa parte de Norris (2018), para quem o GENITIVO é atribuído a um nominal sem CASO após a conclusão de sua projeção estendida. O padrão polonês descrito apoia esta proposta e a estende, mostrando que o mecanismo de atribuição de CASOS proposto se aplica.

3aPes-Sing-Neu é resultado da natureza discriminatória de CASO da concordância verbal.

A autora destaca que, em polonês, os sujeitos de Expressões Numericamente Quantificadas (NQEs)¹²⁵ ocupam a posição de sujeito canônico, mas não apresentam concordância verbal uma vez que esta, em polonês, busca somente por alvos NOMINATIVOS. Segundo ela, no entanto, as NQEs passam pelos testes típicos de subjetividade em polonês e podem, então, se comportar como sujeitos típicos nessa língua, de modo que a concordância verbal incomum associada a elas não deve ser atribuída à sua posição na oração. Um argumento para defender esse ponto de vista é que o polonês distingue entre um possessivo reflexivo que busca todos e apenas os sujeitos, e um possessivo não reflexivo para os demais casos. As NQEs sujeitos necessitam do possessivo reflexivo, e não podem se vincular a um possessivo não reflexivo. A autora ilustra isso com base nas sentenças abaixo, em que *swoje* (seus, suas) é o possessivo reflexivo e *ich* (seus, suas) é o possessivo não reflexivo:

(48a) Pięć czarownic_i znalazło swoje_{i/*j} miotły.

Cinco bruxas^{Gen_i} encontrou^{3aPes Sing Neu} suas^{Pos Refl _{i/*j}} vassouras^{Ac}

Cinco bruxas encontraram suas (próprias) vassouras.

(48b) Pięć czarownic_i znalazło ich_{*i/j} miotły.

Cinco bruxas^{Gen_i} encontrou^{3aPes Sing Neu} suas^{Pos Não Refl _{*i/j}} vassouras^{Ac}

Cinco bruxas encontraram suas (de outros) vassouras.

E complementa:

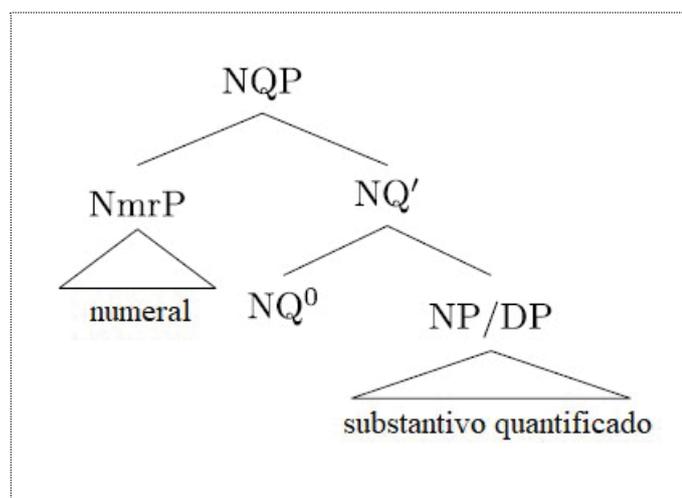
A não marcação nominativa resulta em falta de concordância e ocorrência de morfologia *default* no verbo. [...] Tais análises não precisam ser específicas do polonês. Linguisticamente, a concordância é sensível a caso (Bobaljik 2008). Se uma língua permite a concordância apenas com caso nominativo (ou não marcado), a falta de um argumento com caso apropriado resultará em concordância *default* (Preminger 2014, a.o.). [...] não há nominativo em nenhum lugar dentro de uma NQE e, portanto, dão-se as condições para a concordância *default* neste caso (Łyskawa, 2020, p. 9, tradução minha).¹²⁶

¹²⁵ **Numerically-Quantified Expressions**, na sigla em inglês.

¹²⁶ *Failing to be marked with nominative results in lack of agreement and the occurrence of default morphology on the verb. [...] Such analyses need not be Polish-specific. Cross-linguistically, agreement is case-sensitive (Bobaljik 2008, a.o.). If a language allows agreement only with nominative (or unmarked) case, the lack of an argument with appropriate case will result in default agreement*

Quanto à morfologia de CASO incomum tanto no numeral quanto no substantivo quantificado, Łyskawa observa que, quando uma NQE 5+ é o sujeito, os modificadores dos numerais são marcados com ACUSATIVO e o substantivo quantificado é marcado com GENITIVO. Além disso, ressalta ela, se uma NQE 5+ está em uma posição oblíqua, tanto o numeral quanto o substantivo quantificado exibem a morfologia de CASO correspondente esperada para essa posição. A autora considera, então, que um modo de tratar NQEs do tipo 5+ em polonês é propor um sintagma numericamente quantificado (NQP) com um núcleo (NQ⁰) nulo. Esse NQ⁰ toma o substantivo quantificado como seu complemento e o sintagma numeral NmrP como seu especificador:

FIGURA 14 - Estrutura de NQEs 5+ (Łyskawa, 2020)



FONTE: Łyskawa (2020, p. 33).

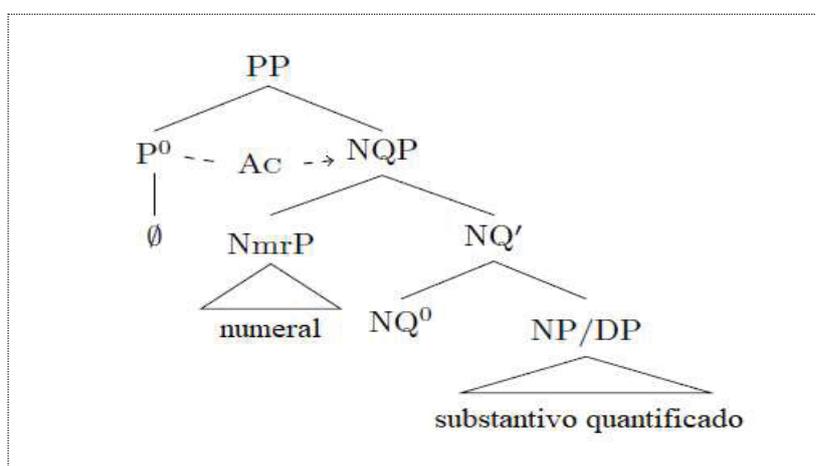
O próprio numeral forma o NmrP, localizado no especificador NQP que o abrange. Além disso, NmrP entra em uma relação de concordância com núcleo (nulo) NQ⁰, e é esse núcleo NQ⁰ que é responsável pelo CASO encontrado no substantivo quantificado. Dizendo de outro modo, o núcleo de um NQP é um elemento funcional nulo que sempre c-seleciona um NmrP em seu especificador, e NQ⁰ é o responsável pela propriedade única do NQP – o CASO GENITIVO estrutural.

Crucial para a discussão atual é o fato de que há algum constituinte sintático marcado com ACUSATIVO (ao qual a forma acusativa do modificador presumivelmente

(Preminger 2014, a.o.). [...] that there is no nominative anywhere within an NQE, and therefore, the conditions arise for default agreement in this case (Łyskawa, 2020, p. 9).

se liga), e o numeral é um alvo provável. Não há nenhuma fonte aparente para esse ACUSATIVO, como um verbo ou uma preposição explícita. No entanto, em polonês, algumas preposições, como *na*^{Loc} (sobre) e *pod*^{Ins} (sob), que regem LOCATIVO e INSTRUMENTAL quando remetem a uma posição no espaço (ausência de movimento), passam a reger ACUSATIVO quando denotam movimento em direção a um ponto ou objeto. Isso indica que existem preposições que regem ACUSATIVO em polonês e, assim, é possível postular que o ACUSATIVO em NQEs provém de uma preposição leve, fonologicamente nula, conforme ilustra a figura abaixo:

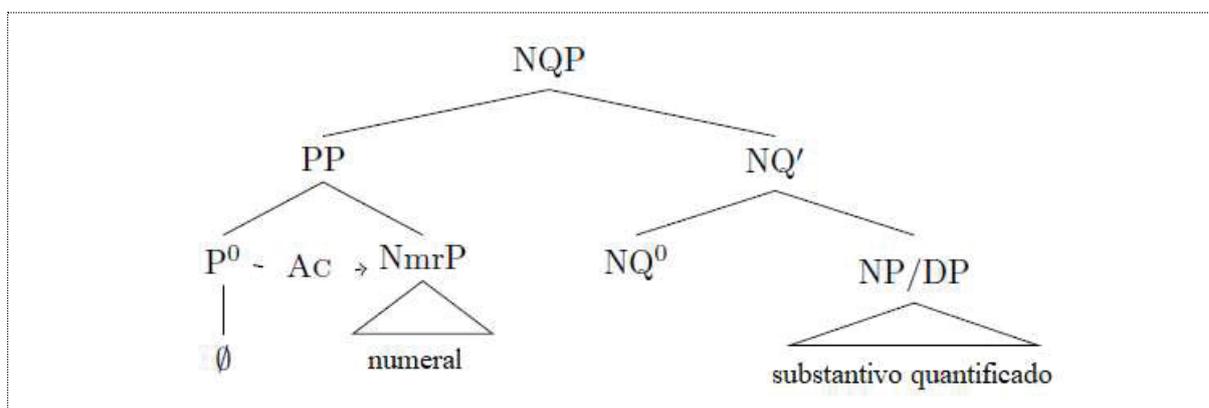
FIGURA 15 - Atribuição de CASO a NmrPs complementos (Łyskawa, 2020)



FONTE: Łyskawa (2020, p. 31).

Além disso, P⁰ tem como complemento apenas NmrP e, como as preposições só podem atribuir CASO em seu domínio de c-comando, o ACUSATIVO não alcança o substantivo quantificado. A figura 16 resume a proposta da autora:

FIGURA 16 - Proposta de Łyskawa para a estrutura das NQEs (2020)



FONTE: Łyskawa (2020, p. 31).

A proposta de Łyskawa (2020, p. 1-37) para o quebra-cabeças das NQEs em polonês, ainda que possa deixar questões em aberto e/ou não totalmente resolvidas, parece ter poder explicativo, considerando, claro está, o objetivo deste trabalho, que é o de encontrar abordagens para questões problemáticas envolvendo o CASO GENITIVO em polonês, abordagens essas que possam embasar uma descrição do CASO GENITIVO polonês.

5.4 O GENITIVO POLONÊS PELO PRISMA DA GRAMÁTICA COGNITIVA

Como mencionado no capítulo 4, nas abordagens cognitivas, a língua é compreendida como parte integrante das capacidades cognitivas humanas e não como um módulo separado. É dentro dessa perspectiva que se insere a Gramática Cognitiva proposta por Ronald Langacker. Também no capítulo 4 foi dito que, de acordo com abordagens cognitivas, as formas gramaticais são elementos dotados de significação. É isso justamente que afirma Langacker (2009).

Gostaria de propor uma visão diferente, a saber, que a gramática carrega significados. Quero dizer duas coisas. Primeiro, elementos da gramática, como palavras, são significativos em si mesmos. Em segundo lugar, a gramática nos permite construir e simbolizar significados mais sofisticados, escondidos em expressões complexas, como sintagmas e sentenças. É, portanto, um aspecto indissociável do aparato conceitual, graças ao qual compreendemos o mundo e nele funcionamos. Longe de ser um sistema cognitivo separado e autossuficiente, a gramática não é apenas parte integrante dos processos cognitivos, mas a chave para compreendê-los (Langacker, 2009, p. 17-18, tradução minha).¹²⁷

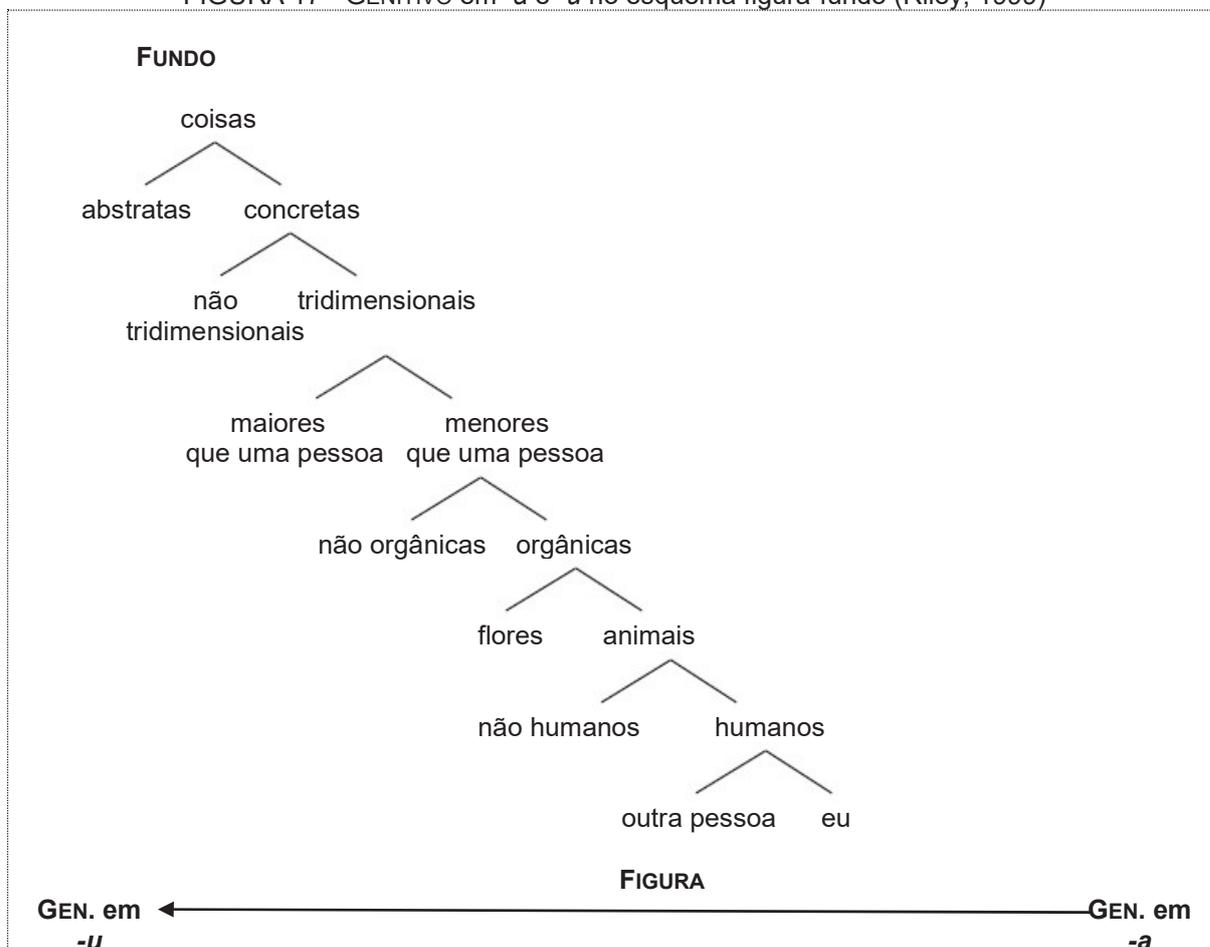
A Gramática Cognitiva não pretende estabelecer fronteiras claras entre a língua e os fenômenos psicológicos. Ao contrário, ela se volta para habilidades cognitivas básicas, como, por exemplo, voltar a atenção para um elemento selecionado da realidade (aquilo que se chama, nessa abordagem, de percepção em termos de “figura-fundo”).

¹²⁷ *Chciałbym zaproponować inne spojrzenie, mianowicie takie, iż gramatyka niesie ze sobą znaczenia. Mam tu na myśli dwie rzeczy. Po pierwsze, elementy gramatyki, tak jak słowa, są znaczące same w sobie. Po drugie, gramatyka umożliwia nam konstruowanie i symbolizowanie znaczeń bardziej wyszukanych, ukrytych w wyrażeniach złożonych, takich jak frazy i zdania. Jest więc nieodłącznym aspektem aparatu pojęciowego, dzięki któremu rozumiemy świat i funkcjonujemy w nim. Nie będąc odrębnym i samowystarczalnym systemem poznawczym, gramatyka jest nie tylko integralną częścią procesów poznawczych, ale wręcz kluczem do ich zrozumienia* Langacker (2009, p. 17-18).

Segundo esse conceito, a experiência perceptiva de um indivíduo constitui o centro da cognição, de modo que inclui primeiro seu ambiente imediato, como pessoas, animais, e depois estende sua perspectiva para objetos não vitais, caracterizados pela semelhança ou diferença em relação ao ser humano e a objetos ou fenômenos em segundo plano.

Uma ilustração do esquema figura-fundo relacionada ao tema deste trabalho aparece em Riley (1999). Interessado pela categoria da animacidade e pela alternância das desinências *-a* e *-u* no GENITIVO em polonês, o autor propõe que, nessa língua, substantivos masculinos que recebem *-a* no GENITIVO singular correspondem ao conceito de figura, enquanto os substantivos masculinos que recebem *-u* correspondem ao FUNDO. Segundo esse autor, os conceitos de figura-fundo e centro-periferia explicariam a distribuição dessas desinências no CASO em questão. Quanto mais distante do **eu** (o *self* cognoscente), maior seria a frequência de substantivos inanimados com a desinência *-u*. A figura 17 representa essa proposta:

FIGURA 17 - GENITIVO em *-a* e *-u* no esquema figura-fundo (Riley, 1999)



FONTE: Adaptada de Riley (1999, p. 119).

Em termos metodológicos, a gramática cognitiva propõe um equilíbrio (Andrzejewska, 2015, p, 12) entre a abordagem formal e funcional na linguística, bem como fazer uma síntese específica da multiplicidade de soluções funcionais e cognitivas. Nessa abordagem, regras gramaticais são representações esquemáticas de expressões simbólicas complexas. Essas representações, denominadas diagramas de construção, refletem o grau de composicionalidade, ou seja, o grau em que os significados das expressões compostas podem ser reunidos a partir dos significados de suas partes. Na construção, duas estruturas constituintes se fundem, resultando em uma estrutura complexa. Contudo, a linguagem como um todo é apenas parcialmente decomponível. A decomposição de estruturas gramaticais, então, não pode ser vista em termos binários (zero-um, sim-não), pois trata-se de uma entidade graduável.

Portanto, as categorias apresentam centralidade graduada e graus de pertencimento, com membros “típicos” no centro e membros “excêntricos” se posicionando mais nos limites da categoria. Às vezes, os membros de uma categoria são categorias em si, sendo então considerados subconjuntos ou subcategorias. Nessas situações, a categoria é estruturada *radialmente* em relação a suas subcategorias: há uma subcategoria central e extensões não centrais que não são instâncias especializadas da subcategoria central, mas sim variantes dela. As extensões são motivadas pelo modelo central, mais certos princípios gerais de extensão (metáfora, metonímia, relações de esquemas imagéticos etc.). A categoria **mãe**, por exemplo, tem um núcleo em que convergem os seguintes modelos: mãe é fêmea, que contribui geneticamente, que dá à luz, que cria, casada com o pai, uma geração mais velha que a criança, sua responsável legal. As subcategorias são definidas pela convenção como variações desse núcleo: madrasta, mãe adotiva, mãe biológica, mãe solteira, mãe de criação etc. Essas variações são culturalmente definidas e devem ser aprendidas (Lakoff, 1987, p. 83-84).

De acordo o autor referido, as categorias radiais ocorrem na gramática, motivando correspondências entre forma e significado. Mais precisamente, a categoria de estruturas sentenciais na linguagem é estruturada radialmente, com uma subcategoria central e muitas subcategorias não centrais. As estruturas sentenciais centrais/básicas exibem uma relação direta e regular entre forma e significado. As estruturas sentenciais não centrais/não básicas se relacionam sistematicamente às

estruturas sentenciais centrais, e suas correspondências forma-significado derivam em grande parte daquelas mais centrais.

Segundo Pina (2009, p. 46), a radialidade é um dos princípios estruturais pelos quais as categorias são organizadas. A noção de estrutura radial implica que as categorias não têm estruturas simétricas. Uma estrutura radial é uma taxonomia que tem uma estrutura centro-periferia, na qual o centro da categoria fornece o esquema de propriedades prototípicas. O centro é em si uma idealização sobre o que os membros da categoria têm, ou deveriam ter, em comum. Quanto mais em comum um membro tem com o centro prototípico, mais próximo ao centro ele se localiza.

Quanto ao CASO GRAMATICAL, a gênese do modelo cognitivo dessa categoria pode ser encontrada, entre outros, em conceitos semânticos e, principalmente, localistas concernentes a essa categoria gramatical. Machowska (2006, p. 14) considera que, na tradição polonesa, Zdzisław Kempf (1987) é o precursor da linguística cognitiva, uma vez que, em suas reflexões sobre CASO, esse autor enfatizou o papel das relações espaciais na conceituação da categoria em questão. Segundo ele, todos os CASOS expressam funções de objetos no espaço.

O NOMINATIVO é o principal CASO que denota os seres no espaço. Por sua vez, o GENITIVO, segundo o mesmo linguista, também é um CASO espacial, pois originalmente representava a posição de dois objetos no espaço estereométrico (a mão de uma pessoa). Só posteriormente essa relação teria se tornado possessiva. O DATIVO expressa a direção, ou seja, o movimento de um objeto A em direção a um objeto B, de onde decorre, por exemplo, o sentido do verbo dar. O ACUSATIVO, por sua vez, significa a aproximação de um objeto A e a ocupação de um objeto B por uma ação V de modo integral, daí seu papel totalizador. Com efeito, numa oração em que ocorre ACUSATIVO, esse CASO geralmente vem imediatamente após o verbo, de forma que a ação denotada pelo verbo é transferida diretamente para a palavra no ACUSATIVO. Já o INSTRUMENTAL pode ser concebido em termos de uma ligação entre um executor e uma ferramenta, associados em uma mesma ação. O LOCATIVO é por definição um CASO espacial, de modo que dispensa explicações. Já o VOCATIVO não é mencionado pelos autores referidos, possivelmente em razão de sua natureza específica (não é tão “sintático”, como os demais CASOS), tendo uma função eminentemente apelativa.

Por sua vez, Brygida Rudzka-Ostyn (2000, p. 52-53) concebe CASO como uma categoria complexa e polissêmica, com significados inter-relacionados (em termos de

ocorrências prototípicas *versus* periféricas) e de caráter ambivalente, pois seu significado inclui tanto informações sobre papéis temáticos quanto sobre funções sintáticas. Para essa autora, CASO propriamente dito é uma categoria de ordem superior que captura as propriedades sintático-semânticas dos componentes de um grupo nominal ou sintagma, enquanto papel temático se refere a uma categoria de ordem inferior cuja função é caracterizar os participantes de uma dada situação como agente, autor, iniciador, experienciador, paciente, fonte, alvo etc.

Assim, CASO está relacionado com a estrutura das situações e eventos e/ou com modelos cognitivos de construções existentes na mente dos falantes da língua. Daí provêm, entre outras, estruturas baseadas na divisão de papéis entre os participantes das situações a partir de aspectos fundamentais e universais da experiência humana – que na linguística cognitiva são chamados de arquetípicos – e que podem ser caracterizados esquematicamente.

Desse modo, o sujeito e o objeto direto, por exemplo, são conceituados prototipicamente em termos de papéis arquetípicos (*agens, patiens*), podendo ser representados por meio do esquema figura-fundo. O *agens* é aqui o iniciador de uma cadeia perfilada de ações, ou seja, é o trajetor¹²⁸ – a figura primária. Por sua vez, o objeto direto é um reflexo da forma de *patiens* entendida como ponto final de uma cadeia perfilada de ações, ou seja, o marco, a figura secundária. Por fim, as relações entre os participantes individuais da ação são tratadas na gramática cognitiva pelo prisma do chamado modelo dinâmico baseado no uso linguístico, cujas estruturas são entendidas como ações destinadas a modificar o espaço discursivo atual.

Com essa brevíssima apresentação sobre as principais características da concepção de CASO segundo a gramática cognitiva, em especial na visão de Rudzka-Ostyn (2000), passo agora a apresentar a proposta dessa autora para o tratamento do GENITIVO em polonês. Em seu trabalho, ela traz um número bastante expressivo de exemplos, que optei por reproduzir na seção subsequente, de um lado por levantarem questões muito pertinentes a este trabalho e, de outro, porque considereei que, embora sejam muitos, os exemplos em questão são necessários para uma melhor compreensão da proposta apresentada.

¹²⁸ A maioria das predicções relacionais destaca uma das entidades participantes, o trajetor, a outra, secundária, é o marco (*landmark*).

5.4.1 Um estudo cognitivo do CASO GENITIVO polonês (Rudzka-Ostyn, 2000)

Como já visto, o GENITIVO desempenha diversas funções em polonês, que vão desde a de adjunto adnominal, passando pela de complemento de um verbo transitivo em orações com negação, sinalizando tanto a fonte como a finalidade de uma ação, chegando até ser o sujeito de uma oração. Diante disso, Rudzka-Ostyn procura mostrar que os vários usos do GENITIVO não são estranhos nem inesperados. Segundo essa autora, é possível fornecer uma explicação coerente para as ocorrências desse CASO em polonês por meio da gramática cognitiva. Assim, adotando o instrumental descritivo dessa corrente teórica e assumindo que o significado é idêntico à estrutura conceitual, e que ambos só podem ser descritos em relação ao domínio cognitivo, Rudzka-Ostyn apresenta uma interessante análise do CASO GENITIVO polonês, resumida aqui em seus pontos principais.

A. Grupo nominal no GENITIVO com a função de sujeito

*i. Com verbos que expressam ajuntamento/acúmulo/grupo/comunidade de elementos:
Noções relacionadas ao GENITIVO: grande quantidade/número de*

(49) Zjechało skinheadów...¹²⁹

Reuniu^{3Pes Sing Neu} skinheads^{Gen}

Skinheads se juntaram...

(50a) Na wiecu było ludzi!

Em comício^{Loc} era^{3Pes Sing Neu} pessoas^{Gen}

Tinha gente no comício!

(50b) Ależ było ludzi na wiecu!

Mas era^{3Pes Sing Neu} pessoas^{Gen} em comício^{Loc}

Mas como tinha gente no comício!

¹²⁹ Vale lembrar que o índice **3Pes-Sing-Neu** significa que o verbo está conjugado na terceira pessoa do singular no gênero neutro. Isso é importante em (49) – bem como em outros exemplos semelhantes – pois informa que a sentença em questão não tem uma estrutura canônica, com a conjugação do verbo concordando com seu sujeito no NOMINATIVO.

- (50c) *Ale byli ludzie na wiecu!
 Mas eram/estavam^{3aPes Plu MascPes} pessoas^{Nom} em comício^{Loc}
 Mas as pessoas estavam no comício!
- (51a) Wiele ludzi przyniosło kwiaty.
 Muitas pessoas^{Gen} trouxe^{3Pes Sing Neu} flores^{Ac}
- (51b) *Wiele ludzi przynieśli kwiaty.
 *Muitas pessoas^{Gen} trouxeram^{3aPes Plu MascPes} flores^{Ac}
 Muitas pessoas trouxeram flores.
- (52a) Ludzie przynieśli kwiaty.
 Pessoas^{Nom} trouxeram^{3aPes Plu MascPes} flores^{Ac}
- (52b) *Ludzie przyniosło kwiaty.
 Pessoas^{Nom} trouxe^{3Pes Sing Neu} flores^{Ac}
 Pessoas trouxeram flores.
- (53) Ludzi przyszło/czekało/?jadło/*czytało/*pisało.
 Pessoas^{Gen} trouxe/esperou/?comeu/*leu/*escreveu^{3Pes Sing Neu}
 Pessoas trouxeram/esperaram/comeram/leram/escreveram

Em sentenças como (49-53), segundo Rudzka-Ostyn, há diferenças sistemáticas relacionadas à escolha do GENITIVO (e não NOMINATIVO). A escolha do GENITIVO expressa a ideia de uma grande quantidade de algo. Portanto, esse é essencialmente um papel análogo ao desempenhado por expressões quantificadoras. Em construções desse tipo, esse CASO muitas vezes tem um valor enfático, que expressa a surpresa do falante diante de um número inesperadamente grande de participantes em um determinado evento. Daí a ocorrência frequente do modulador *ale(ż)* (mas como! Mas quê!) em sentenças como (50b), mas não em (50c), em que o sujeito está no NOMINATIVO. A presença do verbo no singular indica que os sujeitos não são concebidos como entidades individuais, mas construídos holisticamente, como parte de um todo maior.

Para explicar o paralelismo entre as expressões genitiva sintética e quantificadora, Franks (1986, p. 235) postula a presença de um “quantificador vazio”

na posição de determinante do grupo nominal. Note-se, no entanto, que a escolha do verbo não é por acaso aqui, pois muitos tipos de verbos simplesmente não ocorrem em conexões com um GENITIVO sintético, uma vez que não estão associados à ideia de multiplicidade de objetos, seres etc. Com efeito, como pode ser visto no exemplo (53), alguns verbos aceitam a conexão do grupo nominal com o GENITIVO, enquanto outros, aparentemente não.

ii. Com verbos que expressam falta, quantidade (in)suficiente etc.

Noções associadas ao GENITIVO: aumento/diminuição, falta/deficiência, quantidade (in)suficiente, alguma quantidade indefinida de algo

(54) Przybywa studentów.

Chega^{3Pes Sing Neu} estudantes^{Gen}

Estudantes estão chegando.

(55) Ubywa dnia.

Passa^{3Pes Sing Neu} dia^{Gen}

O dia está passando.

(56) Brak nam pieniędzy.

Falta^{Subst Nom} nós^{Dat} dinheiro^{Gen}

Estamos sem dinheiro.

(57a) Zostało nam chleba.

Ficou^{3Pes Sing Neu} nós^{Dat} pão^{Gen}

Sobrou pão para nós.

(57b) Został nam chleb.

Ficou^{3aPes Sing Masc} nós^{Dat} pão^{Nom}

Sobrou pão para nós.

O GENITIVO também ocorre em combinações com verbos que expressam ausência, deficiência ou (in)suficiência de algo, bem como o aumento ou a diminuição da quantidade. Vale ressaltar que o verbo *zostać* (ficar, sobrar) pode ser combinado

tanto com GENITIVO quanto com o NOMINATIVO como se vê em (57a-b). Em (57b), o NOMINATIVO, diferentemente do GENITIVO, sugere a definitude e o caráter individual de um dado objeto.

iii. Grupo nominal no CASO GENITIVO com partícula negativa e com verbo expressando existência ou presença

Noções associadas ao GENITIVO: inexistência ou ausência

Segundo Rudzka-Ostyn (2000, p. 186), para manter a “coerência semântica” associada ao GENITIVO, vale mais a pena partir não do conceito de posse, como geralmente é feito, mas sim do conceito de negação, algo que, segundo a autora, já havia sido observado por Jakobson (*Ibidem*, p. 221-222). Nessa perspectiva, a negação pode ser entendida como mais um tipo de expressão da quantificação. A autora explica isso nos seguintes termos: os parâmetros de quantificação se cruzam com parâmetros existenciais (ontológicos). Objetos inexistentes estão no ponto zero de qualquer escala que poderia ser relevante para sua quantificação, se existissem. Assim, a mesma forma que significa “maior quantidade” pode também ser utilizada para designar “quantidade zero”. É isso que o GENITIVO expressa, segundo Rudzka-Ostyn. Nesse ponto, ela traz exemplos em polonês, russo e outras línguas:

(58a) Boga nie ma.

Deus^{Gen} não tem^{3Pes Sing Neu}

Não há Deus/Deus não existe.

(58b) Bóg jest.

Deus^{Nom} é^{3Pes Sing}

Deus existe.¹³⁰

¹³⁰ Observe-se que no exemplo (58b), o índice não traz a informação sobre o gênero da pessoa verbal, no caso, masculino (*Bóg*). Como o verbo nessa sentença está no presente, ele não traz marca de gênero gramatical, pois, em polonês, apenas as formas finitas de passado, de condicional e algumas de futuro composto trazem marcas de gênero gramatical.

- (59) Marysi jeszcze nie ma w domu.
 Marysia^{Gen} ainda não tem^{3Pes Sing Neu} em casa^{Loc}
 A Marysia ainda não está em casa.
- (60) W mieszkaniu nie było nikogo.
 Em apartamento^{Loc} não era^{3Pes Sing Neu} ninguém^{Gen}
 Não havia ninguém no apartamento.
- (61) Il n'y a pas de Dieu.
 Ele não lá há não de Deus
 Não há Deus/Deus não existe.
- (62) Il n'y avait pas de chien dans la cour.
 Ele não lá havia não de cão em o quintal
 Não tinha cachorro no quintal

Reflexões sobre verbos que expressam falta, diminuição de quantidade ou escassez levam diretamente à análise de orações existenciais (ou pseudoexistenciais) com negação, ilustradas acima. Aqui Rudzka-Ostyn (2000, p. 224) assume que se trata de sentenças em que se afirma que a designação do sujeito ou não existe ou está ausente em um determinado lugar em um dado momento.

B. Grupo nominal com GENITIVO como objeto direto

Uma vez que o GENITIVO pode designar objetos aos quais é negado o *status* ontológico da existência, tanto em um sentido permanente quanto temporário, é de se esperar que ele também possa designar objetos excluídos de toda participação em um dado evento. Segundo Rudzka-Ostyn, é o que acontece de fato com o GENITIVO no papel do objeto direto.

i. Grupo nominal + partícula negativa + verbo + grupo nominal no GENITIVO

Noções associadas ao GENITIVO: ser excluído de um dado evento ou estado (em outras palavras: o grau de participação é igual a zero)

(63a) Jan nie kupił książki.

João não comprou^{3Pes Sing Masc} livro^{Gen}

João não comprou o livro.

(63b) Jan nie kupił tej książki.

Jan não comprou^{3Pes Sing Masc} este^{Gen} livro^{Gen}

João não comprou esse livro.

(64) Nie widziałam Janka.

Não vi^{1aPes Sing Fem} Joãozinho^{Gen}

Não vi o Joãozinho.

(65a) Nie chciał znowu robić awantury.

Não queria^{3Pes Sing Masc} novamente fazer^{Inf} discussão^{Gen}

(65b) Nie chciał znowu robić awanturę.

Não queria^{3Pes Sing Masc} novamente fazer^{Inf} discussão^{Gen}

Ele não queria discutir novamente.

(66a) Polak nie ma obowiązku znać język francuski.

Polonês^{Nom} não tem^{3aPes Sing} obrigação^{Gen} conhecer^{Inf} língua^{Ac} francesa^{Ac}

(66b) ?Polak nie ma obowiązku znać języka francuskiego.

Polonês^{Nom} não tem^{3aPes Sing} obrigação^{Gen} conhecer^{Inf} língua^{Gen} francesa^{Gen}

Um polonês não tem obrigação de conhecer a língua francesa.

(67a) Nie mógłbyś mi przeczytać list, bo zapomniałem okularów?

Não poderia^{2aPes Sing Masc} me^{Dat} ler^{Inf} carta^{Ac}, pois esqueci^{1aPes Sing Masc} óculos^{Gen}

(67b) Nie mógłbyś mi przeczytać listu, bo zapomniałem okularów?

Não poderia^{2aPes Sing Masc} me^{Dat} ler^{Inf} carta^{Gen}, pois esqueci^{1aPes Sing Masc} óculos^{Gen}

Você não poderia ler a carta para mim, pois esqueci meus óculos?

- (68a) Nie pracowaliśmy nawet godziny.
 Não trabalhamos^{1aPes Plu Masc} mesmo hora^{Gen}
- (68b) Nie pracowaliśmy nawet godzinę.
 Não trabalhamos^{1aPes Plu Masc} mesmo hora^{Ac}
 Não trabalhamos nem uma hora.
- (69) Nie traktował tego jako obelgi.
 Não tratou^{3aPes Sing Masc} isso^{Gen} como insulto^{Gen}
 Ele não tratou isso como um insulto.

Certas diferenças de sentido são sistematicamente associadas ao GENITIVO e ACUSATIVO nas sentenças com a negação. Vários fatores que favorecem a substituição de um CASO pelo outro podem ser mencionados. Alguns deles estão associados a um enfraquecimento da negação. Assim, por exemplo, quando a negação diz respeito não tanto à participação de um dado objeto em uma determinada ação quanto ao modo de realizá-la, o ACUSATIVO aparecerá na estrutura correspondente. Além disso, se houver um complemento após o verbo no infinitivo ou se ele for acompanhado de um verbo modal, o GENITIVO dá lugar (embora nem sempre) ao ACUSATIVO, conforme ilustram (65a-b), (66a-b) e (67a-b).

Parece que o princípio da iconicidade funciona aqui: quanto maior a distância entre o objeto mais próximo e a partícula negativa, mais fraca é a negação expressa por essa partícula. O contraste entre os exemplos (65a-b) e (66a-b) demonstra isso. Quando a negação apenas reforça uma afirmação ou demanda pragmática, ou seja, quando não é uma negação verdadeira, o ACUSATIVO aparece com mais frequência, situação ilustrada pelo exemplo (67a-b). Em alguns contextos, ocorre o contrário: o GENITIVO pode substituir o ACUSATIVO, como ilustram os exemplos (68a-b) e (69).

ii. Grupo nominal + verbo + grupo nominal no GENITIVO (com um substantivo plural incontável ou contável)

Conceitos associados ao GENITIVO: alguma quantidade indefinida ou em combinação com ecos prosódicos correspondentes – quantidade significativa

(70a) Dała mu na drogę kanapek i herbaty.

Deu^{3aPes Sing Fem} lhe^{Dat} para^{Prep} estrada^{Ac} sanduíches^{Gen} e chá^{Gen}

(70b) Dała mu na drogę kanapki i herbatę.

Deu^{3aPes Sing Fem} lhe^{Dat} para^{Prep} estrada^{Ac} sanduíches^{Ac} e chá^{Ac}

Ela lhe deu sanduíches e chá para a viagem.

(71) Dał jej pieniądze.

Deu^{3aPes Sing Masc} ela^{Dat} dinheiro^{Gen}

Ele deu dinheiro para ela.

(72a) Dostarczyć węgiel.

Entregar^{Inf} carvão^{Ac}

Entregar (o) carvão.

(72b) Dostarczyć wrażeń/ wzruszeń.

Proporcionar^{Inf} impressões^{Gen}/emoções^{Gen}

Proporcionar impressões/emoções.

(73a) Dostał pieniądze.

Recebeu^{3aPes Sing Masc} dinheiro^{Ac}

(73b) Dostał pieniędzy.

Recebeu^{3aPes Sing Masc} dinheiro^{Gen}

Ele ganhou dinheiro.

Quando um grupo nominal no GENITIVO designa uma substância, massa ou grupo de entidades individuais, ele próprio pode desempenhar funções de quantificação. No exemplo (70a), a terminação genitiva indica uma porção de

sanduíche e de chá. Por outro lado, o ACUSATIVO em (70b) não fornece qualquer informação sobre a limitação da quantidade de massa.

Vale destacar que o mesmo efeito de “aumento de massa” observado nos sujeitos genitivos – como em (71) e (72a-b) – também ocorre nas estruturas em que o GENITIVO atua como um objeto direto e geralmente significa **um pouco, uma certa quantidade**. Na língua falada, uma entonação específica, uma ênfase em *pieNIĘdzy* (diNHEiro) em (73b) dá a essa forma genitiva um significado de **grande quantidade**.

O ACUSATIVO remete a algo isolado, a inteiros separados, enquanto o GENITIVO designa parte de um dado objeto. Este objeto deve, portanto, ser uma massa divisível ou uma multiplicidade de entidades separadas – significado literal *versus* extensão do significado, conforme se observa nos exemplos (72a-b) e (73a-b).

iii. Grupo nominal + grupo nominal do verbo em GENITIVO (com substantivo contável no singular)

Conceitos associados ao GENITIVO: por um momento ou por um propósito específico

(74a) Daj mi noża!

Dê^{Imp} me^{Dat} faca^{Gen}

(74b) Daj mi nóz!

Dê^{Imp} me^{Dat} faca^{Ac}

Dê-me a faca!

(75) Wziąć kija/pasa.

Pegar^{Inf} bastão^{Gen}/cinto^{Gen}

Pegar um bastão/um cinto

Rudzka-Ostyn ilustra, com os exemplos em (74a-b), que o GENITIVO pode expressar o significado de **por um momento**. Como já visto, esse CASO muitas vezes expressa a relação entre algo e uma parte desse algo. Ora, segundo a autora o “algo” quantificado em (74a-b) é o tempo. Além da quantificação temporal, a ocorrência de GENITIVO também pode sinalizar uma finalidade específica, como no exemplo (71).

iv. Grupo nominal + verbo + grupo nominal no GENITIVO (verbo expressa o desejo de possuir, a necessidade, a tentativa de obter algo)

Conceitos associados ao GENITIVO: quantidade substancial ou adicional, limite de tempo

Verbos que expressam necessidade, desejo, ânsia/gana, expectativa, busca de algo:

(76) *potrzebować* (necessitar); *żądać*, *wymagać* e *domagać się* (exigir); *pożądać* (desejar), *łaknąć* (ansiar), *życzyć* (desejar), *oczekiwać* (esperar), *wypatrywać* (esperar/ansiar por algo), *szukać* (procurar).

Um elemento essencial dessa relação é a negação. Já se observou o uso do GENITIVO em orações existenciais com negação e em construções com verbos transitivos. Uma vez que o aspecto da negação pode ser incorporado ao significado do próprio verbo, não é surpreendente que verbos desse tipo também se combinem com o GENITIVO. Tais construções são motivadas pelo fato de o objeto em questão ser excluído, intencionalmente ou não, da esfera de influência do sujeito. Além disso, verbos que denotam sentimentos negativos, como raiva ou ódio, vergonha ou arrependimento, são combinados com expressões genitivas. Tais usos são provavelmente licenciados pela implicação de que o sujeito não deseja encontrar o objeto de seu medo, ódio, vergonha ou arrependimento e quer se distanciar dele.

v. Verbos que expressam proibição, recusa, negação, rejeição, medo, ódio, evitação, esquecimento:

(77) *odmówić* (recusar), *zakazać* (impedir), *zabronić* (proibir), *zrzec się* (recusar), *wyrzec się* (renunciar), *wyprzeć się* (negar), *wstydzić się* (envergonhar-se), *unikać* (evitar), *bać się* (temer), *nienawidzić* (odiar), *zaniechać/poniechać* (desistir), *zapomnieć* (esquecer)

(78a) Nienawidzić tej dziewczyny.

Odiar^{Imperf} esta^{Gen} garota^{Gen}

(78b) Znienawidzić tę dziewczynę.

Odiar^{Perf} esta^{Ac} garota^{Ac}

Odiar esta garota.

(79a) Wymagać posłuszeństwa.

Exigir^{Imperf} obediência^{Gen}

(79b) Wymóc posłudzeństwo.

Exigir^{Perf} obediência^{Ac}

Exigir obediência.

(80a) Kupować chleb.

Comprar^{Imperf} pãõ^{Ac}

(80b) Kupić chleba/chleb.

Comprar^{Perf} pãõ^{Gen/Ac}

Comprar pãõ.

O conjunto de sentenças contido em (78-80) remete à questão do aspecto verbal em polonês. Nessa língua, a maior parte das formas verbais, sejam elas finitas, infinitivas, imperativas ou participiais, é marcada como perfectiva ou imperfectiva. Diferentemente do português, em polonês não existem formas verbais superficiais que sejam neutras quanto ao aspecto ou que possam pura e simplesmente denotar um processo verbal, como, por exemplo, comprar pão, exigir obediência ou odiar alguém. Assim como nas línguas eslavas em geral, em polonês esses processos verbais com frequência apresentam duas versões, uma para cada valor aspectual (Filip, 2000, p. 81).

Uma das principais diferenças entre os assim chamados verbos perfectivos e imperfectivos é que os primeiros parecem denotar eventos em sua totalidade, como pontos (ou átomos) numa linha imaginária do tempo, ao passo que os verbos imperfectivos remetem a eventos em curso, portanto ainda não concluídos, ou seja, **parcialmente** realizados (Filip, 1999, p. 185).

Possivelmente em razão dessa característica do sistema aspectual polonês é que Rudzka-Ostyn (2000, p. 194) observa que o GENITIVO muitas vezes aparece associado ao aspecto imperfectivo, enquanto o ACUSATIVO se combina com o aspecto perfectivo. É o que parecem indicar (78a-b) e (79a-b). Talvez isso se explique, segundo a autora, pelo papel individualizador do ACUSATIVO. Diante da natureza do sistema aspectual do polonês, faria sentido levantar a hipótese de que o caráter partitivo que o GENITIVO pode assumir também contribui para a aparente distribuição entre os CASOS e valores aspectuais em questão. Apesar disso, e como salienta a autora, essa relação entre GENITIVO e aspecto imperfectivo e ACUSATIVO e aspecto perfectivo nem sempre ocorre, como revela (80a-b).

Concluindo essa síntese do tratamento de Rudzka-Ostyn (2000, p. 198) ao GENITIVO polonês, cabe destacar que essa autora engloba diferentes usos do CASO em questão em três grandes classes. Para ela, os significados desse CASO em seu *corpus* de análise estão centrados em torno de três conceitos básicos: **quantidade; uma relação inerente, situacional ou convencional entre dois objetos; localização.**¹³¹

De acordo com Rudzka-Ostyn (2000, p. 238-239), as seguintes conclusões podem ser extraídas de sua análise do GENITIVO polonês:

- 1) Manter a oposição entre semântica e sintaxe na descrição da categoria do CASO é metodologicamente inadequado;
- 2) Para ser quantificável, um objeto deve existir (em um sentido físico ou conceitual) e deve ser divisível, isto é, conceituado como uma substância (massa) ou como uma multiplicidade de objetos individuais;
- 3) Como os exemplos mostram, a quantificação não funciona apenas dentro de categorias individuais. Vários aspectos dos objetos podem ser quantificados: seu *status* existencial, o grau de participação em um determinado evento ou estado, a duração dessa participação. Neste último caso, o objeto em si não precisa ser divisível;

¹³¹ Metaforicamente falando, tudo o que existe ocupa um lugar. Se, de fato, a existência sempre pressupõe um lugar, então é fácil entender por que a forma genitiva também pode designar localização.

- 4) A quantificação é realizada através do uso de escalas, normas ou “instrumentos de medição”. Valores zero em escalas apropriadas indicam a inexistência de objetos, sua ausência temporária ou exclusão da participação em um determinado evento;
- 5) A quantificação está, portanto, relacionada aos conceitos de existência (inexistência) e participação (não participação) em estados de coisas específicos;
- 6) Quantificar consiste em separar ou excluir uma porção do todo e, em seguida, relacioná-la a um ponto da escala apropriada ou medi-la com um instrumento de medição. Seja qual for a sua natureza, esses instrumentos são padrões de comparação e avaliação. É aqui que aparecem no esquema conceitual as noções de separação/conexão, estabelecimento de contato, inclusão, estabelecimento de padrões de comparação;
- 7) Antes que uma determinada porção de algo seja separada, ela deve ser entendida como parte de um todo maior. Daí o esquema parte-todo e, novamente, os conceitos de contato, inclusão, origem, localização original;
- 8) Todos esses conceitos formam a base do modelo cognitivo associado a atos típicos de quantificação. Uma vez que todos eles formam um feixe de conceitos intimamente relacionados, o GENITIVO pode ser usado não apenas para as partes quantificadas do todo, mas também para a substância como tal, bem como para os próprios lugares e padrões. As extensões metonímicas análogas funcionam quando o GENITIVO expressa pontos de destino e entidades que preenchem outros objetos ou são excluídos da participação em estados de coisas específicos;
- 9) Variantes genitivas podem atuar como meios de subclassificação: competem com adjetivos e outros tipos de modificadores. Esse papel genitivo está, sem dúvida, ligado à semelhança entre atos de quantificação, categorização qualitativa e categorização referencial baseada na relação de posse. Os elementos dos três tipos de categorização relacionam-se entre si no nível de um esquema com maior grau de generalização, que subjaz a todas as combinações de objetos e que expressa a relação entre o elemento ancorado e o elemento âncora;
- 10) Objetos prototípicos são objetos concretos/sensoriais perceptíveis e, portanto, o aspecto espacial aparece no esquema do GENITIVO.

A autora conclui sua análise afirmando que o elo entre as ocorrências de GENITIVO é, portanto, uma rede conceitual de interdependência, que vai muito além dos limites da própria categoria: um sistema de regularidades ocultas que emerge apenas com uma visão mais ampla.

5.5 FECHAMENTO

O título deste capítulo é uma referência direta a pelo menos duas autoras, Błaszczak (2010) e Łyskawa (2020) que se referiram ao GENITIVO polonês como um quebra-cabeças. Ambas afirmam, porém, assim como também faz Rudzka-Ostyn (2000), que com as análises devidas, não é assim tão difícil de montar o quebra-cabeças em questão. Seja como for, o objetivo deste capítulo foi o de, pelo menos, encontrar algumas peças desse quebra-cabeças para tentar visualizar melhor o funcionamento do GENITIVO em polonês, tendo em mente o objetivo deste trabalho que é estabelecer bases para a descrição desse CASO GRAMATICAL.

Certamente, inúmeras questões permanecem sem resposta; faltam muitas peças do quebra-cabeças! Do mesmo modo, algumas respostas encontradas relativamente ao uso do GENITIVO em polonês são bastante complexas e exigem o domínio de um aparato teórico que não poderia ser considerado em uma descrição de cunho didático como a que se tem em mente neste trabalho. Por outro lado, ao longo dos estudos que resultaram neste capítulo, reuni uma série de elementos sobre o GENITIVO que, creio, constituem o embasamento que procurava para a elaboração de uma descrição gramatical desse CASO. Resumidamente falando, são estes os elementos a que me refiro:

- o fato de que, historicamente, Geneg pode ter uma relação com o reforço da negação;
- a diferença entre sentenças existenciais e locativas, que explica o uso de Geneg não apenas como a contraparte negativa do ACUSATIVO, mas também do NOMINATIVO;
- a origem nominal dos numerais 5+, que ajuda a compreender a razão do emprego peculiar do GENITIVO plural em sintagmas numerais;
- a hipótese acusativa, que pode estar por trás do comportamento *sui generis* dos substantivos masculinos pessoais com numerais pauciais;
- o esquema figura-fundo da gramática cognitiva e sua ilustração da distribuição das formas de Genitivo em *-a* ou *-u* nos substantivos masculinos inanimados no singular;
- a espécie de distribuição complementar entre GENITIVO e ACUSATIVO em polonês quando se trata do grau de afetação do objeto, com o ACUSATIVO frequentemente afetando integralmente esse objeto, enquanto o GENITIVO, apenas parcialmente;
- o valor enfático de ocorrências do GENITIVO na expressão da quantidade;

- a ideia de que Geneg pode ser explicado pelo viés da quantificação (negação é igual a quantidade zero de algo).

No capítulo 6, apresento uma proposta de como empregar alguns dos elementos acima em uma descrição de caráter didático-pedagógico para estudantes brasileiros de Letras-Polonês.

6 APONTAMENTOS PARA UMA DESCRIÇÃO DO GENITIVO POLONÊS

*Mutuo ista fiunt, et homines dum docent discunt.*¹³²

6.1 ABERTURA

Ao longo deste trabalho, trouxe inicialmente um breve panorama da história da gramática ou, mais precisamente, de descrições gramaticais, desde a Antiguidade até o surgimento das primeiras gramáticas de polonês que, como se viu, foram concebidas por e para estrangeiros. A intenção desse rápido passeio histórico foi obter uma visão geral a respeito da evolução do pensamento sobre descrição gramatical, uma vez que meu objetivo neste trabalho é o de estabelecer bases para a elaboração de uma descrição de caráter didático do CASO GENITIVO do polonês.

Em seguida, no capítulo 3, apresentei, além de uma reflexão sobre o ensino de gramática, um elenco de obras do gênero, com propostas e concepções distintas, visando obter uma amostra de como diferentes autores, com perspectivas teóricas diferentes, consolidam suas concepções de língua e de gramática em suas descrições gramaticais. Nesse capítulo, apresentei ainda a proposta da gramática plana: uma apresentação de caráter teoricamente eclético, que recorre a diferentes modelos de descrição gramatical, filiados a distintas correntes da linguística, não raro fazendo uso inclusive do modelo tradicional de descrição gramatical. Àquela altura, eu me propus a verificar a possibilidade de incorporar dois princípios da gramática plana em uma descrição do CASO GENITIVO do polonês voltada, não apenas, mas especialmente, para estudantes de Letras-Polonês: o princípio do ecletismo na descrição e o de organizá-la a partir daquilo que aparece na superfície da língua, ou seja, a forma fonética ou gráfica de uma expressão ou de um conjunto de expressões (um sintagma, uma oração, uma sentença).

Como meu trabalho consiste numa reflexão sobre o desenvolvimento de uma descrição gramatical de natureza didática, na sequência eu trouxe um apanhado das noções de CASO GRAMATICAL, bem como os empregos do GENITIVO em polonês e, sobretudo, os problemas que esse tema apresenta para professores e aprendizes da

¹³² A vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto ensinam, aprendem (Sêneca, *Cartas a Lucílio*, Ca 62 d.C., p. 7, 8).

língua. Isso foi desenvolvido no capítulo 4, cabendo ao capítulo 5 trazer algumas soluções possíveis que a linguística propõe para as questões mais complexas em torno dos empregos do GENITIVO polonês. Por fim, neste capítulo, faço alguns apontamentos que considero em sintonia com a concepção de descrição gramatical proposta neste trabalho: uma descrição plana, portanto eclética e organizada em torno de elementos facilmente identificáveis por aprendizes e professores, ao mesmo tempo em que também se pretende tributária de uma pedagogia pós-método, na medida em que não segue fielmente métodos nem abordagens já estabelecidos e volta-se para um contexto específico: o de ensino de polonês para estudantes brasileiros, com suas características e necessidades particulares, observadas ao longo de 25 anos de trabalho como professor de polonês.

Assim sendo, e considerando os problemas do GENITIVO polonês elencados no capítulo 4, bem como os tratamentos dados a esses problemas no capítulo 5 e as soluções ali encontradas, apresento, neste capítulo 6, uma série de apontamentos para a elaboração de uma descrição didático-pedagógica do CASO GENITIVO do polonês, organizados a partir das contribuições que a pesquisa trouxe.

6.2 PARA QUE SERVE UMA DESCRIÇÃO GRAMATICAL?

Começo a apresentação com uma breve reflexão sobre a pergunta que intitula esta seção. Afinal, para que elaborar ou utilizar uma descrição gramatical, uma gramática? Para responder a essa questão, peço licença ao leitor para fazer aqui o uso de uma metáfora inspirada no conto de Jorge Luis Borges, intitulado *Do rigor na ciência* (1946). Imaginemos, pois, que estamos em uma cidade em que se fala uma língua totalmente desconhecida, com um sistema de escrita radicalmente diferente do nosso, de modo que a intercompreensão é impossível, e que não existe tradução instantânea para essa língua em nossos telefones celulares. Sabemos que nos encontramos em um ponto X e que precisamos nos deslocar até o ponto Y. Observando nosso entorno, percebemos que existem diferentes modos de nos deslocar dentro dessa cidade. Podemos ir de ônibus, metrô, táxi, locando uma bicicleta, recorrendo a serviços de transporte por aplicativos ou até ir a pé. Somos perfeitamente capazes de identificar todas essas possibilidades de deslocamento dentro dessa cidade. Nosso problema, no entanto, é que não sabemos qual a distância entre o ponto X e o ponto Y, tampouco temos ideia de qual o melhor percurso a fazer

para nos deslocarmos entre esses dois lugares. Isso ocorre porque não conhecemos a geografia da cidade, nem temos ideia de como funciona o seu sistema viário e de transporte.

Num dado momento, entretanto, encontramos afixado em uma parada de ônibus um mapa que indica o lugar onde estamos. A partir daquele momento, conseguimos identificar que estamos, por exemplo, na zona leste do lugar e que temos, naquele ponto, algumas possibilidades de transporte até o ponto Y. Mais, conseguimos identificar nesse mapa o local aproximado de Y na cidade. Passamos, então, a ter alguma noção de como nos movimentarmos dentro dessa cidade para chegar ao ponto Y. Observando o mapa, damos-nos conta de que para ir até o ponto Y, o melhor meio de transporte é a linha de ônibus sinalizada no mapa pela cor azul. Tomamos então esse ônibus e nos dirigimos ao ponto Y.

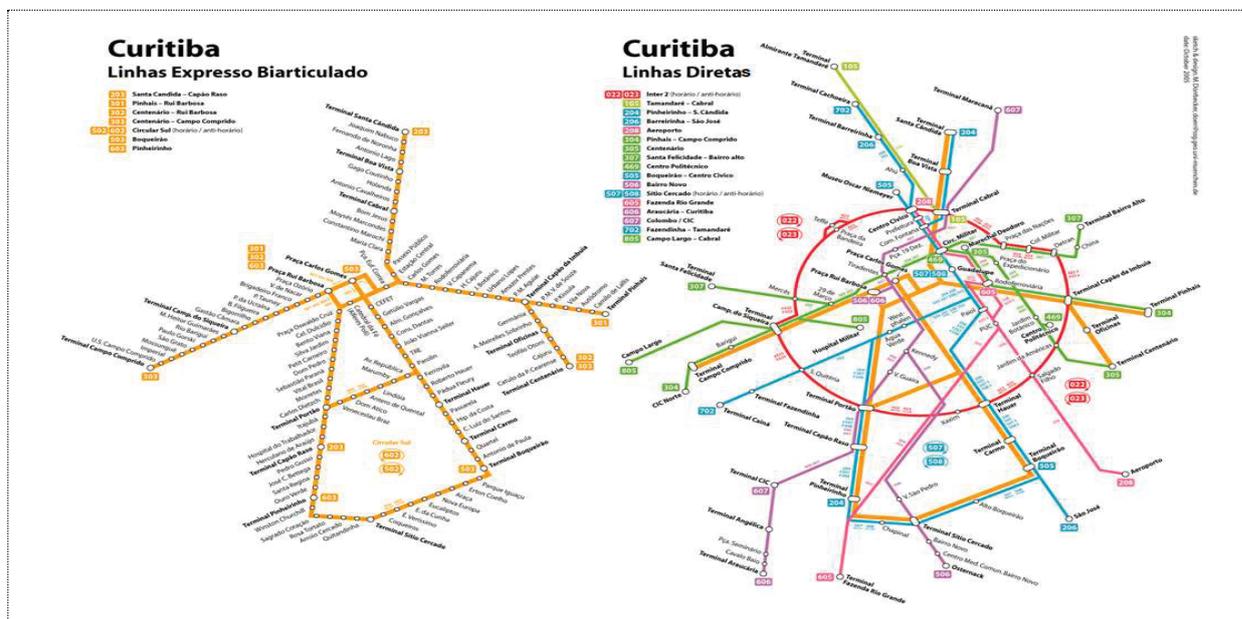
Claro está, o mapa na parada de ônibus não é a cidade, é apenas uma representação dela. Assim, poderemos eventualmente nos atrapalhar, desembarcar na parada errada ou, pior, poderá ocorrer um acidente fatal e nunca chegarmos ao ponto Y. Isso não significa, porém, que o mapa afixado na parada de ônibus seja inútil. Ele serviu ao seu propósito. O fato de a realidade ser infinitamente mais complexa do que aquilo que está representado no mapa não é razão para não usarmos mapas! Por outro lado, tentar dar conta da complexidade da realidade toda de uma vez é algo impossível...

Recorro a essa metáfora para tentar explicitar minha concepção de descrição gramatical aqui. Digamos que a cidade seja a língua. Estamos lá, imersos nela, tentando **apreendê-la**. Temos vários conhecimentos, inatos e adquiridos, sobre como são e funcionam as cidades. Identificamos diversos elementos, como edifícios, ruas, pessoas, veículos, árvores, animais, uma escola, o rio etc. Esses elementos são como os constituintes da língua – são diversos e variados e estão todos inter-relacionados. Sabemos instintivamente que não podemos caminhar sobre o rio, ao passo que aprendemos com nossa experiência que linhas de metrô com frequência são subterrâneas. Percebemos que há vias e meios de transporte, mas ainda não entendemos como esse sistema todo funciona. Passamos a ter alguma ideia disso apenas quando encontramos o mapa.

Aqui vale observar que mapas dessa natureza não trazem apenas nomes de lugares, ou símbolos, e em geral não são monocromáticos. Ao contrário, eles mesclam uma série de recursos (palavras, desenhos, símbolos, ícones, cores etc.) para auxiliar

quem os utiliza a melhor se orientar no espaço que eles representam. Justamente por isso, tais mapas às vezes não são muito simples de usar; exigem um estudo, uma observação atenta, algum tempo de análise.

FIGURA 18 - Mapa da Cidade

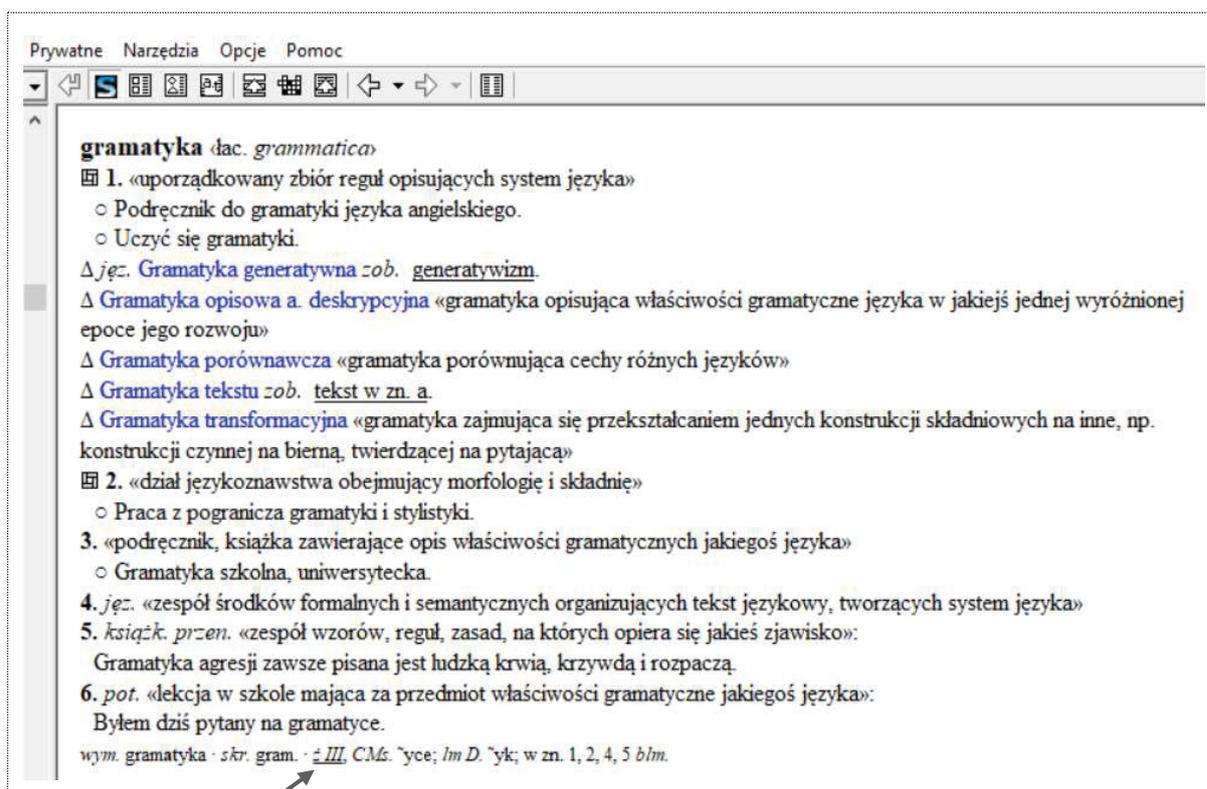


FONTE: Mobilize Brasil (2005).

Assim como a cidade da nossa metáfora, podemos igualmente nos ver imersos em uma aula de língua estrangeira, ouvir diversos sons, ver vários grafemas e identificar diversos morfemas, saber que eles circulam pela língua, aparecendo aqui e ali, de modo aparentemente desorganizado. Podemos certamente aprender a nos locomover nessa língua-cidade desconhecida apenas com a experiência, caminhando intuitivamente sem saber exatamente para onde, numa estratégia de tentativa e erro, anotando os símbolos com os nomes das ruas, praças e edifícios, assim como receber uma lista de palavras declinadas nessa língua e saber que as formas de GENITIVO dessas palavras são tais, e não outras. Todavia, se não temos alguma representação do sistema de funcionamento desse CASO – se não temos uma representação da geografia e do sistema viário da língua-cidade – eventualmente levaremos muito mais tempo para chegar aonde devemos e/ou queremos. Se, no entanto, encontramos um “mapa” que represente o funcionamento desse CASO – um mapa do sistema viário da cidade – possivelmente conseguiremos nos orientar melhor dentro desse espaço e chegar ao nosso destino mais fácil e rapidamente.

Considero que uma descrição gramatical deve funcionar como o mapa da metáfora da língua-cidade. Ele nunca será a língua, jamais poderá substituir *input* de qualidade e em quantidade suficiente, tampouco substitui interação dialógica, e de modo algum se sobrepõe ao discurso, mas pode, sim, auxiliar-nos a nos orientar melhor dentro do complexo sistema da língua-cidade. É uma descrição gramatical assim que tenho em mente neste trabalho. Morfemas de GENITIVO são facilmente encontrados em bons dicionários de polonês. Aliás, bons dicionários de polonês trazem o paradigma completo de declinação de substantivos, adjetivos, pronomes etc., como ilustra a figura abaixo¹³³. Acredito, no entanto, que pode ser de grande ajuda para estabelecer o mapeamento entre morfemas e significados de GENITIVO também dispor, ou eventualmente criar, alguma representação mental (um mapa) dos diversos empregos desse CASO GRAMATICAL em polonês.

FIGURA 19 - O verbete GRAMATYKA



¹³³ O *link* sinalizado informa sobre o gênero da palavra (ż = feminino) e sobre seu paradigma de declinação (o paradigma III). Acionando-se o *link*, ele remete para a declinação da palavra *zatoka* (baía), palavra modelo do paradigma III de declinação, ou seja, *gramatyka* declina exatamente como *zatoka*. Como se vê, encontrar o paradigma de declinação de um vocábulo é relativamente fácil; mais difícil, no entanto, é saber quando/onde usar suas diferentes formas. Daí a necessidade de um “mapa” que oriente os aprendizes pelos “caminhos” que as palavras da língua podem seguir.

Prywatne Narzędzia Opcje Pomoc

Rzeczowniki – rodzaj żeński III
Rzeczowniki, których temat kończy się na spółgłoski: *k, g, ch*

| Odmiana rzeczowników – rodzaj żeński III | | |
|--|------------------------|-----------------------|
| Liczba pojedyncza | | |
| Przypadek | Końcówka | Przykład |
| M. | -a | zatoka |
| D. | ~ki, ~gi, ~chy | zatoki, smugi, muchy |
| C. | ~ce, ~dze, ~sze | zatoce, smudze, musze |
| B. | -ę | zatokę |
| W. | -o | zatoko |
| N. | -ą | zatoką |
| Ms. | ~ce, ~dze, ~sze | zatoce, smudze, musze |
| Liczba mnoga | | |
| Przypadek | Końcówka | Przykład |
| MW. | ~ki, ~gi, ~chy | zatoki, smugi, muchy |
| D. | bez końc. ² | zatok |
| C. | -om | zatom |
| B. | jak M. | zatoki |
| N. | -ami | zatomami |
| Ms. | -ach | zatomach |

² W D. *Im* często występuje temat oboczny (np. *owiec, matek, mąk, panien, wód*).

FONTE: Uniwersalny Słownik Języka Polskiego Wersja 2 (PWN SA, 2008).

6.3 O GARGALO DA MORFOLOGIA FUNCIONAL

Na seção precedente, procurei ilustrar qual a minha concepção de descrição gramatical: um mapa. Mencionei, também, a diversidade de recursos que podemos usar nele para representar o espaço em questão. Passo, agora, a explicitar o que considero mais importante constar nesse mapa. Para tanto, retomo, inicialmente, a Hipótese do Gargalo, de Roumyana Slabakova (2016), de acordo com a qual aprendizes de segunda língua enfrentam dificuldades para adquirir novas competências linguísticas, de modo que é necessário e desejável compreender melhor o que é mais difícil e o que é mais fácil de adquirir numa segunda língua¹³⁴.

Ora, segundo essa autora, o que é mais difícil é justamente a morfologia funcional. Ela defende a ideia de que a maioria dos significados gramaticais são aí

¹³⁴ Cf. Slabakova (2016, p. 113, 213, 214, 266, 390, 392).

capturados, havendo muita informação importante “encapsulada” nesses pequenos morfemas, que têm a ver com a ordem das palavras e o significado da sentença, estando eles, portanto, no núcleo da aquisição da língua. Para adquirir a sintaxe e o significado em uma segunda língua, o aprendiz não pode contornar o gargalo da morfologia funcional.

Apesar disso, como lembra a autora, a morfologia funcional é difícil para quem aprende uma segunda língua. Curiosamente, no entanto, os aprendizes são expostos a muitos desses morfemas múltiplas vezes desde o primeiro dia de estudo da língua estrangeira. Por que então não os aprendem rapidamente? Talvez porque, ainda que tenham contato com a morfologia funcional em atividades variadas, elas raramente explicitam essa morfologia ou, quando explicitam, não o fazem de forma a auxiliar os aprendizes a criarem uma representação mental (o mapa) de como essa morfologia se distribui. Recorrendo novamente à metáfora da cidade, os aprendizes são informados de que há diversos meios de transporte disponíveis para se deslocarem, em seguida lhes são apresentados maiores detalhes sobre um deles, o metrô. Ato contínuo, os aprendizes são convidados a usar o metrô, mas sem saber muito bem em que direção, pois não lhes é dito claramente por onde o metrô passa. Uma descrição gramatical, no meu entendimento, não pode se limitar a apresentar morfemas e empregos de um CASO GRAMATICAL, por exemplo. Ela precisa, de algum modo, auxiliar o aprendiz a associar morfemas e empregos desse CASO, ao mesmo tempo em que vai revelando o “caminho” que esses morfemas seguem, muitas vezes aparentemente desconectados. Dizendo de outro modo: o GENITIVO em polonês pode expressar a posse, a quantidade ou a negação do objeto direto. São essas três instâncias desse CASO meios de transporte distintos ou podem ser vistos com diferentes paradas de um mesmo meio de transporte?

Nos apontamentos para a elaboração da descrição do GENITIVO polonês, optei pela segunda possibilidade: as diferentes ocorrências de GENITIVO podem ser vistas como relacionadas, ainda que aparentemente não tenham muito a ver uma com a outra.

6.4 A NOÇÃO DE CASO GRAMATICAL

Feitas algumas ponderações sobre a concepção de descrição gramatical, é hora de enfrentar a primeira dificuldade que surge diante da tarefa de tentar explorar

De modo geral, a conceituação de CASO GRAMATICAL não difere muito do que se vê na figura acima. CASO aparece, por exemplo, como sendo:

- a função de uma palavra em relação às palavras que a envolvem;
- um termo linguístico relacionado a uma maneira de categorizar as palavras de uma língua de acordo com suas funções sintáticas em uma sentença;
- uma manifestação morfológica que se enquadra no processo da flexão de palavras e que ocorre em certas línguas, cujas funções sintáticas não são marcadas pela posição relativa do sintagma nominal na sentença, mas sim, por desinências flexionais.

Ou então, numa abordagem mais linguística:

[u]ma definição de caso (morfológico) em um livro didático o define como a marcação de um substantivo (ou sintagma nominal) por seu papel sintático e/ou semântico. Assim, o uso de caso acusativo no substantivo o identifica como um objeto (direto) do verbo, e o caso instrumental no substantivo (como encontrado, por exemplo, em russo) marca mais comumente instrumentos. Embora a definição em si seja bastante clara, é mais controverso até que ponto essa definição deve ser estendida a outros padrões semelhantes. Se, digamos, concordância em modificadores (adjetivos concordam em caso com substantivos em russo) é o mesmo fenômeno, como o caso em substantivos? Ou será que o caso vocativo, como encontrado no grego clássico e em algumas línguas eslavas, representa caso, mesmo que marque dependência, mas é antes um modo de dirigir a alguém? E, de fato, o inglês tem caso, se só é visível nos pronomes? Se alargarmos o debate para além das línguas europeias, mais problemas serão encontrados. O japonês tem casos? Isso não é óbvio, pois o status morfológico dessas formas não é claro; tradicionalmente são chamadas de partículas pós-verbais. [...] Haverá respostas diferentes dependendo das definições de caso. (Malchukov, 2018, *apud* Vylomova, tradução minha).¹³⁵

¹³⁵A textbook definition of (morphological) case defines it as marking of a noun (or noun phrase) for its syntactic and/or semantic role. Thus, the use of accusative case on the noun identifies it as a (direct) object of the verb, and instrumental case on the noun (as found for example, in Russian) most commonly marks instruments. While the definition as such is fairly clear, it is more controversial to what extent this definition case be extended to other similar patterns. If, say, agreement on modifiers (adjectives agree in cases with nouns in Russian) is the same phenomenon, as the case on nouns? Or does, the vocative case, as found in Classical Greek and some Slavic languages, represent case, even if it does mark dependency, but is rather means of address? And, indeed, does English have case, if it is only visible in pronouns? More problems will be found if we extend the discussion beyond European languages. Does Japanese have cases? This is not obvious, as the morphological status of these forms is unclear; traditionally they are called postverbal particles. [...] There will be different answers depending on the definitions of case.

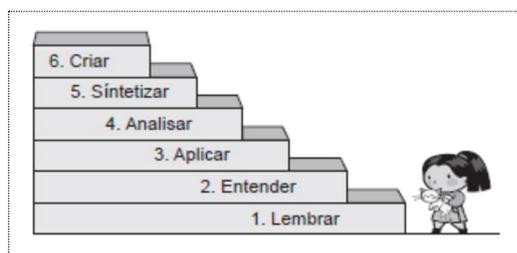
Creio que as definições acima dizem pouco para a maioria dos aprendizes. A última é considerada pelo seu autor como “bastante clara”. Talvez para estudantes mais avançados, mas não para os iniciantes. De todo modo, se não se tem noção clara de CASO, que se dirá dos problemas por trás dela, mencionados por Malchukov.

Realmente, com base em minha experiência como professor de LEM, percebo que a maioria dos estudantes tem dificuldades com fenômenos relativos a CASO, e isso tanto em uma língua altamente flexiva como o polonês quanto com o francês, no que se refere ao funcionamento dos pronomes pessoais nessa língua.

Para muitos aprendizes de francês, mesmo no curso de Letras, em que se espera uma maior familiaridade com tais fenômenos e conceitos, diferenciar o emprego de *le, la, les* de *lui, leur*, por exemplo, não é algo trivial e, como uma estudante me disse certa vez “para mim isso aí é tudo igual! Não consigo entender a diferença”. Por outro lado, percebo que aqueles aprendizes que dispõem de alguma metalinguagem e/ou noção da diferença entre tais formas pronominais conseguem se desenvolver mais rapidamente no processo de aquisição dessas estruturas.

Interessante lembrar também que todos “aprendemos” na escola que os pronomes pessoais podem ser do CASO RETO ou do CASO OBLÍQUO, mas o que exatamente isso significa parece não ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa, de modo que a maioria das pessoas conhece esse tópico apenas no sentido de já ter ouvido falar dele ou, quando muito, por ter decorado quais são os pronomes retos e quais, os oblíquos. Se pensarmos, por exemplo, na taxonomia de Bloom¹³⁶, que

¹³⁶ A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo estrutura-se em níveis de complexidade crescente, do mais simples ao mais complexo, ou seja, para adquirir uma habilidade pertencente ao próximo nível, o aprendiz deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível precedente. Só após conhecer um determinado assunto ele poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema classificatório, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado. A imagem abaixo ilustra a taxonomia de Bloom revisada por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001. A ideia por trás dessa ilustração é que devemos conhecer/lembrar algo, para em seguida entender esse algo e só então passar para as etapas da aplicação e da análise do tópico já conhecido e compreendido (Ferraz e Belhot, 2010, p. 427).



propõe uma escala para o aprendizado, partindo do mais concreto para o mais abstrato, parece que, nesse tipo de apresentação dos CASOS dos pronomes pessoais, não saímos do primeiro degrau da escala – lembrar/conhecer – e, eventualmente, somos posteriormente instados a saltar para um degrau mais alto, como o de aplicar ou analisar, sem sequer termos passado por uma efetiva compreensão do fenômeno ou, se não uma compreensão, pelo menos uma representação dele que nos ajude a lidar com os fatos em questão.

Diante do acima exposto, considero que é de grande utilidade para os estudantes que se veem diante da tarefa de entender/compreender CASO propor-lhes alguma representação dessa categoria gramatical, estimulando-os eventualmente a criarem os seus próprios esquemas imagéticos. Nesse sentido, é de grande auxílio a representação arbórea típica da gramática gerativa, que auxilia o estudante a visualizar a hierarquia entre os sintagmas e demais componentes de uma sentença. Esse esquema arbóreo explicita visualmente que o pronome **eu**, por exemplo, assume a forma **me**, **mim** ou **comigo** dependendo da posição em que “cai” na árvore sintática.

Aliás, conscientizar-se de que em português brasileiro também existe (ainda) uma certa instância de CASO também pode ajudar, acredito, a construir uma base para a compreensão desse tema em línguas diferentes, como o polonês, por exemplo. Com efeito, a concepção que advogo com essa proposta é a de que a língua materna, antes de ser um obstáculo no estudo de uma língua estrangeira, pode ser um ponto de partida. Seja como for, crer que, ao aprender uma língua estrangeira em contexto instrucional, o estudante simplesmente apaga sua língua materna é algo inconcebível. A língua materna está sempre lá, às vezes auxiliando, outras atrapalhando. Já que sua presença e influência são incontornáveis, vale a pena se servir dela quando isso for útil para o objetivo final, qual seja, o de adquirir proficiência na língua estrangeira e, no caso de estudantes de Letras, formar uma consciência linguística mais apurada.

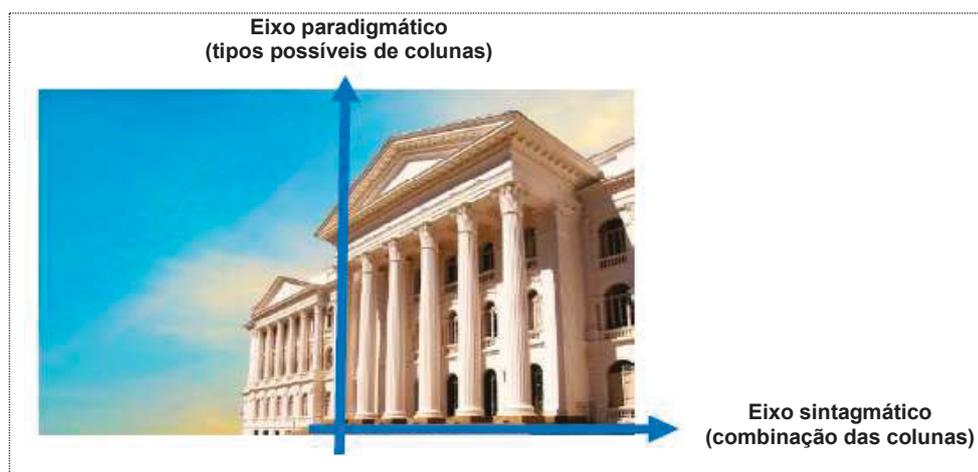
Além do acima exposto, outra estratégia que, acredito, pode auxiliar os aprendizes a criarem uma representação de CASO é a própria etimologia dessa palavra. Como se viu no capítulo 4, esse termo provém da palavra latina *casus*, ou seja, **queda**. Seu correspondente em polonês, PRZYPADĘK, evoca essa mesma ideia, como se pode observar em outras palavras da língua como *upadek* (queda), *padac* (cair) etc. Com efeito, em todas há a raiz eslava *pad-*. Essa raiz, aliás, aparece na palavra correspondente a CASO GRAMATICAL na maioria das línguas eslavas: *případ*

em tcheco e eslovaco; *padež* em bósnio e croata; *падеж* (*padej*) em sérvio, búlgaro e russo.

Ora, essa interpretação que os antigos davam ao fenômeno do CASO em grego e latim, segundo a qual existiria um “eixo vertical” abstrato de onde certas formas “caem” ou “declinam”, remete, de certo modo, à noção saussureana de eixo paradigmático (eixo de seleção de palavras – o léxico) e de eixo sintagmático (eixo de combinação de palavras – a sintaxe):

desse duplo ponto de vista, uma unidade linguística é comparável a uma parte determinada de um edifício, uma coluna, por exemplo; a coluna se acha, de um lado, numa certa relação com a arquitrave que a sustém; essa disposição de duas unidades igualmente presentes no espaço faz pensar na relação sintagmática; de outro lado, se a coluna é de ordem dórica, ela evoca a comparação mental com outras ordens (jônica, coríntia, etc.), que são elementos não presentes no espaço: a relação é associativa (Saussure, 2006, p.143).

FIGURA 21 - Eixos paradigmático e sintagmático



FONTE: Elaboração própria.

O conceito clássico de CASO (queda), ainda que antigo e impreciso, aliado à noção saussureana dos eixos paradigmático e sintagmático, podem ser um recurso para ilustrar o “caso dos CASOS” a um aprendiz de polonês (ou de outra língua com marcação morfológica de CASO), ainda que, claro está, essa representação vá ser revista, alterada e aperfeiçoada posteriormente.

Assim, pode-se ilustrar o fenômeno da seguinte maneira: quando queremos formular uma frase, “sacudimos” nossa “pilha de palavras” (o eixo paradigmático) para que aquelas que têm o significado que nos interessa caiam e possamos usá-las. Acontece que, para sermos bem compreendidos, essas palavras não podem cair

aleatoriamente. Elas devem cair de um modo bem específico, perfilando-se numa determinada ordem e, em algumas situações, especialmente em certas línguas, elas podem mudar mais ou menos a sua forma para se encaixar numa dada posição (no eixo sintagmático).

Em gramáticas e materiais didáticos de polonês e de outras línguas estrangeiras, no entanto, é relativamente comum que os CASOS sejam apresentados em forma de lista, com seus nomes, funções, morfemas e alguns exemplos de uso, sem que tenha havido previamente um momento de reflexão que possibilite ao aprendiz criar alguma representação mental sobre o que poderia ser essa categoria. Geralmente, parte-se do princípio de que os aprendizes já entendem os mecanismos relativos a CASO. Os exemplos abaixo ilustram o que quero dizer aqui.

FIGURA 22 - CASO em *Cześć, jak się masz?* (Miodunka, 2001)

1.2.3. Caso

Como se viu acima, muitas palavras em polonês flexionam segundo o caso. O caso é uma categoria gramatical que consiste na mudança da forma da palavra de acordo com a sua função sintática; p.ex.:

| | | |
|------------|-----------|-----------------------|
| Robert | jest | tu. |
| sujeito | predicado | complemento adverbial |
| Nominativo | Verbo | |

| | | |
|------------|-----------|---------------|
| Agnieszka | zna | Roberta. |
| sujecito | predicado | objeto direto |
| Nominativo | Verbo | Acusativo |

Nos exemplos acima, o substantivo *Robert* aparece em duas formas diferentes (*Robert*, *Roberta*). A forma *Robert* é um nominativo, porque ela constitui o sujeito da sentença. A forma *Roberta* é um acusativo, pois constitui o objeto direto da sentença.

Daremos maiores explicações sobre suas funções sintáticas à medida que discutirmos os casos particulares.

Em polonês há sete casos (tanto no singular quanto no plural):

| nome do caso | usado para responder às perguntas |
|--------------|---|
| nominativo | <i>kto? co?</i> |
| genitivo | <i>kogo? czego? czyj? czyja? czyje?</i> |
| dativo | <i>komu? czemu?</i> |
| acusativo | <i>kogo? co?</i> |
| instrumental | <i>kim? czym?</i> |
| locativo | <i>gdzie? w kim? o kim? w czym? o czym?</i> |
| vocativo | nenhuma pergunta, porque ele é uma forma exterior à sentença, dirigindo-a ao receptor |

Cześć, jak się masz! Polonês para iniciantes (Miodunka, 2001, p. 31-32)

Como observa o autor do manual *Cześć, jak się masz*, atualmente o funcionamento dos CASOS tende a ser tratado aos poucos, ao longo de diferentes lições, em que os conteúdos gramaticais vão aparecendo em função das situações de comunicação exploradas. Assim, é comum que um dado CASO seja trabalhado inicialmente sem se apresentarem todas as suas formas, fazendo-se um recorte por gênero ou por número. A figura abaixo, que apresenta as desinências do INSTRUMENTAL polonês apenas no singular, ilustra isso:

FIGURA 23 - INSTRUMENTAL em *Polski, krok po kroku* (Stempek et al., 2012)

| NARZĘDNIK KIM? CZYM? | | | l. poj. |
|----------------------|---|----------------------------------|-----------------------------------|
| | rodzaj męski | rodzaj żeński | rodzaj nijaki |
| przymiotnik | -ym k, g -im | -ą | -ym k, g -im |
| rzeczownik | i-em | -ą | i-em |
| przykład | On jest dobrym studentem. On jest wysokim mężczyzną. | Ona jest dobrą studentką. | Ono jest dobrym dzieckiem. |
| | JAKIM? | JAKĄ? | JAKIM? |

FONTE: Krok po kroku (Stempek et al., 2012, p. 38).

As figuras 22 e 23 mostram também que persiste em alguma medida ainda a ideia de se associarem perguntas aos CASOS. O recurso a essas “perguntas dos CASOS” para aprendizes brasileiros, contudo, parece não os ajudar muito no processo de reflexão sobre o funcionamento dessa categoria em polonês, pois eles desconhecem os contextos de uso, como por exemplo a regência dos verbos e das preposições nessa língua. Provável resquício do ensino tradicional de polonês como língua materna, esses quadros com as “perguntas dos CASOS” poderiam eventualmente vir precedidos de uma proposta de ilustração ou representação da categoria em questão, conforme apontei acima.

6.5 TESTANDO A GRAMÁTICA PLANA

Como visto no capítulo 3, a principal característica do conceito de gramática plana reside na maneira eclética de apresentar fatos da língua, a partir de teorias ou abordagens já existentes. A novidade, portanto, não está tanto no fato de se captarem regularidades linguísticas de forma inovadora, mas no fato de tomar emprestadas descrições de outros modelos. A escolha é eclética e essa é a essência da concepção de gramática plana. Ela propõe combinar diferentes formas de tratar os fatos linguísticos. Ao mesmo tempo, a gramática plana é guiada pelo princípio básico de concentrar a atenção em características linguísticas diretamente perceptíveis. Em outras palavras, ela traz à tona a própria superfície da linguagem, onde estão visíveis

ou audíveis as formas das palavras ou sequência delas. É possível supor que é nessa forma externa da língua que os falantes não nativos tendem a prestar atenção quando estão aprendendo uma língua, e não na forma de regras abstratas entre morfemas ou entre palavras. Em vez disso, o ponto de referência é a aparência diretamente reconhecível de uma palavra, de partes de palavras ou sequência delas. A ideia é que os pontos de referência mais facilmente detectados, reconhecidos ou reconhecíveis sejam também os pontos de partida.

Assim, se considerarmos que um aprendiz não nativo identifica padrões repetitivos de uso linguístico por características fonéticas ou gráficas de palavras, é de se perguntar se seria possível conceber uma descrição gramatical do CASO GENITIVO do polonês nos moldes da gramática plana. Ora, grande número de ocorrências do GENITIVO em polonês corresponde a estruturas que, em português, levam a preposição **de**, como se vê no quadro 23 (em que as terminações *-a* e *-u* identificam substantivos e *-ego*, adjetivos).

QUADRO 23 - GENITIVO em polonês e a preposição DE em português

| Sentidos do GENITIVO | Exemplos | Tradução |
|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Posse | Rower Jana _a | A bicicleta _{do} João |
| Relação entre parte e todo | Oparcie krzesła _a | O encosto _{da} cadeira |
| Agente | Przemówienie papieża _a | A fala _{do} papa |
| Definição do substantivo relacionado | Zdjęcie Marka _a | A foto _{do} Marcos |
| Complemento de um processo | Pisanie tekstu _u | A redação _{do} texto |
| Quantidade | Mam trochę czasu _u | Tenho um pouco _{de} tempo |
| Partitividade | Chcę tego ciasta _a | Quero _{desse} bolo |
| Qualidade do substantivo relacionado | Pan średniego wzrostu _u | Senhor _{de} estatura média |
| Matéria do substantivo relacionado | Rzeźby z drewna _a | Esculturas _{de} madeira |

FONTE: Elaboração própria.

Assim, numa descrição do GENITIVO polonês seguindo a concepção de gramática plana, poderíamos propor inicialmente que as flexões de GENITIVO correspondem ao emprego da preposição **de** em português. Não há nada de novo nisso e certamente muitos professores recorrem a esse expediente quando ensinam GENITIVO, seja em polonês ou qualquer língua com marcação morfológica de CASO, ou mesmo diante do “*possessive case*” do inglês.

Contudo, como se viu nos capítulos precedentes, nem todas as ocorrências do GENITIVO polonês parecem estar tão clara ou diretamente associadas ao emprego da preposição **de** em português. Considero, porém, que é possível manter a proposta de uma descrição plana mesmo em outras ocorrências desse CASO, procurando estabelecer relações que permitam manter a associação flexão de GENITIVO → preposição **de**.

Além disso, a ideia é propor não apenas uma simples descrição/apresentação do fenômeno linguístico em questão, mas também, e principalmente, propor ao leitor dessa gramática (o estudante de Letras-Polonês) uma série de reflexões sobre o funcionamento das línguas envolvidas (polonês e português), com o objetivo maior de estimular o desenvolvimento de uma sensibilidade linguística, de um olhar investigativo para as línguas em geral, sem o compromisso de adotar, seguir, defender ou questionar essa ou aquela teoria linguística. Trata-se antes de uma iniciação, partindo daquilo que é perceptível para estudantes principiantes; trata-se de partir de algo conhecido, ainda que não (totalmente) compreendido, para que então se possa entender e, aí sim, aplicar, analisar e, por que não, criar novos esquemas, elaborar novas descrições; trata-se de uma proposta de descrição gramatical que não se limita a dizer que tal fato linguístico se dá dessa ou daquela maneira, mas sim de, apresentando fatos linguísticos e tentando descrevê-los, fornecer subsídios e estímulos para que o leitor-estudante desenvolva uma consciência linguística e consiga, a partir da sua gramática internalizada, observar e interpretar fatos das línguas, eventualmente produzindo suas próprias descrições gramaticais.

6.6 O GENITIVO DE NEGAÇÃO

Muitos aprendizes de polonês reagem com espanto diante do fenômeno do Geneg. Para eles, simplesmente não faz sentido alguém dizer coisas como *mam_{tenho} czas_{tempo}* e *nie_{não} mam_{tenho} czas_{de tempo}*, *mam_{tenho} siostrę_{uma irmã}* e *nie_{não} mam_{tenho} siostry_{de irmã}*. O fato de que tais estruturas aparecem logo no início do estudo da língua contribui bastante para gerar um estranhamento em muitos aprendizes, algo que, se não trabalhado, pode gerar desânimo e conseqüente abandono do processo de aprendizagem. Ademais, baseado na minha experiência com o ensino de polonês, tanto no Curso de Letras como em outros contextos, diante de estruturas como as exemplificadas acima sempre aparecem perguntas como “por que a palavra mudou

de forma?”. Dizer simplesmente que “é assim em polonês” pode, creio, causar um efeito negativo, pois induz o aprendiz a ignorar que existe uma sistematicidade em torno de Geneg, sem contar que também pode gerar confusão o fato de que nem todo complemento verbal negado resulta em Geneg em polonês.

Por sua vez, simplesmente dizer que se trata de Geneg, o que a maior parte das descrições gramaticais para aprendizes faz, tampouco parece ser suficiente, ainda mais se o que se busca é descrição voltada para estudantes de Letras-Polonês, um público que, espera-se, seja mais que um utilizador da língua.

Ao longo da pesquisa realizada, encontrei duas estratégias que podem, acredito, ajudar os aprendizes a criarem uma representação de Geneg. A primeira gira em torno da proposta de Rudzka-Ostyn (2000), segundo a qual Geneg pode ser englobado na categoria mais ampla da quantificação, a negação do objeto direto igualando este a zero, nada. Esse recurso ao fenômeno da quantificação possibilita aproximar Geneg de outros usos do GENITIVO associados à quantificação, como em expressões como *litr*^{litro} *wina*^{de vinho} ou *trochę*^{Um pouco} *wody*^{de água}, por exemplo. Vejamos então em que consiste a primeira estratégia para o tratamento de Geneg a partir das sentenças (81a-d):

(81a) Mam czas.

Tenho tempo^{Ac}

(81b) **Nie** mam czasu.

Não tenho tempo^{Gen}

Não tenho (nada de) tempo

(81c) Mam siostrę.

Tenho irmã^{Ac}

(81d) **Nie** mam siostry.

Não tenho irmã^{Gen}

Não tenho (nada de) irmã

Empregar a palavra **nada** para interpretar estruturas como (81b) e (81d) tem a vantagem de trazer à baila a preposição **de**, o que, seguindo a concepção da gramática plana, permite-nos incluir Geneg na seção dos empregos de GENITIVO que têm uma correspondência com estruturas “x de y” em português. Apesar disso, o uso de **nada** nas traduções para o português acima enfatiza a negação, algo que, a princípio, não aconteceria em polonês. Ocorre, no entanto – e daí vem a segunda estratégia para o tratamento de Geneg nesta proposta de descrição – que é possível que Geneg tenha se originado justamente de uma negação enfática. Com efeito, em seu artigo sobre a gênese de Geneg, Žiga Pirnat (2015, p. 26, tradução minha) observa que:

[c]omo apontado anteriormente, há vários casos em que o marcador negativo indo-europeu herdado *ne*, que muitas vezes era considerado fraco e uma fonte potencial de ruído de comunicação, foi fortalecido de várias maneiras. É por isso que o genitivo, originalmente um marcador de negação enfático, tornou-se uma forma neutra de expressar a negação e passou a depender do marcador negativo em oposição ao verbo.¹³⁷

De fato, a mencionada “fraqueza” da partícula de negação pode estar igualmente por trás do fenômeno da dupla negação em francês, por exemplo. Como se sabe, na versão padrão dessa língua, a negação é dupla, o primeiro elemento sendo *ne* e o segundo, *pas*. Justamente, observa-se atualmente uma forte tendência a eliminar *ne* na língua falada, privilegiando o *pas* em contextos não tão monitorados de uso da língua, possivelmente por essa ser uma forma mais saliente em termos fonéticos. Assim, uma sentença como **ela não fala polonês** pode aparecer em francês como (82a) ou (82b):

(82a) Elle ne parle pas polonais.

Ela não fala não polonês.

Ela não fala polonês.

¹³⁷ *As pointed out earlier, there are several instances when the inherited Indo-European negative marker ne, which was often considered weak and a potential source of communication noise, was strengthened in various ways. This is why the genitive, originally an emphatic negation marker, became a neutral way of expressing negation and was now dependent on the negative marker as opposed to the verb* (Pirnat, 2015, p. 26).

- (82b) Elle parle pas polonais.
 Ela fala não polonês
 Ela não fala polonês.

A menção ao francês aqui interessa porque, na sua origem, a expressão *pas* era, na realidade, uma forma de marcar uma quantidade mínima. *Pas* em francês significa **um passo** e, além dessa palavra, outros termos eram utilizados com o intuito de enfatizar, reforçar a negação, compensando assim a debilidade da partícula *ne*, como *goutte*_{gota}, *larme*_{lágrima}, *mie/miette*_{migalha}, *point*_{ponto}. Inicialmente, cada uma dessas expressões estava associada a um verbo de sentido correspondente: *je ne mange mie* (não como migalha), *je ne bois goutte* (não bebo gota), *je ne vois point* (não vejo ponto), *je ne marche pas* (não ando um passo). Todavia, como a maioria dos verbos não têm um termo correspondente que lhe precise o sentido negativo, algumas dessas palavras acabaram se generalizando, adquirindo um valor de reforço da negação e, mais recentemente, ocorreu um processo de gramaticalização que transformou *pas* em **não**, a ponto de essa palavra estar suprimindo o **não** “original” – *ne*.

Nesse sentido, o que ocorre(u) em francês pode ser uma janela para observarmos o que pode ter acontecido com as línguas eslavas no que se refere a Geneg. Para além dessa relação, cabe observar também que, pelo fato de serem originalmente expressões de quantidade em francês, essas palavras exigiam o emprego da preposição **de** em francês, e assim permanece no francês contemporâneo, com a expressão *pas*:

- (83a) Elle a deux voitures.
 Ela tem dois carros.
- (83b) Elle n'a pas de voiture.
 Ela não tem não de carro.
 Ela não tem carro.

De certo modo, pode-se dizer que o francês possui uma espécie de Geneg, muito mais restrito do que o que existe em polonês, mas mais corrente do que se encontra em outras línguas eslavas em que o Geneg já foi mais comum.

Analisando dados do português brasileiro, podemos constatar que também é comum em alguns dialetos, em contextos específicos, reforçar a negação:

(84a) Não conheço ela não.

(84b) Não sei onde fica não.

Ou seja, enfatizar a negação não é um recurso estranho aos falantes de português brasileiro. Mais ainda, na nossa língua podemos enfatizar a negação recorrendo a um expediente em que também se usam expressões de quantidade:

(85a) Eu não sei nada de gramática.

(85b) Eu não consigo um minuto de sossego.

(85c) Eu não tenho um pinga de paciência.

De modo bem mais restrito que em polonês e em francês, o português brasileiro também tem contextos de reforço da negação com expressões de quantidade, apresentando, neste caso e à sua maneira, uma estrutura que, ainda que distinta, pode ajudar os aprendizes a criarem uma representação do que é Geneg em polonês, diminuindo o estranhamento diante desse tipo de estrutura e funcionando talvez como um recurso mnemônico. Seria então o caso de propor aos aprendizes que correlacionassem Geneg como uma negação enfática como a que se observa nas sentenças acima, salientando, claro está, de que não é uma correspondência exata, antes uma aproximação¹³⁸. A vantagem desse “desenho”, penso eu, é que ele possibilita que continuemos a explorar o CASO GENITIVO em polonês associando-o ao uso da preposição **de** em português, ou seja, continua sendo possível seguir a proposta de gramática plana apresentada neste trabalho.

¹³⁸ Apesar de se tratar de uma aproximação tanto em termos de estrutura gramatical quanto de significado, cabe destacar que, de acordo com Žiga Pirnat (2015, p. 3-52), Geneg efetivamente surge nas línguas eslavas como um recurso de ênfase da negação, e associado inicialmente ao fenômeno na quantificação, transformando-se com o tempo a ponto de ter o uso que tem atualmente em polonês.

6.7 NUMERAIS PAUCAIS E NÃO PAUCAIS E O GENITIVO POLONÊS

Como visto nos capítulos anteriores, os numerais em polonês se distinguem em pauciais, de natureza adjetiva (1 a 4) e não pauciais, de natureza substantiva (5+). Também esse aspecto da língua polonesa, e de outras línguas eslavas, provoca espanto e desconforto nos aprendizes iniciantes, quando se veem diante de estruturas como *mam_{tenho} 24 lata_{anos} versus mam_{tenho} 25 lat_{(de) anos}*, bastante comuns no nível inicial de estudo da língua.

Para ajudar os aprendizes a lidarem com esse estranhamento e desconforto, acredito, mais uma vez, que uma aproximação com fenômenos semelhantes em português pode ajudá-los a construir uma representação mental do que ocorre em polonês. Para isso, pode-se, por exemplo, usar exemplos como (86a-c) abaixo, em que se percebe a “intromissão” de um **de** na estrutura:

- (86a) O bairro Boqueirão, em Curitiba, tem aproximadamente 1.400 habitantes.
- (86b) Ponta Grossa, no Paraná, tem atualmente 415 mil habitantes.
- (86c) A Itália pode perder cerca de 1 milhão de habitantes até o fim desta década.

Seria de se perguntar aos aprendizes por que, quando se trata do numeral um milhão, sabemos que há um **de** na estrutura, levando-os a perceber a natureza substantiva desse numeral, estabelecendo-se então um paralelo com os numerais 5+ em polonês.

Para além disso, ainda é possível mostrar como em português o **de** – que estamos relacionando ao emprego do GENITIVO em polonês – aparece com outros numerais com características substantivas, como se vê abaixo:

- (87a) Uma dúzia de ovos.
- (87b) Meia dúzia de maçãs.
- (87c) Uma dezena de pessoas.
- (83d) Uma centena de habitantes.

É possível ainda ilustrar o fenômeno em questão recorrendo-se à história da língua polonesa. Segundo Grzegorz Jagodziński (2021, n. pag.), o numeral *pięć* (cinco), em polonês, está relacionado ao substantivo *pięść* < † *pęść* (punho).

Jagodziński considera ainda possível estabelecer relação com os termos *πυγμα* (*pygmé*) e *pugnus*, do grego e do latim, respectivamente, com o mesmo sentido de **punho**.

Essa referência já permite associar essa palavra à ideia de cinco (dedos), mas ainda é possível pensar na expressão **um punhado** em português, pois, segundo o dicionário Houaiss, essa expressão significa justamente “quantidade de (qualquer coisa) contida numa mão”. Além disso, em termos estruturais, ela é usada em português sempre com a preposição **de** (por exemplo: um punhado de pedras) permitindo, mais uma vez, correlacionar o emprego do GENITIVO com uma estrutura com a preposição **de** em português.

Considerando que a descrição gramatical em mente tem como público estudantes de Letras, seria possível também introduzir informações sobre sistemas numéricos de outras línguas como, por exemplo, o tupi antigo e o guarani. Em tupi antigo, segundo Navarro (1998, p. 97), contava-se somente até quatro. Acima disso, usavam-se expressões alternativas. Por exemplo, para dez, diziam-se **minhas mãos**, para 20, **minhas mãos e meus pés**, numa óbvia referência ao número de dedos.

Em guarani, os numerais são *peteĩ* (um) *mokõi* (dois) *mbohapy* (três) e *irundy* (quatro). Já para cinco se pode dizer *po*, que também significa **mão**. O que se observa em tupi antigo e em guarani com relação aos numerais pode, mais uma vez, funcionar como uma janela para levantarmos hipóteses sobre a origem dos numerais eslavos. Seja como for, temos aí outra ilustração que pode contribuir para que os aprendizes construam uma representação do funcionamento dos numerais em polonês. Mais que isso, temos uma curiosa semelhança entre línguas tão distantes e povos de culturas tão diferentes.

Nos capítulos 4 e 5, viu-se também o caso das sentenças (88a-b) abaixo, em que substantivos masculinos pessoais, quando combinados com números pauciais (1-4) em um sintagma na posição de sujeito, podem aparecer tanto no NOMINATIVO quanto no GENITIVO.

(88a) Dwaj kompozytorzy napisali muzykę operową...

Dois^{Nom} compositores^{Nom} escreveram^{3Pes Plu Masc} música^{Ac} operística^{Ac}

Dois compositores escreveram música de ópera...

(88b) Dwóch kompozytorów napisało muzykę...

Dois^{Gen} compositores^{Gen} escreveu^{3Pes Sing Neu} música^{AC}

Dois compositores escreveram a música...

Observando as duas sentenças, é de se supor que, se ambas são possíveis na língua, então cada uma delas deve ter um contexto de ocorrência ou um sentido mais ou menos específico. Contudo, de acordo Schlund (2021, p. 243), as gramáticas de polônês, de modo geral, limitam-se a dizer que o emprego do GENITIVO nesse caso é uma variante sintática e não dão maiores explicações sobre a questão, o que acaba levando a uma interpretação de que as duas construções são sinônimas.

Acredito, porém, que esse fenômeno pode ser explicado recorrendo-se ao esquema figura-fundo da gramática cognitiva e à questão da referencialidade. Em um artigo sobre o assunto, Schlund (2021) dá conta de que, em estruturas como (88a-b), o NOMINATIVO parece dominar em contextos de maior referencialidade – por exemplo, quando se usam demonstrativos na estrutura (Schlund, 2021, p. 245). Diante disso, é possível levantar a hipótese de que, ao usar a construção com NOMINATIVO, o falante coloca o *agens* da situação descrita na posição de figura, deixando o predicado, em especial o processo verbal, como FUNDO.

Ao contrário, se o que se quer é destacar o processo em vez dos agentes, emprega-se o GENITIVO, diminuindo a referencialidade e a agentividade do sujeito, que passa a ser o FUNDO do esquema imagético, ao passo que o processo verbal ocupa a posição de figura. Essa representação é ainda mais plausível se considerarmos que em (88b) o verbo **escrever** está em sua forma neutra singular, diferentemente do que ocorre em (88a), que traz o verbo *napisać* (escrever) conjugado na terceira pessoa do plural em sua forma de masculino pessoal.

Essa interpretação, claro, precisaria ser testada com falantes nativos e, em se confirmando, poderia ser transmitida para os aprendizes de modo mais simples, esclarecendo-se que, em (88a), enfatiza-se que dois compositores fizeram algo. Por sua vez, em (88b), os compositores são tomados como “uma massa mais ou menos indistinta”, o foco estando no fato de uma música ter sido escrita por (um par de) pessoas.

6.8 FECHAMENTO

Neste capítulo, apresentei alguns apontamentos para se elaborar uma descrição didático-pedagógica do CASO GENITIVO da língua polonesa a partir de uma abordagem eclética, apoiada no modelo descritivo proposto por Fellerer (2008, 91-101), que propõe apresentar os fatos da língua com base naquilo que os aprendizes provavelmente percebem primeiro, seja fonética ou graficamente.

Assim, apoiado em estudos e pesquisas sobre aprendizagem/aquisição de língua estrangeira, bem como sobre os principais problemas que esse CASO GRAMATICAL apresenta para pesquisadores, professores e aprendizes de língua polonesa, trouxe aqueles elementos que me pareceram possíveis de serem transplantados das pesquisas e estudos consultados para o público-alvo da referida descrição: estudantes de Letras-Polonês. Os elementos que selecionei para tratar no capítulo são justamente aqueles que considero mais complexos para os aprendizes, a noção mesma de CASO GRAMATICAL (a “queda” das formas em determinadas posições na estrutura), Geneg¹³⁹ e o emprego do GENITIVO com numerais pauciais e não pauciais.

Os elementos em questão, bem como a descrição dos demais empregos do GENITIVO mencionados no capítulo 4, podem servir de base para uma descrição baseada na concepção de gramática apresentada no início deste capítulo: um mapa, entendido como uma representação da língua construída com diversos tipos de recursos, portanto eclética, a partir do contraste entre as formas de GENITIVO em polonês e a ocorrência da preposição **de** em português em contextos de adjunção ou complemento nominal, dando assim enfoque à morfologia funcional de GENITIVO em polonês, enfoque esse necessário segundo a Hipótese do Gargalo de Slabakova (2013, 2016).

¹³⁹ No que se refere a Geneg, vale observar que seu emprego em sentenças existenciais e locativas, apesar da especificidade dos verbos poloneses envolvidos nessas estruturas (ser¹, ser², ter), consiste, em última instância, na negação do objeto direto do verbo.

7 PALAVRAS FINAIS

Este trabalho fez um breve percurso pela história do pensamento e da prática gramaticais, incluindo um rápido “passeio” pela história da língua polonesa e seu curioso processo de gramatização, articulando, em seguida, a história da gramática com a da metodologia de ensino de línguas estrangeiras e com recentes estudos sobre aquisição de segunda língua, desembocando na pedagogia pós-método, com a sua proposta de desenvolver práticas de ensino possíveis levando em conta a particularidade do contexto de ação, o que abre caminho para a adoção de uma metodologia eclética no ensino de línguas estrangeiras, capaz de acolher, também, o ensino de gramática, este podendo se dar de diferentes modos, explícita ou implicitamente, focando a forma ou aS formaS, a depender do que exatamente se ensina, onde, quando, por que e, principalmente, para quem.

Percorrido este caminho, o trabalho alcançou, enfim, o conceito de gramática pedagógica e apresentou algumas obras polonesas mais ou menos próximas dessa concepção, apontando semelhanças e diferenças entre elas, com o intuito de estabelecer linhas gerais para um modelo de gramática voltado para o ensino de polonês como língua estrangeira para brasileiros, especialmente estudante de Letras. Seguindo nessa trilha, o trabalho trouxe ainda a proposta de que uma gramática pedagógica possa, eventualmente, ser organizada a partir de uma apresentação **plana** (Fellerer, 2008, p. 91-101), isto é, assumindo o caráter híbrido desse tipo de gramática (Odlin, 1994, p. 10-11), focando a atenção em formas linguísticas diretamente perceptíveis, seja no som ou na grafia, combinando diferentes tradições gramaticais na descrição de fenômenos da língua estrangeira, numa abordagem eclética (heurística) esclarecida.

Feito isso, e de acordo com a proposta inicial deste trabalho, partiu-se então para um estudo sobre as noções de CASO GRAMATICAL e CASO GENITIVO em polonês, com destaque para os problemas que esse tópico da gramática polonesa coloca para o ensino dessa língua, especialmente para brasileiros. Isolados os problemas, foi-se então em busca de soluções que a gramática gerativa e a gramática cognitiva dão para eles, tendo em mente que o que se procura não é validar esse ou aquele aspecto de uma ou outra teoria, tampouco testá-las (ainda que isso possa ocorrer), uma vez que a motivação aqui é encontrar soluções para problemas relacionados ao ensino de gramática, não discorrer sobre teorias linguísticas.

Ambas as teorias, associadas a uma abordagem contrastiva e ao recurso à história da língua polonesa foram então “manejadas” para se fornecer soluções para o “quebra-cabeças” do GENITIVO polonês e, desse percurso todo, resultou uma série de apontamentos que, acredito, podem embasar uma descrição do tópico gramatical em questão para aprendizes brasileiros dessa língua, baseada na concepção plana (GENITIVO em polonês → preposição **de** em português).

Constatou-se que é possível partir da concepção de gramática plana para organizar uma apresentação, para brasileiros, do CASO GENITIVO em polonês, ainda que, à medida que os problemas relacionados às funções desse CASO na língua polonesa vão se complexificando, mais e mais é necessário recorrer a abstrações e a uma estratégia de estabelecer relações entre coisas aparentemente não muito relacionadas, como semelhanças entre o modo de contar de povos tupi-guarani e povos eslavos antigos ou a maneira de construir estruturas de negação de eslavos e francófonos e, em menor grau, de lusófonos.

Ao fim deste processo, chega-se à possível conclusão de que a série de apontamentos para a descrição “brasileira” do GENITIVO POLONÊS talvez não seja muito adequada para compor uma gramática pedagógica, uma vez que esta tem o propósito de auxiliar no ensino da língua com fins mais ou menos instrumentais: comunicar-se escrita e oralmente. Os apontamentos para a descrição do GENITIVO para estudantes brasileiros que este trabalho apresenta poderiam, talvez, fazer parte de uma gramática de outra natureza, situada entre as gramáticas pedagógicas das diversas línguas e a ciência linguística. Essa “nova gramática” não visa apenas o ensino de uma língua específica, mas volta-se para o ensino (ou uma descoberta?) da LÍNGUA, isto é, de uma série de conhecimentos sobre línguas diversas, suas histórias e as relações entre elas. Talvez essa “nova gramática” pudesse ser muito útil para estudantes de Letras na atualidade, pois ela estaria um degrau além da gramática pedagógica – voltada especificamente para o ensino – e um grau aquém da Linguística, com todo seu rigor teórico que, muitas vezes, é de difícil apreensão para estudantes que chegam do ensino médio. A “nova gramática”, considero, poderia ser o elo entre o conhecimento de língua(s) que o estudante traz quando chega aos cursos de Letras e a ciência linguística, razão pela qual poderia receber, na minha opinião, o nome de **gramática formativa**.

Posto isso, retomo agora o objetivo geral deste trabalho – estabelecer bases para a elaboração de uma descrição do GENITIVO polonês para estudantes de Letras no Brasil – para apresentar, de modo geral, que bases, afinal, este trabalho permitiu estabelecer. O quadro abaixo apresenta essas bases, de modo esquemático:

QUADRO 24 - Bases para uma descrição gramatical do GENITIVO polonês

| | |
|--|---|
| Base conceitual | A descrição gramatical em questão: |
| | Tem caráter não dogmático, seja quanto a questões de variação linguística (observar as variantes da língua pode trazer luz para tópicos complexos da língua padrão) ou no que se refere às diferentes correntes linguísticas que podem fornecer subsídios para a descrição. O ecletismo esclarecido permite recorrer a diferentes teorias dependendo do tópico gramatical explorado, o que também é um modo de apresentar essas teorias. Além disso, os resultados conflitantes que podem surgir dessa prática também podem servir para demonstrar o óbvio: as teorias não têm respostas definitivas e estão em constante processo de questionamento. A ideia aqui é possibilitar, também, a comparação (diálogo) entre diferentes abordagens teóricas; |
| | Estimula a reflexão do leitor sobre fenômenos da língua, não se limitando a apenas apresentar os dados, mas, questionando o leitor, “treiná-lo” a observar, analisar, mesmo que de modo ainda ingênuo, o material linguístico exposto (cf. Vitral, 2017). Nesse sentido, a qualidade do material que se apresenta é mais importante que a quantidade dele. Não se trata de esmiuçar todos os detalhes, mas de estimular o leitor a perceber os detalhes ele próprio, desenvolvendo uma atitude investigativa (a gramática como um exercício do fazer científico [cf. Perini, 2010]); |
| | Não dissocia ensino e pensamento crítico, teoria e prática, pensar e fazer, rompendo com a dicotomia da tradição teórica <i>versus</i> a tradição doutrinária; |
| | Incorpora abordagens variadas, servindo-se de comparações, contrastes, estudos diacrônicos, translinguagem, intercompreensão, interlinguística; |
| É entendida como um mapa (uma representação mental), que não se limita a dizer que a gramática é desse ou daquele modo, que as formas são tais e as funções são tais, mas procura estabelecer uma relação entre as diferentes funções de determinadas formas. Por exemplo, existe uma relação entre as diversas funções do GENITIVO além do fato de que suas formas podem ser usadas em diferentes contextos? Se existe essa relação, qual seria ela? Consiste em criar condições para que o leitor também crie um “mapa da língua”. | |

| | |
|--------------------------|--|
| Base metodológica | <p>É organizada, na medida do possível, a partir daquilo que o leitor identifica na superfície da língua, fonética ou graficamente, não necessariamente a partir de estruturas subjacentes ao que aparece superficialmente (gramática plana);</p> <p>Adota nomenclatura e linguagem mais acessível para o público, o que, às vezes, pode gerar ruídos com a terminologia empregada pela ciência linguística, o que pode ser corrigido posteriormente;</p> <p>Emprega diversos tipos de recursos e estratégias na apresentação do conteúdo, fazendo uso de símbolos, imagens, quadros, até o próprio <i>layout</i> do material produzido;</p> |
| | <p>Apresenta formas e funções das estruturas gramaticais na sequência, e não em diferentes pontos do manual;</p> |
| | <p>Recorta o conteúdo com base nas questões mais relevantes, não pretendendo apresentar tudo, mas apontando para aquilo que é possível sistematizar;</p> |
| | <p>Propicia “espaços” ou “momentos” para que o leitor realize suas próprias análises e proponha descrições para fatos da língua, mesmo que estas sejam incorretas. Trata-se, de um lado, de atividades para pensar sobre a gramática da língua, não somente de preencher lacunas com formas “corretas” e, de outro, o foco deve ser no “treinamento” para análise gramatical, não aplicação ou reprodução de teorias.</p> |

FONTE: Elaboração própria.

Concluindo, enfim, este trabalho, considero interessante mencionar alguns assuntos que emergiram ao longo do estudo realizado e que, creio, merecem ser retomados e aprofundados em pesquisas posteriores.

Ao apresentar a Gramática prática da língua polonesa de Alicja Nagórko (2012), foi mencionada a experiência de tentar organizar uma descrição da categoria do gênero gramatical a partir não mais de paradigmas, mas sim de algoritmos. Considero que um estudo detalhado dessa possibilidade poderia ser útil para se repensar as descrições gramaticais.

Outro tema que me parece ainda relevante é continuar investigando se, e até que ponto, pensar sobre o funcionamento de uma língua efetivamente atrapalha seu aprendizado (cf. Krashen, 1985; Król-Markefka, 2008).

Além desses dois tópicos, outros relacionados à questão dos CASOS GRAMATICAIS e do GENITIVO em polonês também podem resultar em pesquisas interessantes. Entre eles, destaco:

- A própria noção de CASO GRAMATICAL, que, como bem observa Błaszczak (2015) ainda está em aberto;

- A relação, em certa medida de distribuição complementar, que existe em polonês entre ACUSATIVO e GENITIVO, e que não se limita à ocorrência de Geneg (*vide* por exemplo a questão da expressão da quantidade);
- A relação entre esses dois CASOS e a categoria do aspecto verbal em polonês e como essa relação poderia “compensar” a inexistência de artigos definidos e indefinidos nessa língua;
- A distribuição, em polonês, das desinências de GENITIVO *-a* e *-u* entre os substantivos masculinos inanimados no singular;
- As hipóteses nominativa, genitiva e acusativa no tratamento dos numerais em polonês (Przepiórkowski, 2004);
- Aplicação e avaliação da proposta de uma descrição “plana” em outros tópicos da gramática do polonês (ou de outra língua);
- Recorte de dados para a elaboração de uma gramática de polonês para brasileiros;
- Elaboração de uma gramática de polonês para estudantes de Letras no Brasil.

Certamente, há outras questões que merecem ser aprofundadas em estudos futuros. A lista acima, assim como o caso do CASO, também está em aberto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *In: Entre Línguas*, Araraquara, v.1, n.1, jan./jun. 2015, p. 25-41.
- ANDERSON, J.M. **The grammar of case: towards a localist theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- ANDRZEJEWSKA, A. Potencjal gramatyki kognitywnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *In: GAZE, M.; GÓRALCZYK-MOWCZAN, P. (org.). Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, t. 3, Łódź, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, p. 11-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.02>. Acesso em: 13/06/2022.
- AUROUX, S. **Filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BACH, E. The Algebra of events. *In: Linguistics and Philosophy*, v. 9, 1986, p. 5-16.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAK, P. **Gramatyka języka polskiego**. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2007.
- BARELLI, E.; PENNACHIETTI, S. **Dicionário das citações**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BIBLIOTEKA NARODOWA. Polona. **Polonicae gramatices institutio: in eorum gratiam qui eius linguae elegantiam cito & facile addiscere cupiunt**. Cracoviae *apud* Mathiam Wirzbietam, 1568. Disponível em: <https://polona.pl/preview/3811bfe7-8088-41a1-900c-99387d087972>. Acesso em: 22/10/2023
- BIELEC, D. **Polish: an essential grammar**. London: Routledge, 1998
- BLAKE, B. J. **Case**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BŁASZCZAK, J. Differential subject marking in Polish: The case of genitive vs. nominative subjects in “X was not at Y” constructions. *In: HOOP, H. de; SWART, P. de, Differential Subject Marking*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 2007, p. 1-38.
- BŁASZCZAK, J. A Spurious genitive puzzle in Polish. *In: HANNEFORTH, T.; FANSELOW, G. (ed), Language and Logos: Studies in theoretical and computational linguistics*, Berlim, Akademie Verlag, 2010, p. 17-47. Disponível em: <https://doi.org/10.1524/9783050062365.17>. Acesso em: 25/04/2019.

BŁASZCZAK, J. **Theoretical introduction: The case of Case.** *In: INSUFFICIENT STRENGTH TO DEFEND ITS CASE: CASE ATTRACTION AND RELATED PHENOMENA*, 2015, *handout* da conferência, Wrocław, University of Wrocław, 18 e 19 de setembro de 2015, p. 1-40.

BLEWINS, J. Case and declensional paradigms. *In: MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.), The Oxford Handbook of Case*, New York, Oxford University Press, 2009, p. 200-218.

BOBALJIK, J. D.; WURMBRAND, S. Case in GB/Minimalism. *In: MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.), The Oxford Handbook of Case*, New York, Oxford University Press, 2009, p. 44-58.

BOLANOWSKI, J.E. **A new Polish grammar.** Milwaukee: Nowiny publishing company, 1938.

BORGES, J. L. **A Universal history of infamy.** Tradução: Norman Thomas de Giovanni. London: Penguin Books, 1975. Historia universal de la infamia.

BORGES NETO, J. **História da gramática.** Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

BRAY, R. G. A. de. **Guide to the west Slavonic languages.** Columbus: Slavica, 1980.

BUTT, M. Case in lexical-functional grammar. *In: MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.), The Oxford Handbook of Case*, New York, Oxford University Press, 2009, p. 59-70.

BUTT, M. Modern Approaches to case: an overview. *In: MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.), The Oxford Handbook of Case*, New York, Oxford University Press, 2009, p. 27-43.

CASO. *In: DICIONÁRIO HOUAISS.* Dicionário eletrônico Houaiss, versão monousuário 3.0, Instituto Antônio Houaiss, s.l., Objetiva, 2009.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CHICK, K. Safe-talk: collusion in apartheid education. *In: COLEMAN, H. (ed.), Society and the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 21-39.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program.** Cambridge: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. Derivation by phase. *In: HALE, K., A life in language*, Cambridge: MIT Press, 1999/2001, p. 1-52.

COMRIE, B. Balto-Slavonic. *In: GVOZDANOVIĆ, J. (ed.) Indo-european numerals*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 1992, p. 717-833.

CORRÊA, L. M. S. Relação processador lingüístico-gramática em perspectiva: problemas de unificação em contexto minimalista. *In: DELTA*, 24(2), 2008, p. 231-282. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200004>. Acesso em: 03/10/2023

CULTURE.PL. **Rękopis Bogurodzicy z połowy XV wieku**: początek. 14 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://culture.pl/pl/artukul/rekopis-bogurodzicy-w-palacu-rzeczypospolitej>. Acesso em: 22/10/2023

DĄBROWSKA, A. **Język polski**. Wrocław: Wyd. Dolnośląskie, 1999.

DEMBOWSKA-WOSIK, I. Gramatyka w praktyce i teorii. O serii podręczników do nauki języka polskiego jako obcego Gramatyka dla praktyka: Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1. *In: Acta Universitatis Lodzensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, Łódź, Uniwersytet Łódzki, 2022, p. 377-382. Disponível em: <https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc/article/view/15834>. Acesso em: 01/05/2023.

ĐUROVIĆ, L. **The case systems in the language of diaspora children**. Lund: s.n., 1983.

ĐUROVIĆ, L. Émergence de la pensée grammaticale en Russie ancienne et formation de la grammaire du russe normatif. *In: Histoire, Épistémologie, Langage*, tome 17, fascicule 2, 1995, p. 17-32. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/hel.1995.2409>. Acesso em: 17/09/2022

ELLIS, R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *In: ELLIS, R. et al. (org.), Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009, p. 3-26. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781847691767-003>. Acesso em: 26/04/2022.

FELLERER, J. Kilka uwag o płaskiej koncepcji gramatyki języka polskiego jako obcego. *In: MIODUNKI, W., SERETNY, A. (org.). W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, Wyd. UJ, 2008, p. 91-101.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *In: Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010, p. 421-431.

FILIP, H. **Aspect, eventuality types and noun phrase semantics**. New York: Garland Publishing, 1999.

FILIP, H. The quantization puzzle. *In: PUSTEJOVSKY, J.; TENNY, C. (ed.). Events as grammatical objects*, Stanford, CSLI, 2000, p. 39-93.

FILLMORE, Ch. J. The case for Case *In: BACH, E.; Harms, R. T. (ed.), Universals in Linguistic Theory*, London, Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 1-25.

FOLTRAN, M.J.; KNÖPFLE, A; CARREIRA, M. A gramática como descoberta. *In: Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, 2017, p. 27-47.

FRANKS, S. Case and the structure of the NP. *In: BRECHT, R. D.; LEVINE, J. S., Case in Slavic*, Columbus, Slavica Publishers, 1986, p. 220-243.

FRANKS, S. Parametric properties of numeral phrases in Slavic. *In: Natural Language & Linguistic Theory*, 12 (4), 1994, p. 597-674. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00992929>. Acesso em: 20/07/2022.

FRANKS, S. **Parameters of Slavic morphosyntax**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FRANKS, S. 1998. Parameters of Slavic morphosyntax revisited: A Minimalist Perspective. *In: BOŠKOVIĆ, Ž et al. (ed.), Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic linguistics: The Connecticut meeting*, Ann Arbor, Michigan Slavic Publications, 1998, p. 134-165.

FREITAS, P.; XAVIER, R. P. Efeito de duas abordagens de ensino na produção escrita de alunos de italiano como língua estrangeira. *In: DELTA*, 33.4, 2017, p. 1209-1233.

GEBAL, P.; MIODUNKA, W. **Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego**. Warszawa: PWN, 2020.

GEERAERTS, D. Introduction: a rough guide to cognitive linguistics. *In: GEERAERTS, D. (ed.), Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2006, p. 1-28.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1988.

GONZALEZ, F. P. **Gramática polaca**. Madrid: Ediciones Catedra, 2008.

GÓRAL, J. J. **Gramática elementar da língua polonesa com diversos exercícios**. Curitiba: Ed. Lud, 1953.

GRAMATYKA. *In: UNIWERSALNY SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO*. Uniwersalny słownik języka polskiego, Wersja 2, Warszawa, PWN SA, 2008.

GRAPPIN, H. **Les noms de nombre en polonais**. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 1950.

GRZEGORCZYKOWA R., LASKOWSKI R., WRÓBEL H. (ed.). **Gramatyka współczesnego języka polskiego: morfologia**. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (1999).

GUIMARÃES, E. A história da gramática no Brasil: do normativo ao científico *In: Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino*, 2016, p. 43-56

HARLEY, B.; SWAIN, M. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. *In*: DAVIS, A. *et al.* (ed.), **Interlanguage**, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1984.

HASPELMATH, M. Ditransitive constructions: The Verb Give. *In*: HASPELMATH, M. *et al.* **The World Atlas of Language Structures**. Oxford, Oxford University Press, 2005.

HEINZ, A. **System przypadkowy języka polskiego**. Kraków: s.n., 1965.

HJELMSLEV, L. **La catégorie des cas: Etude de grammaire Générale**. Copenhagen: Munksgaard [Acta Jutlandica: Aarsskrift for Aarhus Universitet 7.1], 1935.

INSTYTUT POLSKI W MIŃSKU. „**Daj, ac ja pobruszę, a ty poczywaj**”, Mińsk, Janeiro de 2021. Disponível em: <https://instytutpolski.pl/minsk/pl/2021/01/12/daj-ac-ja-pobrusze-a-ty-poczywaj/>. Acesso em: 22/10/2023

IZDEBSKA-DŁUGOSZ, D. Uczyć czy nie uczyć? Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych. *In*: **Acta Humana**, n. 7, 2016, p. 94-103.

JAGODZIŃSKI, G. Grzegorz Jagodziński. **Etymologia liczebników**. 15 de agosto de 2021. Disponível em: <http://grzegorz.jagodzinski.prv.pl/web/lingwpl/etymlicz.html>. Acesso em: 12/08/2023.

JAKOBSON, R. Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre. Gesamtbedeutung in der russischen Kasus. *In*: TAYLOR, J. R., **Selected Writings**, The Hague, Mouton, 1936, p. 23-71.

JAKUBCZYK, M. Zapomniana gramatyka języka polskiego Ignacego Trąbczyńskiego (1778). *In*: **Bulletin de la société polonaise de linguistique**, Fasc. LXXVIII, 2022, p. 99-112.

JEFIMOW, R. Stojeński i Volckmar. Przyczynek do dziejów polskiej gramatyki. *In*: **Język Polski**, XLIII, n. 5, 1963, p. 218-230.

JEFIMOW, R. **Z dziejów języka polskiego w Gdańsku: stan wiedzy o polszczyźnie w XVII wieku**. Gdańsk: Wyd. Morskie, 1970.

KALETA, Z. **Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców**. Kraków: Wyd. UJ, 1995.

KAROLAK, S. Walencja (wartość semantyczna), *In*: POLAŃSKI, K. (ed.), **Encyklopedia językoznawstwa ogólnego**, Wrocław, 1999, p. 629-630.

KEMPF, Z. **Próba teorii przypadków**. Opole: s.n., 1987.

KLEMENSIEWICZ, Z. **Historia języka polskiego**. Warszawa: PWN, 1974.

KOMOROWSKA, H. **Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja**. Warszawa: s.n., 1975, p. 10-11.

KONIECZNA-ZIĘTA, H. Norbert Morciniec, Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej. *In: Lingwistyka Stosowana*, n. 16, 2016, p. 135-138.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. London & New York: Longman, 1985.

KRASNOWOLSKI, A. **Systematyczna składnia języka polskiego**. Warszawa: Drukarnia Estetyczna K. Sierpińskiego, 1897.

KRÓL-MARKEFKA, A. Some theoretical considerations on the use of contrastive data in teaching English articles to Polish learners. *In: Studia Linguistica*, Kraków, Universitatis Jagellonicae Cracoviensis, n. 125, 2008, p. 103-112.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *In: Tesol Quarterly* Vol. 35, No. 4, 2001, p. 537-560.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KURYŁOWICZ J. Le problème du classement des cas. *In: Biuletyn PTJ* n. 9, 1949, p. 20-43.

KURYŁOWICZ, J. Zagadnienie klasyfikacji przypadków. *In: Studia Językoznawcze*, Warszawa, s.n., 1987, p. 181-184.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar**. vol. I. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar**. vol. II. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, R. **Gramatyka kognitywna**. Kraków: Universitas, 2009.

LASKOWSKI, R. The category of case in idiolects of Polish children in Sweden. *In: Wiener Slavistischer Almanach*, Göteborg, 1990, p. 257-274.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P., Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

ŁOŚ J. Gramatyka w dawnej Polsce. *In: Język Polski*, n. 7, 1913, p. 216-221.

LURAGHI, S. Cognitive Grammar. *In: MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.), The Oxford Handbook of Case*, New York, Oxford University Press, 2009, p. 136-150.

LURAGHI, S. **On the meaning of prepositions and cases**: a study of the expression of semantic roles in ancient Greek. Amsterdam: Benjamins, 2003.

LYONS, J. **Wstęp do językoznawstwa**. Warszawa: PWN, 1976.

ŁYSKAWA, P. The structure of Polish numerically-quantified expressions. *In: Glossa: A Journal of General Linguistics*, n. 5, 2020 p. 1–37. Disponível em: <https://doi.org/10.5334/gjgl.880>. Acesso em: 12/12/2022.

MACHOWSKA, J. **Nabywanie kategorii przypadku**: wiek wczesnoszkolny. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.

MACIEJEWSKI, W. **Świat języków**. Poznań: s.n. 1999.

MADELSKA, L.; WARCHOŁ SCHLOTTMANN, M. **Odkrywamy język Polski**: Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego. Kraków: Prolog, 2008.

MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.). **The Oxford Handbook of Case**. New York: Oxford University Press, 2009.

MAŁECKI, A. **Gramatyka języka polskiego**: większa. Lwów: s.n. 1863.

MALING, J. Verbs with dative objects in Icelandic. *In: Íslenskt mál*, Reykjavík, Íslenskt mál og almenn málfræði, 24, p. 31-105.

MAŃCZAK, W. Piotr Bąk, Gramatyka języka polskiego: zarys popularny. *In: Poradnik Językowy*, n. 5, Warszawa, 1981, p. 280-281.

McLEOD, P.; PLUNKETT, K.; ROLLS, E.T. **Introduction to connectionist modelling of cognitive processes**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MEILLET, A. **L'Evolution des formes grammaticales**. *In: MEILLET, A., Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1912, p. 130-148.

MIECHOWICZ-MATHIASSEN, K. Licensing Polish higher numerals: an account of the accusative hypothesis. *In: Generative Linguistics in Wrocław*, Vol. 2., 2011, p. 1-22.

MIKA, N. Składnica Górnoszląska. **Geograf Bawarski z 884 r**. Kraków, 2010. Disponível em: <http://www.skladnica-gornoslaska.pl/index.php?go=Geograf>. Acesso em: 22/10/2023.

MIŁOSZ, C. Dziewięćdziesięcioletni poeta podpisuje swoje książki. *In: SOUZA, M. P. de., (seleção, tradução e introdução). Czesław Miłosz [para isso fui chamado: poemas]*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

MIODUNKA, W. **Cześć, jak się masz?** Polonês para iniciantes. Brasília: Ed. Unb, 2001.

MIOTO C.; QUAREZEMIN, S. **Sintaxe do português**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012, 180 p.

MORCINIEC, N. **Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej**. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław, 2014.

MORFILL, W. R. **Essentials of the Polish language**. London: Trübner, 1884.

NADALIN, E. **Aktionsart e aspecto verbal: uma análise dessa distinção no polonês**. 2005. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras: estudos linguísticos) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/68407>. Acesso em: 05/08/2023.

NAGÓRKO, A. **Podręczna gramatyka języka polskiego**. Warszawa: PWN, 2012.

NASSER, J. M. Para entender o Trivium (prefácio). *In*: JOSEPH, M. **O Trivium, as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem**. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko São Paulo: É realizações, 2008.

NAVARRO, E. A. **Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NIKIFORIDOU, K. The meanings of the genitive: a case study in semantic structure and semantic change. *In*: **Cognitive Linguistics**, vol. 2, nº. 2, 1991, p. 149-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cogl.1991.2.2.149>. Acesso em: 12/10/2022.

NORRIS, M. Unmarked case in Estonian nominals. *In*: **Natural Language & Linguistic Theory**, nº. 36(2), 2018, p. 1-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11049-017-9377-9>. Acesso em: 12/10/2022.

ODLIN, T. (ed.). **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

OLIVEIRA, M. de. A inesperada descoberta de Otávio Ianni sobre o preconceito contra descendentes de imigrantes poloneses em Curitiba. *In*: **Sociedade e Estado**, v. 30, nº. 3, 2015, p. 799-817. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/7f3wHzyGxGdBXWTxh7bfyFG/#>. Acesso: 03/11/2020.

OLIVEIRA, R. P., QUAREZMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PATKANIOWSKA, M. C. **Essentials of Polish grammar for English-speaking students**. Glasgow: Książnica polska, the Polish library, 1944.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Parábola: São Paulo, 2010, 559 p.

PINA, A. A. **Por uma nova “percepção” sobre um antigo problema: estudo cognitivo-construcional do sujeito indeterminado com se em português.** 2009. 143 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2009. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp088936.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

PIRNAT, Ž. Genesis of the genitive of negation in Balto-Slavic and its evidence in contemporary Slovenian. *In: Slovene Linguistic Studies*, n. 10, 2015, p. 3–52

PRZEPIÓRKOWSKI, A. Case assignment in Polish: Towards an HPSG analysis. *In: GROVER, C.; VALLDUVI, E. (ed.), Studies in HPSG*, tome 12 of the Edinburgh Working Papers in Cognitive Science, Centre for Cognitive Science, University of Edinburgh, 1996, p. 191-228.

PRZEPIÓRKOWSKI, A. Long distance genitive of negation in Polish. *In: Journal of Slavic Linguistics*, n. 8, 2000, p. 119-158. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24599819>. Acesso em: 09/06/2023.

PRZEPIÓRKOWSKI, A.; BAŃSKI, P. (ed.), **Generative Linguistics in Poland: syntax and morphosyntax**, Warszawa, Instytut Podstaw Informatyki PAN, 2001, p. 187-196.

PRZEPIÓRKOWSKI, A. O wartości przypadku podmiotów liczebnikowych. *In: Bulletin de la société polonaise de linguistique*, fasc. LX, 2004, p. 133-143.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes.** Paris: Nathan-CLE international, 1988.

PYZIK, J. **Przygoda z gramatyką.** Kraków: Universitas, 2003.

RADA EUROPY. **Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.** Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2001.

REDE DE TRANSPORTE PÚBLICO DE CURITIBA, PR. Mobilize Brasil. **Rede de Transporte Público de Curitiba, Paraná.** Sketch & design, 2005. Disponível em: <https://www.mobilize.org.br/mapas/14/mapa-do-transporte-publico-de-curitiba-pr.html>. Acesso em: 28/10/2023

RILEY, T. G. **It's Alive!** Grammatical animacy in Russian, Polish and Czech. Seattle: University of Washington, 1999.

ROBINS, R.H. **A Short History of Linguistics.** London: Longman, 1997.

ROGALSKI, A. K. Znaczenie modi significandi w średniowiecznych traktatach gramatyczno-logicznych. *In: Roczniki Filozoficzne*, Tomo LVI, n. 1, 2008, p. 253-278.
ROSPOND, S. **Gramatyka historyczna języka polskiego.** Warszawa: PWN, 2012.

RUDZKA-OSTYN, B. **Z rozważań nad kategorią przypadku.** Kraków: TAIWPN, 2000.

RUTKOWSKI, P. Składnia polskich grup liczebnikowych: próba opisu formalnego. *In: Poradnik Językowy*, n. 32, Wyd. UW, 2000, p. 10-28.

RUTKOWSKI, P.; SZCZEGOT, K. On the Syntax of Functional Elements in Polish: Numerals, Pronouns and Expressions Indicating Approximation. *In*: PRZEPIÓRKOWSKI, A.; BAŃSKI, P. (ed), **Generative Linguistics in Poland: syntax and morphosyntax**, Warszawa, IPIAN, 2001, p. 187-196.

SADOWSKA, A. **Polish: a comprehensive grammar**. New York: Routledge, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHLUND, K. Why dwóch panów przyszło, but dwaj panowie przyszli and dwie kobiety przyszły? Agreement with Quantified Subjects in Polish versus Russian and Bosnian/Croatian/Serbian. *In*: **Journal of Slavic Linguistics** 29 (2), Bloomington, 2021, p. 221-256.

SHAMIM, F. Learner resistance to innovation in classroom methodology. *In*: COLEMAN, H. (ed.), **Society and the Language Classroom**, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 105-121.

SIEIRO, P. L. M. de. Marcação excepcional de caso: um estudo comparativo. *In*: **REGRASP**, v. 2, n^o. 4, agosto de 2017. p. 43-60.

SILVA, F. E. V. da. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. 2015. 476 p. Tese (Doutorado em Letras) - CAC Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15665>. Acesso em: 19/01/2021.

SIUCIAK, M. **Kształtowanie się kategorii gramatycznej liczebника w języku polskim**. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.

SKARŻYŃSKI, M. **Części mowy i ich kategorie w gramatykach polskich XIX i XX wieku (1817-1938)**. Kraków: s.n., 1994.

SLABAKOVA, R. What is easy and what is hard to acquire in a second language: a generative perspective. *In*: GARCÍA, M. M. D. P.; GUTIERREZ, M. M. J.; MARTÍNEZ, A. M. (ed.), **Contemporary Approaches to Second Language Acquisition**, 2013. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com>. Acesso em 15/10/2020.

SLABAKOVA, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press. 2016.

SMERECZNIK, M. „A niechaj narodowie wždy postronni znają, iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają!” *In*: HAJDUK-GAWRON, W; MADEJA, A. (ed.), **Na wrywki: 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec**, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, p. 19-22.

SORENSEN, H. Ch. **Studies on Case in Russian**. Kobenhavn: s.n., 1957.

SPENCER, A. Case as a Morphological Fenomenon. *In: MALCHUKOV A.; SPENCER A. (ed.), The Oxford Handbook of Case*, New York, Oxford University Press, 2009, p. 185-199.

STEFAŃCZYK, W. O repartycji końcówek -a i -u w dopełniaczu liczby pojedynczej rodzaju męskiego: stan i perspektywy badań. *In: Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, v. XXIV, 2006, p. 175-183.

STEMPEK, I. *et al. Krok po kroku*. Kraków: Glossa, 2012.

STERN, H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SWAN, O. E. *A grammar of contemporary Polish*. Bloomington: Slavica, 2002.

SZOBER, S. 1928. Trzy piękne córki było nas u matki: formy podmiotu i orzeczenia w zdaniach z podmiotem logicznym, określonym przydawką liczebnikową [There were three of us beautiful daughters at mother's: subject and predicate forms in sentences with a genitive subject defined by a numeral modifier]. *In: Język Polski*, p. 97-106, 1928.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics I: Concept structuring systems*. Massachusetts: MIT Press, 2003.

TESLAR, J. A. *A new Polish grammar*. Edinburgh: Oliver and Boyd, 1942.

TOPOLIŃSKA, Z. Czy orzecznik to przypadek? *In: NOWAKOWSKA-KEMPNA, I. Język a kultura*, T. 8, Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Wrocław, 1992, p. 18-199

TOPOLIŃSKA, Z. Przypadek: selektywna kategoria czasownika. *In: Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, n. 34, Warszawa 1998, p. 291-307.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar gramática. *In: Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v.10, n. 2, jul./dez. 2002, p.135-231.

TRAVAGLIA, L. C. Glossário Ceale. *Competência comunicativa*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa#:~:text=A%20compet%C3%Aancia%20comunicativa%20%C3%A9%20a,em%20situa%C3%A7%C3%B5es%20concretas%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 30/10/2023.

VAN VALIN, R. Ergativity and universality of subject. *In: Chicago Linguistic Society Papers* 13, 1977, p. 689-705.

VITRAL, L. *Gramática inteligente do português do Brasil*. Editora Contexto, São Paulo, 2017.

VYLOMOVA E (ed). Serious Science. **Grammatical Case**: a deceptively simple concept, 5 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://serious-science.org/grammatical-case-a-deceptively-simple-concept-9334>. Acesso em: 07/08/2023.

WALCZAK, B. Język polski wśród języków świata u progu trzeciego tysiąclecia. *In: Postscriptum* n. 2(52), 2006, p. 154-165.

WALCZAK, B. Ilu ludzi na świecie mówi po polsku? *In: Język. Religia. Tożsamość.* 2 (20) 2019, p. 79-91.

WOOLFORD, E. Lexical Case, Inherent Case, and Argument Structure. *In: Linguistic Inquiry*, v. 37, n. 1, 2006, p. 111-130.

WIKIMEDIA Commons. **Slavic tribes in the 7th to 9th century**. 18 de outubro de 2022. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Slavic Tribes in the 7th to 9th century_PL.svg&oldid=697135648. Acesso em: 02/10/2023

WIKIMEDIA Commons. Educa+Brasil. **Rosa dos Ventos**. 28 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/pontos-cardeais> Acesso em: 12/08/2023

YIP, V. Grammatical consciousness-raising and learnability. *In: ODLIN, T. (ed.) Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 123-138.

ZAGÓRSKA-BROOKS, M. **Polish reference grammar**. The Hague: Mouton, 1975.

ZARON, Z. **Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju**. Charakterystyka fleksyjna. Warszawa-Puńsk: Auśra, 2004.