

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÔNICA MARCELLE SANTOS SPADA

UM OLHAR CURIOSO PARA AS INTERROGATIVAS DO PB: ANÁLISE DE LIVRO  
DIDÁTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

CURITIBA

2024

MÔNICA MARCELLE SANTOS SPADA

UM OLHAR CURIOSO PARA AS INTERROGATIVAS DO PB: ANÁLISE DE LIVRO  
DIDÁTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José G. D. Foltran.

CURITIBA

2024

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

Spada, Mônica Marcelle Santos

Um olhar curioso para as interrogativas do PB: análise de livro didático e as contribuições do letramento científico. / Mônica Marcelle Santos Spada. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José G. D. Foltran.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Gramática. 3. Livros didáticos. 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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## 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 dissertação de Mestrado de **MÔNICA MARCELLE SANTOS SPADA** intitulada: **UM OLHAR CURIOSO PARA AS INTERROGATIVAS DO PB: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CIENTÍFICO.**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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, 16 de Setembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

24/09/2024 12:36:51.0

MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/09/2024 14:01:59.0

PATRÍCIA DE ARAUJO RODRIGUES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/09/2024 10:03:56.0

LUANA DE CONTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 399869

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 399869

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e saúde para concluir essa caminhada.

À minha orientadora, Maria José Foltran, pelos ensinamentos e apoio em todas as etapas desta pesquisa.

Às professoras Patrícia Rodrigues e Luana de Conto, pelas contribuições na banca de qualificação e pela participação em minha banca de defesa.

A todos os professores que tive contato na pós graduação, pela generosidade e conhecimentos compartilhados.

Ao meu marido, Rogério, pelo suporte e paciência ao longo de todo o processo.

Aos meus pais, José e Miriam, e meus filhos, Lucas e Luana, por não medirem esforços para que eu pudesse me dedicar ao estudo e à escrita.

A todos os meus familiares e amigos, que estiveram comigo me incentivando e me encorajando, esse apoio foi muito importante.

Aos meus colegas da pós pelas trocas e suporte ao longo do processo.

*Somente a curiosidade não envelhece conosco e fica sempre criança.*

Emanuel Wertheimer

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal defender o ensino científico de gramática na Educação Básica, a partir da análise descritiva de estruturas interrogativas do português brasileiro. A ideia é despertar nos alunos um olhar curioso e investigativo para as línguas naturais, permitindo que eles desenvolvam posturas e métodos próprios da atividade científica, apresentando possibilidades de como desenvolver essa prática. Para isso, objetiva-se também analisar o livro didático *Novas Palavras*, a fim de verificar de que maneira esse material didático trata as interrogativas e propor sugestões de atividades sobre esse fenômeno, com base nos procedimentos científicos apresentados por Honda e O'Neil (2008), Perini (2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016); Pilati (2017); Teles e Lopes (2019); Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020); Basso (2021); Calindro e Rodrigues (2022); Knöpfle, De Conto, Carreira e Foltran (2022). Nessa perspectiva, é preciso desnaturalizar os conceitos construídos pela Gramática Tradicional, que fazem parte do saber escolar ao longo de anos, conforme Borges Neto (2018). Um desses conceitos é o de classes de palavras, apontado em currículos e materiais didáticos, exemplo de como uma teoria sobre a língua foi naturalizada, passando a ser o próprio fenômeno linguístico. A proposta desta pesquisa é partir desses conceitos da Gramática Tradicional, a fim de ampliar os critérios de análise dessas classes, e propor o ensino de gramática como iniciação científica, que valoriza a gramática internalizada dos alunos e que considera os usos reais da língua, além da observação e da manipulação de dados linguísticos. O ensino de gramática, para além do ensino de normas e de regras gramaticais, pode ser uma oportunidade de instigar a curiosidade dos alunos, a partir da análise de dados e da formulação de hipóteses da metodologia científica. Tendo por base as pesquisas de Pires de Oliveira (1996), Sell (1998, 2003), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Perini (2016), com destaque para fenômenos específicos envolvendo as estruturas interrogativas QU, à luz da teoria gerativa, pretendemos contribuir para a análise de materiais didáticos, produção de atividades e ensino de interrogativas QU, conteúdo ausente não só no livro didático analisado, mas também no currículo que norteia o ensino no Brasil - BNCC (2018).

Palavras-chave: ensino de gramática, interrogativas, método científico.

## ABSTRACT

This work's main objective is to defend the scientific teaching of grammar in Basic Education, based on the descriptive analysis of interrogative structures in Brazilian Portuguese. The idea is to awaken in students a curious and investigative look at natural languages, allowing them to develop attitudes and methods typical of scientific activity, presenting possibilities on how to develop this practice. To this end, the objective is also to analyze the textbook *Novas Palavras*, in order to verify how this teaching material treats interrogatives and propose suggestions for activities about this phenomenon, based on the scientific procedures presented by Honda and O'Neil (2008), Perini (2016), Pires de Oliveira and Quarezemin (2016); Pilati (2017); Teles and Lopes (2019); Foltran, Rodrigues and Lunguinho (2020); Basso (2021); Calindro and Rodrigues (2022); Knöpfle, De Conto, Carreira and Foltran (2022); Honda and O'Neil (2008). From this perspective, it is necessary to denaturalize the concepts constructed by Traditional Grammar, which have been part of school knowledge for years, according to Borges Neto (2018). One of these concepts is that of word classes, highlighted in curricula and teaching materials, an example of how a theory about language was naturalized, becoming the linguistic phenomenon itself. The purpose of this research is to start from these concepts of Traditional Grammar, in order to expand the analysis criteria of these classes, and propose the teaching of grammar as a scientific initiation, which values students' internalized grammar and which considers the real uses of the language, in addition to observation and manipulation of linguistic data. Teaching grammar, in addition to teaching grammatical norms and rules, can be an opportunity to instigate students' curiosity, based on data analysis and the formulation of hypotheses of scientific methodology. Based on the research of Pires de Oliveira (1996), Sell (1998, 2003), Pires de Oliveira and Quarezemin (2016), Perini (2016), with emphasis on specific phenomena involving QU interrogative structures, in the light of generative theory, we intend to contribute to the analysis of teaching materials, production of activities and teaching of QU interrogatives, content absent not only in the textbook analyzed, but also in the curriculum that guides teaching in Brazil - BNCC (2018).

Keywords: grammar teaching, interrogatives, scientific method.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO I: FORMAÇÃO DE DIMINUTIVO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	43
QUADRO II - ESTRUTURAÇÃO DAS INTERROGATIVAS QU DO PB.....	67
QUADRO III - FORMAÇÃO DAS INTERROGATIVAS QU.....	72
QUADRO IV - PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	90

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RESULTADO DA PESQUISA DE NEVES.....	26
FIGURA 2 - ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA BNCC.....	27
FIGURA 3 - COMPARAÇÃO DAS DEFINIÇÕES DE BECHARA, CUNHA E O LIVRO DIDÁTICO.....	28
FIGURA 4 - SENTENÇAS COM “NUM”.....	41
FIGURA 5 - TIPOLOGIA DA FORMAÇÃO DE INTERROGATIVAS.....	71
FIGURA 6 - PRONOMES INTERROGATIVOS: DEFINIÇÕES E EXEMPLOS.....	78
FIGURA 7 - PRONOMES INTERROGATIVOS: QUADRO SÍNTESE.....	79
FIGURA 8 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES.....	80
FIGURA 9 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES II.....	81
FIGURA 10 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES III.....	82
FIGURA 11 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES IV.....	83
FIGURA 12 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES V.....	84
FIGURA 13 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES VI.....	85
FIGURA 14 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES VII.....	86
FIGURA 15 - PRONOMES INTERROGATIVOS II.....	88
FIGURA 16 - FICHA 1.....	98
FIGURA 17 - FICHA 2.....	100
FIGURA 18 - FICHA 3.....	102
FIGURA 19 - FICHA 1.....	104
FIGURA 20 - Imagem Cumprimentando o cachorro.....	105
FIGURA 21 - Frases apresentadas nos memes.....	106
FIGURA 22 - Sentenças QU.....	108
FIGURA 23 - FICHA 1.....	110
FIGURA 24 - FICHA 2.....	110
FIGURA 25 - FICHA 3.....	112
FIGURA 26 - FICHA 1.....	114



## LISTA DE ABREVIATURAS

GT - Gramática Tradicional

NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira

PB - Português Brasileiro

PE - Português Europeu

LP - Língua Portuguesa

GU - Gramática Universal

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment

PNLD - Plano Nacional do Livro e Material Didático

WH/QU - constituintes interrogativos: que, qual, quando, o que, quem, onde, aonde, quando, como

Y/N S/N - sim ou não

VS - verbo e sujeito

SV - sujeito e verbo

V1 - verbo na primeira posição na sentença

V2 - verbo na segunda posição na sentença

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 O CONTEXTO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL.....	14
1.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	16
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
<b>2 CLASSES DE PALAVRAS.....</b>	<b>20</b>
2.1 A DESNATURALIZAÇÃO DA GRAMÁTICA.....	22
2.2 UM EXEMPLO DE DESNATURALIZAÇÃO.....	23
2.3 CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO.....	25
<b>3 O ENSINO DE GRAMÁTICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 O MÉTODO CIENTÍFICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>37</b>
3.2. EXEMPLOS DE ATIVIDADES.....	40
3.3 LETRAMENTO CIENTÍFICO: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	45
<b>4 CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....</b>	<b>48</b>
4.1 DEFINIÇÃO DE SENTENÇAS INTERROGATIVAS.....	48
4.2 TIPOS DE INTERROGATIVAS.....	50
4.2.1. INTERROGATIVAS S/N.....	50
4.2.2 INTERROGATIVAS QU.....	55
4.2.2.1 INTERROGATIVAS QU NO INGLÊS E ALEMÃO.....	56
4.2.2.2 INTERROGATIVAS QU NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	58
4.3 INTERROGATIVAS - ECO.....	67
4.4 PRINCÍPIOS E PARÂMETROS NA FORMAÇÃO DE SENTENÇAS INTERROGATIVAS.....	69
<b>5 CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>74</b>
5.1 METODOLOGIA.....	75
5.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO MATERIAL DIDÁTICO.....	76
5.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	89
5.4 ATIVIDADES SUGESTIVAS.....	96

5.4.1 ATIVIDADE 1.....	97
5.4.2 ATIVIDADE 2.....	103
5.4.3 ATIVIDADE 3.....	109
5.4.4 ATIVIDADE 4.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo defender um ensino científico de gramática na Educação Básica, mostrando possibilidades de como o professor pode desenvolver essa prática a partir da análise de estruturas interrogativas do português brasileiro, a fim de despertar nos alunos um olhar investigativo para as línguas naturais, permitindo que eles desenvolvam posturas e métodos próprios da atividade científica.

Além disso, esse trabalho também pretende analisar e discutir a concepção de gramática apresentada nas escolas, por meio da análise do livro didático *Novas Palavras*. A partir dessa análise, apresentar possibilidades para o professor desenvolver a investigação dos fenômenos linguísticos, por meio de uma concepção científica da gramática, tendo como objeto de estudo as estruturas interrogativas do português brasileiro.

### 1.1 O CONTEXTO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

Dentre as tensões de diferentes naturezas pelas quais nós professores passamos na escola, uma delas envolve a questão: O que ensinar nas aulas de língua portuguesa para que os alunos desenvolvam um olhar mais curioso para os fatos da língua? Ao mesmo tempo que sentimos que é preciso mudança, em contrapartida as condições de trabalho, por vezes, não nos permitem avançar. E dessa forma, somos tragados pelo que é proposto pelo currículo, livro didático e outros materiais que regulam o saber escolar, sem ir além nas reflexões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa (LP).

De acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) os péssimos índices de desempenho apresentados por estudantes brasileiros nas avaliações internacionais, como por exemplo o relatório do PISA, que visa avaliar o desempenho dos alunos de vários países em leitura, matemática e ciência, indicam que o ensino precisa ser repensado. Algumas mudanças envolvem relações de poder que não dependem de nós, outras, porém, podem vir a acontecer se tivermos consciência de que para ensinar, precisamos estar em constante aprendizado, avaliando nossas concepções sobre língua, gramática e nosso papel dentro da sala de aula.

Considerando esse contexto, é possível chamar a atenção para novas possibilidades, despertar o interesse dos alunos para fatos das línguas para além da

memorização de regras. É muito importante abrir um espaço para o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a Linguística e suas contribuições mais recentes sobre o ensino de gramática podem ajudar a desmitificar muitos preconceitos sobre a língua, construídos ao longo de anos no contexto escolar. Tal trabalho pode ser feito tendo como recursos apenas um bom professor, o quadro-negro, materiais simples do dia a dia da sala de aula e a intuição dos alunos.

Esse último aspecto, a intuição dos alunos, tem sido por vezes ignorado por nós professores, afinal, diante de tantas demandas, muitas vezes impostas por quem está longe da sala de aula e não compreende as necessidades reais do ensino, considerar o que o aluno pensa sobre a própria língua parece algo distante da prática. O ensino de LP cada vez mais tem priorizado conceitos prontos e acabados, transmitidos, em geral, em aulas expositivas, exercícios geralmente distantes da realidade dos alunos e quando os textos aparecem geralmente são utilizados para ensinar de uma maneira mais “contextualizada” a boa e velha gramática escolar.

A grande verdade é que esse tipo de ensino transmissivo de regras e normas não chegou na escola por acaso, foi se construindo progressivamente ao longo do tempo. No artigo *Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?*, Faraco (2006) faz um belo resumo dessa história, que é marcada pelo ensino de uma língua artificial, caracterizada pelo normativismo e pela “gramatiquice”, termo usado pelo autor. Para Borges Neto (2013), os fenômenos linguísticos filtrados pela teoria da gramática tradicional geraram problemas desnecessários e muitas vezes resultados inadequados.

Um desses problemas está relacionado à naturalização de uma teoria, transformando-a em objeto de estudo. Um exemplo disso diz respeito às classes de palavras, que já estão postas em currículos, gramáticas e materiais didáticos como um conhecimento a ser estudado, sem levar em conta de que se trata de uma teoria sobre a língua, não a própria língua. Como professores, precisamos tomar consciência dessa realidade e retomar nossas bases, a começar pela análise do que entendemos por gramática.

## **1.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA**

Honda e O’Neil (2008) diferenciam duas gramáticas, a *gramática mental* e a *gramática descritiva*. A *gramática mental* refere-se a um objeto do mundo natural; um



conhecimento que o falante de uma língua possui e que está presente na mente, uma faculdade mental - a Faculdade da Linguagem. Com base nas pesquisas de Noam Chomsky, em meados do século XX, passou-se a assumir que os seres da espécie são habilitados a utilizar essa estrutura mental que é interna, inata e dinâmica<sup>1</sup>. Para Pilati (2020),

Uma língua, na concepção gerativista, é o resultado da união de fatores genéticos, uma predisposição característica da espécie para a aquisição de uma língua – a Faculdade da Linguagem – e de fatores do meio ambiente, ou seja, a língua a que a criança é exposta durante a infância (PILATI, E. 2020. p. 91).

Para a autora, o papel do professor seria o de tornar explícitas noções já internalizadas pelos alunos, por meio da manipulação de dados reais da língua.

Já a *gramática descritiva* procura justamente descrever e explicar a gramática mental do falante. Elaborada por um linguista, a gramática descritiva<sup>2</sup> não é padronizada ou normatizada, ao contrário, baseia-se na descrição de diferentes usos linguísticos. Para Franchi (2006), essa gramática constrói um sistema de noções e uma metalinguagem que nos permite falar da linguagem e seus princípios de construção.

Um outro tipo de gramática é a *gramática tradicional* (GT), de caráter prescritivo e modelar, a qual surgiu como uma teoria da língua na cultura greco-romana e, com o passar do tempo, passou a ser incorporada ao ensino, ocupando um lugar de destaque nas aulas de português. Num viés normativo, são ensinados conceitos, classificações e usos designados “corretos” para falar e escrever, excluindo as outras variedades da língua. Faraco (2017) afirma que a crítica ao ensino tradicional de gramática se deve ao fato de que essas regras e as nomenclaturas são ensinadas como um fim em si mesmas, sem reflexões aprofundadas, além de não aprimorarem as capacidades de leitura e de expressão escrita ou oral.

---

<sup>1</sup> Existem várias pesquisas e artigos que aprofundam o estudo dessa gramática mental e a relação dela com o ensino. Entre elas, indicamos o artigo *Linguística e ensino: o diálogo possível entre teorias formais e a prática pedagógica*, de MEDEIROS e SIMIONI (2020).

<sup>2</sup> Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020) apresentam uma lista de linguistas que produzem gramáticas descritivas, são eles: (MATEUS et al., 2003; CASTILHO, 2010; PERINI, 2010, 2016; NEVES, 2011, 2018; BAGNO, 2012; ABAURRE, 2013; RAPOSO et al., 2013; ILARI, 2014, 2015; JUBRAN, 2015; KATO; NASCIMENTO, 2015; RODRIGUES; ALVES, 2015; NEVES, 2016; VITRAL, 2017).

Diante dessas concepções, defendemos o ensino científico da gramática, tendo a língua como um objeto de estudo e pesquisa do mundo natural, nessa perspectiva é possível desenvolver atividades que promovem a reflexão de fenômenos linguísticos. Refletir sobre um fenômeno linguístico vai muito além de decorar conceitos e regras. O aluno precisa, a partir de sua intuição, construir, desconstruir e montar de novo a metalinguagem para poder se apoderar dela, afinal, cientistas não ditam como a natureza deve ser, eles investigam como a natureza é.

De acordo com Foltran, Knöpfle e Carreira (2017),

Faz-se necessário, portanto, um reposicionamento do ensino de gramática na Educação Básica. Para tanto, precisamos entender as implicações do termo 'gramática'. Ao invés de encarmos a gramática como lei, precisamos entendê-la como método científico que nos faculta a compreensão de como uma língua funciona, tendo como objeto central a língua portuguesa (FOLTRAN; KNÖPFLE; CARREIRA, 2017, p. 30).

Ou seja, para entender como a língua funciona é preciso ir além da nomenclatura gramatical como lei, padrão, "língua correta" (gramática normativa), e abrir espaço para a simples observação e descrição do que acontece (gramática descritiva), a fim de tornar consciente regras que estão internalizadas em nossa mente (gramática internalizada). Esse é um exercício extremamente importante e necessário para a compreensão dos fenômenos das línguas naturais, conforme Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

Para as autoras, além de desenvolver as capacidades de leitura e escrita, permitindo a inclusão não só de reflexões sobre o português e suas variedades, mas também de outras línguas, o ensino científico da língua instiga o aluno a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses quando analisa e constrói gramáticas, a desenvolver um olhar curioso para um fenômeno natural e a entender a própria língua e a do outro para o exercício da cidadania.

Um ponto importante a ser destacado é que a concepção que promove o ensino investigativo da linguagem, de acordo com Pilati (2020), mesmo sendo amplamente divulgada, ainda não é considerada em documentos oficiais, currículos, formação de professores e livros didáticos.

Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e outros os pesquisadores da linguagem, foi muito chocante observar, por exemplo, que os autores dos PCNs ignoraram a existência de um programa de investigação científica como a Gramática

Gerativa ou não entenderam a importância da vertente naturalista introduzida por Chomsky para o estudo das línguas. Esse linguista mostrou que os falantes de uma língua são criativos<sup>3</sup>, que as línguas não são aprendidas por estímulo e resposta e que qualquer criança pode aprender algo tão complexo quanto a sua língua, mesmo sem instrução formal e explícita.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para o ensino de LP, pois tem por objetivo principal defender um ensino científico de gramática na Educação Básica, mostrando possibilidades de como o professor pode desenvolver essa prática a partir da análise de estruturas interrogativas do português brasileiro, a fim de despertar nos alunos um olhar investigativo para as línguas naturais, permitindo que eles desenvolvam posturas e métodos próprios da atividade científica.

Além disso, também pretende-se a partir dessa pesquisa: analisar e discutir a concepção de gramática apresentada nas escolas, por meio da análise do livro didático *Novas Palavras*; apresentar possibilidades para o professor desenvolver a investigação dos fenômenos linguísticos, partindo de uma concepção científica da gramática, tendo como objeto de estudo as estruturas interrogativas do português brasileiro; propor métodos próprios da atividade científica e do letramento científico que possam despertar nos alunos um olhar mais curioso para as línguas naturais.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, essa pesquisa está dividida em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta reflexões sobre o ensino de LP e os problemas envolvidos nesse contexto que motivaram a produção desta pesquisa, além disso, diferencia as concepções de gramática e justifica a defesa pelo ensino de gramática numa perspectiva científica, reposicionando a gramática tradicional.

O Capítulo 2, intitulado *Classes de palavras*, apresenta uma breve retomada das contribuições da gramática tradicional, discute sobre o processo de desnaturalização da gramática, em especial, das classes de palavras. Nesse mesmo capítulo também vamos ampliar a análise de critérios para classificação de palavras.

---

<sup>3</sup> A criatividade mencionada aqui, de acordo com Almeida (2002, p. 111), não está relacionada à criação ou à invenção nas artes e nas ciências, também não se trataria de uma criatividade relacionada aos desvios individuais e particulares, mas do processo construtivo ilimitado que antecede e permite qualquer uso da linguagem. Os processos criativos ou construtivos da linguagem assim propostos teriam tido na matemática o recurso técnico para sua apreensão, pelo esquema de construção infinita das expressões através de procedimentos recursivos, a partir dos quais pode se descrever formalmente um sistema que faz um uso infinito de meios finitos.

O capítulo 3, que tem por título *O ensino de gramática e as contribuições para o letramento científico*, reflete sobre a importância de um ensino de língua portuguesa mais investigativo, para o desenvolvimento do letramento científico na escola, apresenta também exemplos de atividades tendo por base o método científico.

No capítulo 4, intitulado *Construções interrogativas do português brasileiro*, será apresentada uma descrição das estruturas interrogativas do português brasileiro em comparação com outras línguas, contribuindo para a construção de parâmetros para análise dessas estruturas.

No último 5, *Construções interrogativas em livros didáticos*, pretende-se analisar as estruturas interrogativas no livro didático *Novas Palavras*, tendo por base a fundamentação teórica apresentada ao longo dos capítulos desta pesquisa. Também serão apresentadas sugestões para o trabalho com estruturas interrogativas em sala de aula, com o objetivo de contribuir para o ensino científico de gramática.

## 2 CLASSES DE PALAVRAS

Considerando que a classificação de palavras é uma das exigências dos currículos na Educação Básica e um tema comum ao professor, começamos nossas considerações apresentando uma problematização do ensino de classes de palavras, a fim de refletir sobre o processo de naturalização dos conceitos gramaticais construídos ao longo do tempo, e a importância da desnaturalização desses conceitos e da ampliação de critérios de classificação para o avanço nas reflexões sobre a língua, conforme exemplo apresentado por Basso (2021) com relação à classificação das interjeições (cf. Seção 2.2 a seguir).

Classificar palavras é uma atividade recorrente nas aulas de língua portuguesa, um dos conteúdos presente nos currículos, nas gramáticas e nos materiais didáticos a serem ensinados já nas séries iniciais do ensino fundamental, logo após o primeiro ciclo de alfabetização, e que se estende até as séries finais do ensino médio.

Quando paramos para analisar mais atentamente alguns desses materiais que norteiam o trabalho com a classificação de palavras na escola, é possível perceber lacunas e contradições. Segundo Minussi (2019), ensinar como reconhecer a categoria gramatical de um elemento é um desafio que se coloca tanto para teóricos quanto para os professores de língua portuguesa, que precisam lidar com definições, por vezes imprecisas, que estão presentes nas gramáticas escolares e nos livros didáticos.

Porém, antes de entrarmos nessas lacunas e contradições referentes à categorização e à classificação das palavras apresentadas nas gramáticas escolares é importante retomar as bases dessa gramática, para não cairmos num discurso crítico fácil e inconsequente, conforme Borges Neto (2018). Para o autor, a refutação de uma teoria supõe sempre um conhecimento profundo dos fundamentos, dos pressupostos e dos mecanismos teóricos que a constituem.

De acordo com Borges Neto (2018),

Chama-se de gramática tradicional um tipo de estudo que tem origem nas reflexões filosóficas dirigidas às manifestações linguísticas pelos filósofos gregos. Por meio dessas reflexões filosóficas, foi se desenvolvendo ao longo do tempo um conjunto de noções e de uma terminologia correspondente que, por volta do início do século I a.C., resultou numa forma de “manual técnico” – a *Téchnē grammatiké* – que tratava de aspectos das manifestações linguísticas e que se destinava, basicamente, a um uso escolar. [...] As *artes grammaticae* latinas foram a base das gramáticas das línguas vernáculas, que as seguiram – tanto quanto possível – tanto na forma e no conteúdo, quanto na destinação pedagógica. Esse modelo de gramática, que vem dos gregos e dos latinos e

que se espalha por toda a Europa a partir do século XVI, é seguido ainda hoje por nossas gramáticas escolares. É a esse modelo de gramática que vamos designar de gramática tradicional (ou, às vezes, de gramática greco-latina (BORGES NETO, 2018, p. 17-18).

Alguns aspectos sobre a gramática tradicional apresentados por Borges Neto (2018) são “um conjunto de noções e de uma terminologia correspondente”, “manual técnico” e “uso escolar”, aspectos que se mantêm ao longo dos anos e fazem parte da base do que hoje chamamos de gramática escolar. O conhecimento da história dessa gramática, das características epistemológicas e do conjunto das teorias de linguagem que caracterizam a gramática escolar são apresentados por Borges Neto (2018) e Faraco (2006, 2017). Esses e outros autores que vamos analisar nos próximos capítulos podem nos trazer um olhar mais crítico para o ensino de língua portuguesa, além de promover um trabalho de iniciação à prática científica.

Para Borges Neto (2018), uma teoria pode ser entendida como um conjunto de afirmações que tem por objetivo descrever e explicar um determinado objeto observacional. Algumas dessas afirmações referentes à gramática grega são: a palavra é a unidade significativa - não tem, portanto, partes significativas; as ideias podem ser agrupadas em categorias; as palavras (algumas, ao menos) podem ser agrupadas em classes conforme o tipo de ideia (categoria) a que correspondam e a forma de uma palavra pode mudar também conforme a função sintática que a palavra exerce na oração.

Segundo o autor, essas afirmações têm múltiplas fontes. Algumas já estão em Platão (séc. V-IV a.C.) e Aristóteles (séc. IV a.C.), enquanto outras só vão ser explicitadas em Apolônio Díscolo (séc. II AD) - o fato é que foram inúmeras contribuições. Durante os séculos, essa teoria gramatical foi se definindo em forma e conteúdo no contexto escolar.

Os gramáticos gregos e latinos identificaram níveis de análise, como a oração e a palavra, desenvolveram noções teóricas, como sílaba, palavra, sujeito e predicado, flexão, nome e verbo etc., e estabeleceram relações entre essas noções, que vão muito além de uma terminologia técnica para a descrição gramatical (cf. ROBINS, 1979, p. 31 *apud* BORGES, 2018, p. 2), pois tiveram que, simultaneamente, identificar entidades, relações, e fazer classificações.

## 2.1 A DESNATURALIZAÇÃO DA GRAMÁTICA

Dentre as afirmações referentes à gramática grega apresentada por Borges Neto (2018), focamos aquela que é de nosso interesse neste capítulo: o fato de que desde a antiguidade já existia uma preocupação com o estudo das classes de palavras. Aristóteles faz uma classificação pautada na lógica e divide as palavras em nome, verbo e conjunção. Percebemos que as gramáticas e os livros didáticos mantiveram essa tradição de separar as palavras em classe e o seu estudo constitui o referencial para os estudos gramaticais até hoje.

No entanto, para o autor, o estudo da linguagem ao longo da história se submete a propósitos que estão fora dela, naturalizando o que é teoria em objeto - o autor chama esse processo de naturalização. No que diz respeito à classe de palavras, essa naturalização é evidente, as classes de palavras já estão postas como um conhecimento a ser estudado sem levar em conta que se trata de uma teoria sobre a língua, não a própria língua.

Basso (2021) confirma as ideias de Borges Neto (2018) ao dizer que por mais antigo e reconhecido que o estudo de classes de palavras possa ser, de um ponto de vista científico, ele é apresentado de forma naturalizada, como se, de fato, coisas como verbos e adjetivos fossem entidades que existissem independentemente de alguma abordagem teórica que as possibilite.

No entanto, Basso (2021) afirma que a tarefa de classificar as palavras é importante para qualquer língua natural, pois permite notar padrões de comportamento linguístico em diversos níveis, tanto na semântica, em relação ao seu significado, quanto à sua forma, na morfologia, como também nos lugares em que aparecem na sentença, na sintaxe.

Basilio (2011, p. 17) argumenta na mesma direção: “é impossível descrever os mecanismos gramaticais mais óbvios, como a concordância de gênero e número do artigo com o substantivo, se não determinarmos o que é substantivo e artigo.” Para Basso, assim como a biologia divide os seres vivos, a matemática tem números naturais e inteiros, a química tem seus elementos, é importante mostrar que com a língua não é diferente. O autor também comenta:

[...] há diferentes possibilidades de estratégias para organizar os elementos que compõem uma língua natural, e elas não têm um único resultado natural – no sentido de ser da natureza ou de ser dado não como resultado de uma

teoria, mas de ser naturalmente como é. Ou seja, as divisões de palavras em classes, com as quais estamos acostumados desde que somos expostos a um estudo sistemático de uma língua, é algo que se faz segundo princípios teóricos, ainda que nem sempre eles sejam completamente explícitos (ou eficazes). E reconhecer esse fato traz consigo algumas constatações um tanto surpreendentes, como, por exemplo, que as classes de palavras que aprendemos tradicionalmente na escola são o resultado de uma teoria sobre a língua natural e elas não são, portanto, necessariamente as únicas classes possíveis ou mesmo as mais interessantes (BASSO, 2021, p. 257).

Como se pode observar na fala do autor, é de suma importância ter um olhar curioso para a língua natural, propondo novas possibilidades de análise linguística que permitam construir novos modelos científicos, partindo da formulação e refutação de hipóteses a depender do fenômeno observado.

Desenvolver um olhar crítico para o que é dito como verdade na escola não é uma tarefa fácil, de acordo com Borges Neto (2018). Segundo o autor, essa tarefa depende de uma análise mais profunda das noções teóricas que estão denotadas pelos termos e não necessariamente de apresentar uma crítica à terminologia em si.

## **2.2 UM EXEMPLO DE DESNATURALIZAÇÃO**

Basso (2021) apresenta o caso das interjeições que, ao longo da história, eram consideradas um tipo de advérbio pelas gramáticas gregas. A gramática latina reconhecia sete classes de palavras, enquanto a grega oito classes. Para igualar a quantidade de classes, as interjeições, que à princípio não pertenciam a uma classe especial, são elevadas a uma classe autônoma.

O autor deixa claro com esse exemplo que as classes de palavras não são naturais e propõe um exercício interessante de imaginar como seria a história das interjeições e das classes de palavras se os gramáticos latinos não se importassem com o número de classes de palavras que uma língua deveria ter.

Importante observar que o objetivo ao apresentar as ideias do artigo de Basso (2021) não está relacionado ao estudo das interjeições em si, mas às reflexões do autor sobre a classificação de palavras, fornecendo critérios e estratégias de análise, avançando em evidências e experimentos, explorando alguns dos critérios mais comuns para estabelecer classes de palavras, questionando e propondo outros, como ilustração de modos de elaborar classes de palavras.



Partindo de uma lista de palavras classificadas como interjeições, por algumas gramáticas tradicionais utilizadas no Brasil, tais como: *viva!, psiu!, avante!, ah!, oba!, fora!, puxa!, arre!, tomara!, ai!, ui!, credo!, cuidado!, atenção!, vamos!, oh!, ufa!, bravo!, pois sim/não!, silêncio!, toca!, calma!, putz!*, Basso (2021) elabora critérios, realiza alguns testes e apresenta uma série de questões interessantes.

A primeira questão aponta para o fato de que a classificação tradicional das interjeições é um tanto desconstruída, pois carece de critérios que isolam adequadamente as interjeições, ou seja, os critérios morfológicos, sintáticos e semânticos não dão conta de definir um determinado grupo de palavras como interjeições.

Considerando o critério morfológico, as interjeições não têm uma mesma terminação ou estrutura morfológica, portanto não é possível identificá-las por meio das mudanças de sua forma. Como contra-argumento, o autor apresentou as conjunções – *mas, porém, logo, no entanto* etc. – que apresentam formas invariáveis e não seguem um mesmo padrão.

Com relação ao critério sintático, Basso (2021) afirma que apesar de ser um critério interessante, não bastaria para isolar as interjeições, pois apesar de apresentarem independência sintática com relação aos outros elementos da frase, há outras estruturas que podem aparecer isoladamente e que, em princípio, não seriam classificadas como interjeições, como: *boa noite, obrigado, tchau* etc.

Já o critério semântico, de acordo com o autor, é ainda mais problemático, mesmo quando aplicado a classes mais comportadas como substantivos e verbos, pois envolve seleções baseadas no que os itens significam. Por exemplo, verbos são palavras que denotam ações, mas o autor questiona sobre o que fazer com *dormir* e *sonhar* que aparentemente não envolvem uma ação propriamente dita? No caso das interjeições fica difícil descrever o significado particular de cada uma delas, bem como encontrar algum tipo de significado em comum que permita agrupá-las.

Dessa forma, Basso (2021) precisou elencar outros critérios pouco usuais para entender os itens dessa classe, como um exercício de análise linguística. Um dos aspectos observados pelo autor é que as interjeições podem ser classificadas como primárias, como “*Uau*”, que geralmente encontramos nas listas de interjeições das gramáticas, ou como interjeições secundárias, quando pertencem a outras classes – como o substantivo *droga*. Outros critérios utilizados para análise foram lançados em forma de perguntas e desenvolvidos ao longo do capítulo: a interjeição é dirigida a um

ou mais ouvintes?; a interjeição tem um único significado?; a interjeição pode ser repetida?

Outro aspecto relevante apontado por Basso (2021), por meio de testes envolvendo noções básicas da semântica formal das línguas naturais, é o fato de que as interjeições são exemplos de linguagem expressiva, ou seja, não descrevem algo sobre o mundo, mas sim apresentam um estado emocional e/ou uma avaliação do falante sobre uma situação ou evento. Dessa forma, Basso comenta que tanto os gramáticos gregos, quanto os gramáticos romanos se embasaram nessa noção para classificar palavras.

Borges Neto (2018) afirma que o problema não está em tomar uma teoria da linguagem como ponto de partida para um raciocínio científico; e sim em assumir as noções teóricas, relações e classificações como se fossem representações fiéis do objeto empírico; para o autor, o objeto teórico construído dessa forma seria o seu uso protocolar.

Em certa medida, podemos notar que as reflexões feitas por Basso (2021) sobre a classe de palavras das interjeições contribuem para desnaturalizar a noção de classificação ao apresentar novas possibilidades de análise, refletindo sobre as propriedades das palavras. A partir dessa análise, o próprio autor pondera se realmente faz sentido separar esses itens em uma classe. Nesse sentido, o que esperar do professor no contexto da educação básica?

### **2.3 CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO**

Se considerarmos a pesquisa de Neves (1990) envolvendo professores de Língua Portuguesa de 6º ao 9º anos, da rede oficial de ensino fundamental, em quatro cidades de São Paulo, será possível observar uma preferência dos professores para o ensino de classes de palavras (Figura 1).

FIGURA 1 - RESULTADO DA PESQUISA DE NEVES

1. classes de palavras	39,71%
2. sintaxe	35,85%
3. morfologia	10,93%
4. Semântica	3,37%
5. acentuação	2,41%

FONTE: NEVES (1990, p.14).

Trinta e quatro anos se passaram após a pesquisa de Neves (1990) e a classificação de palavras é conteúdo indicado para ser trabalhado já nos primeiros anos do ensino fundamental. Seria interessante refazer a pesquisa a fim de analisar se a predileção pelo ensino de classes de palavras ainda se mantém e por quais motivos existe essa preferência.

O fato é que para além da predileção dos professores para o trabalho com as classes de palavras, é importante mencionar que, em 1959, houve o estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que uniformizou a terminologia gramatical, influenciando a produção de gramáticas escolares e os currículos escolares.

A BNCC (2018), por exemplo, indica esse trabalho desde o 3º ano do ensino fundamental, sendo um dos aspectos morfossintáticos a ser desenvolvido no eixo da análise linguística e semiótica, conforme BNCC (2018):

FIGURA 2 - ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA BNCC

<b>Morfossintaxe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</li> <li>• Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</li> <li>• Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> </ul>
----------------------	---

FONTE: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018, p. 83).

De acordo com a BNCC (2018), os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens serão construídos por meio da comparação entre definições, que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras.

No que diz respeito às classes de palavras, a forma como esses aspectos linguísticos são apresentados no documento chama a atenção. Considerando o Ensino Fundamental I, logo após o trabalho com as especificidades da alfabetização, a maior parte das habilidades seguem na linha da “identificação” de substantivos, verbos, adjetivos, expressões de tempo (advérbios e adjuntos adverbiais), pronomes, artigos e conjunções, ou seja, as classes já estão postas sem muitos esclarecimentos. Não há direcionamento para um trabalho mais produtivo e investigativo dessas classes, muito menos uma explicação clara da concepção de gramática nas orientações.

Minussi (2019) afirma que grande parte dos materiais didáticos utilizados para o ensino de língua portuguesa apresentam uma imprecisão nas definições sobre classes de palavras. Um exemplo para confirmar as imprecisões desses materiais é o conceito de artigo definido nas gramáticas e livros didáticos. Numa frase como “O homem é um ser mortal” o artigo definido é usado num contexto genérico, e não num contexto definido como afirmam os manuais que apresentam limitações referente à classificação, desconsiderando outras possibilidades de análise como vimos em Basso (2021)

Conceição (2017) também apresenta um exemplo de algumas dessas indefinições, a começar pela ausência de critérios claros para análise e classificação das palavras. A autora comparou as definições para as classes de palavras partindo das gramáticas tradicionais de Cunha (2012) e Bechara (2015) e o livro didático *360º Aprender e Praticar Gramática* (2016), explicitando quais critérios foram abordados por esses materiais, no momento de classificar as classes de palavras, conforme tabela:

FIGURA 3 - COMPARAÇÃO DAS DEFINIÇÕES DE BECHARA, CUNHA E O LIVRO DIDÁTICO

<b>Classe gramatical</b>	<b>Bechara</b>	<b>Cunha</b>	<b>Livro didático</b>
Substantivo	Semântico	Semântico e funcional	Semântico
Adjetivo	Funcional	Semântico	Semântico
Artigo	Funcional	Funcional	Funcional
Numeral	Funcional e semântico	Semântico	Semântico
Pronome	Funcional e semântico	Funcional e semântico	Funcional
Verbo	Semântico	Formal, semântico e funcional	Semântico
Advérbio	Semântico e funcional	Funcional	Semântico
Preposição	Funcional	Formal e funcional	Funcional
Conjunção	Funcional	Funcional	Funcional

FONTE: Conceição (2017, p. 9-10).

O que se pode observar na análise de Conceição (2017) é que, apesar de os autores utilizarem diferentes critérios de classificação, as classes de palavras são definidas prioritariamente pelo critério semântico, como se percebe nas definições de substantivo como *palavra que designa seres*, ou na definição de verbo como *palavras que se referem a ações apresentadas no tempo*.

Almeida (2021) argumenta que decretar o banimento da gramática normativa das escolas por conta dessas divergências implicaria uma reformulação radical de seu conceito em materiais de apoio (como dicionários e livros didáticos) e em documentos oficiais, algo muito distante de se concretizar. Além disso, cabe lembrar que é possível aproveitar essas divergências das gramáticas e dos livros didáticos para propor um trabalho de formação científica.

Conforme as ideias de Borges Neto (2018), a gramática tradicional possui uma teoria linguística subjacente bastante interessante que pode contribuir nessa análise reflexiva e investigativa. Tal tarefa pode resgatar teorias, pesquisas científicas e conteúdos de ensino que possibilitem escolhas mais assertivas a partir das condições de trabalho do professor.

A partir dessa perspectiva, é importante considerar as reflexões sobre classes de palavras e respectivos critérios de classificação, tendo por base os pressupostos linguísticos de Câmara Jr. (1970), Basilio (2011), Koeneman & Zeijlstra (2017).

Joaquim Mattoso Câmara Júnior, em sua obra *Estrutura da Língua Portuguesa*, publicada em 1970, direciona o estudo da língua para uma abordagem descritiva, cuja tarefa é definir o que é um vocábulo formal e distribuí-los em classes fundamentais. Caracterizado por Bloomfield, os vocábulos formais são de duas espécies, uma delas são as formas livres, quando constituem uma sequência que pode funcionar isoladamente, como *luz*; outra espécie são as formas presas, quando só funcionam ligadas a outras, um exemplo é o prefixo *in-* em *infeliz*.

Câmara Jr. (1970) inclui um terceiro critério que abrange as partículas proclíticas e enclíticas em português, que são chamadas de formas dependentes e servem, como exemplos, as partículas proclíticas átonas, como o artigo, as preposições, a partícula *que* e outras mais. As formas dependentes, de acordo com Câmara Jr. (1970), apesar de não constituírem um enunciado quando são isoladas, podem ocupar diferentes posições em relação ao elemento a que se ligam, aceitando

elementos intercalados. Já as formas presas não permitem esse deslocamento, nem a intercalação de elementos.

Essa distinção é a base para a classificação das palavras. Câmara Jr. (1970) apresenta três critérios para classificar esses vocábulos formais: o critério semântico, o critério formal ou mórfico e o critério funcional. O critério semântico é baseado na significação dos vocábulos a partir do universo biossocial. O critério formal se refere à forma gramatical que o vocábulo pode ter. Para o autor, os critérios semântico e mórfico estão intimamente associados, pois o vocábulo é a unidade de forma e sentido, ou seja o conceito deve estar ligado à forma. Minussi (2019) comenta que é por meio desse critério composto que Câmara Jr. fundamenta uma divisão primária dos vocábulos formais em nomes, verbos e pronomes.

Por fim, de acordo com Minussi (2019), o critério funcional é relacionado à função ou ao papel que o vocábulo desempenha na sentença. Nomes e pronomes se subdividem em substantivo, adjetivo e advérbio. O autor explica a posição de Câmara Jr. quanto à função dessas classes de palavras que, em certos contextos, podem ser um termo “determinante” ou “determinado”. Um exemplo para essa afirmação pode ser visto na sentença *O João maratonista corre rapidamente*, o substantivo *João* é o centro do sintagma nominal, que compõe o sujeito da sentença ou o “termo determinado”, e o adjetivo *maratonista* ao modificar o substantivo *João* passa a ser o “termo determinante”. Já a função de advérbio se dá quando um termo serve como determinante para um verbo, na frase o advérbio *rapidamente* está indicando o modo como *João* corre.

Já Basilio (2011) tem como foco “descrever e definir as classes de palavras para, então, fundamentar e descrever os processos de formação de palavras, que se dão por meio da mudança de classes” (Minussi, 2019, p. 125). Basilio (2011, p. 17) questiona: “[...] o que é mais adequado à descrição gramatical, classes determinadas por um critério único ou por um conjunto de critérios?” e explica que a definição semântica do substantivo, ou seja, um critério único, não dá conta de explicar como essa classe de palavras se comporta na construção de enunciados. Para Basilio (2011),

[...] a definição sintática do substantivo como núcleo do sujeito, objetos e agente da passiva dá conta de suas posições estruturais, mas nos deixa inteiramente no escuro sobre as propriedades de concordância do substantivo em relação ao adjetivo. Do mesmo modo, uma definição sintática ou semântica

do verbo não nos dá sequer um vislumbre da necessidade de termos várias formas verbais expressando categorias de tempo, modo, aspecto e número-pessoa. Por esses exemplos vemos que, para os propósitos da descrição gramatical, classes de palavras definidas em termos de um critério único não constituem a melhor opção (BASILIO, 2011, p. 19).

É possível perceber que a autora opta por um conjunto de critérios para determinar as classes de palavras. Para Basilio (2011), o conjunto de palavras que designam seres ou entidades coincide com o conjunto de palavras que podem ocupar a posição estrutural de núcleo do sujeito e complementos, o qual coincide com o conjunto de palavras que determinam concordância de gênero e número, ou seja, as classes de palavras devem ser definidas simultaneamente por critérios semânticos, sintáticos e morfológicos.

De acordo com Minussi (2019), tanto Basílio quanto Câmara Jr. levam em conta os critérios categoriais para suas análises e afirmam que não é possível definir uma classe tendo como base critérios isolados. De acordo com o autor, a classificação de palavras ainda apresenta problemas não solucionados, o que mostra que nem mesmo para os especialistas tal classificação é simples e consensual. Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), assim como em diferentes áreas do conhecimento humano é muito importante entender as descrições, as explicações e os argumentos produzidos enquanto se analisa um fenômeno natural e isso também se faz necessário nas aulas de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, as autoras apresentam uma série de questionamentos quanto ao trabalho com as classes de palavras:

O tópico classes gramaticais faz parte do conteúdo programático do Ensino Fundamental. A prática comum é esta: o professor fornece as definições que estão nas gramáticas normativas que, em geral, são aquelas que estão no livro didático e pede para o aluno achar no texto exemplos de diferentes classes de palavras. Não há qualquer preocupação em parar e se perguntar sobre o que é uma classe gramatical, para que ela serve, será que o que temos nas gramáticas tradicionais é o melhor modo de distinguirmos as classes de palavra no PB? Há uma classe de interjeição? E advérbio? Faz sentido agrupar elementos tão diferentes numa classe “pronomes” (pessoais, interrogativos, demonstrativos...)? O texto vai ajudar a entender o que são as classes de palavras? E as classes de palavras vão se mostrar necessárias para que o aluno compreenda o texto? Há, enfim, várias questões aqui (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 106-107).

Não parece ser tão simples esse tipo de encaminhamento para o trabalho com classes de palavras. As próprias autoras afirmam “não ser um empreendimento fácil”. Porém, é possível partir de conhecimentos já estabelecidos nas gramáticas e, a partir da intuição dos alunos, analisar criticamente esses conceitos e regras, considerando



os critérios apresentados por Câmara Jr. (1970) e Basilio (2011). A depender do fenômeno que será analisado, é possível abrir diferentes possibilidades de análise envolvendo outros critérios, como no caso das interjeições, apresentado por Basso (2021).

As aulas de língua portuguesa podem ser um ponto de partida para promover boas reflexões e confirmar a ideia de que aprender pode ser legal, basta ter professores e alunos curiosos. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) afirmam que para isso é preciso valorizar a intuição dos alunos, promovendo ou a construção de gramáticas ou analisando criticamente propostas já existentes.

Para as autoras, o primeiro passo é observar os dados, o professor pode oferecer uma lista inicial com esses dados e explorar o que os estudantes sabem sobre a língua. Os alunos também podem elaborar diferentes hipóteses e o professor pode selecionar ou aprofundar a discussão, refutando ou confirmando as hipóteses apresentadas.

Como vimos até aqui, ter conhecimento da história da gramática ensinada nas escolas é o ponto de partida para reavaliar nossas concepções sobre a língua e fazer escolhas mais assertivas quanto aos objetivos, às abordagens e aos outros aspectos que norteiam o ensino de língua portuguesa.

Começamos o capítulo trazendo uma discussão sobre a classificação de palavras por considerar a relevância desse conteúdo para o currículo e também para os professores. No entanto, ao longo do capítulo foi possível observar que a classificação de palavras, não pode ser um fim em si mesma, pois é uma base a partir da qual outras reflexões linguísticas podem ser elaboradas, a fim de desenvolver um olhar mais científico para a língua, desnaturalizando conceitos gramaticais, conforme as ideias de Borges Neto (2018). Considerar variados critérios para a classificação de palavras também foi outro aspecto importante apresentado nessa seção, de fato é um trabalho desafiador a ser feito nesse processo de desnaturalização da gramática, mas que pode promover o avanço das reflexões sobre a língua, conforme exemplo apresentado por Basso (2021) sobre as interjeições.

Também destacamos neste capítulo os critérios semântico, morfológico e sintático na perspectiva de Câmara Jr. (1970) e Basilio (2011). Acreditamos que a análise desses critérios pode contribuir para um olhar mais crítico para os currículos e outros materiais didáticos que servem de base para o ensino de língua portuguesa. O

objetivo é desenvolver um raciocínio mais científico para as aulas de português, tema a ser desenvolvido no próximo capítulo.

### 3 O ENSINO DE GRAMÁTICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO<sup>4</sup> CIENTÍFICO

Como já apresentado anteriormente, o ensino de gramática desenvolvido na escola precisa ir além das regras e prescrições (gramática normativa), e abrir espaço para a simples observação e descrição dos usos da língua (gramática descritiva), a fim de tornar consciente regras que estão internalizadas em nossa mente (gramática internalizada). Um olhar crítico para essas concepções é o ponto de partida para o desenvolvimento do letramento científico, tema que vamos desenvolver neste capítulo.

De acordo com Pavão (2006), a escola não acompanhou o rápido crescimento da ciência nos últimos 120 anos e seguiu com uma educação formal com foco na memorização. O autor destaca a importância de proporcionar um ambiente em que o estudante se familiarize com a pesquisa, com a investigação, a experimentação e a discussão ao invés de se preocupar apenas com o conteúdo a ser memorizado.

Teles e Lopes (2019) confirmam as ideias de Pavão ao afirmarem que os alunos da educação básica ainda reclamam das aulas tediosas e mecânicas. Mesmo com todo o aparato tecnológico, sendo rede pública ou privada, os professores não conseguem a atenção dos alunos devido à maneira como os conteúdos são trabalhados. Os autores afirmam que “é preciso um modo de ensinar mais instigante, que mobilize o espírito científico dos alunos e os estimule a pensar”.

Sobre esse desinteresse dos estudantes, Perini (2016) acrescenta:

O jovem procura aquilo que o interessa, não aquilo que os mais velhos lhe dizem que “vai ser importante na vida”. E o jovem (a julgar por minha experiência já longa de professor) se interessa por aquilo de que participa; simplesmente receber informação geralmente não o motiva (PERINI, 2016, p. 56).

Perini (2016, p. 47) também comenta que “a educação científica não é mais ornamento de um cavalheiro, mas uma condição de desenvolvimento e instrumento básico civilizatório.” Para o autor, o cidadão de hoje, mesmo não sendo um cientista, precisa ter formação científica para ter condições de formar opinião sobre afirmações de diversas naturezas, como: “o aquecimento global é irreversível e não pode fazer

---

<sup>4</sup> Podemos encontrar variações para esse termo: Investigação científica (scientific inquiry) - Honda e O'Neil (2008); Pensamento científico - Foltran (2013); Iniciação científica - Borges Neto (2013); Alfabetização científica - Perini (2016); Nesta pesquisa, optou-se pelo termo *Letramento científico* apresentado por (Carreira, Fujihara, 2022).

nada para detê-lo”, “a Bolsa de Valores é a base e o fundamento da economia de um país”, “uma boa maneira de tratar o câncer é comparecer a um programa de TV, onde um evangelista pratica curas milagrosas”. Afirmações questionáveis como essas podem condicionar decisões políticas, pessoais e profissionais, de acordo com Perini (2016).

Pires de Oliveira e Basso (2012, p. 16) reforçam a importância da educação científica na escola apresentando o diagnóstico de Feynman ao sistema de educação no Brasil, que consiste em “decorar coisas, em saber respostas corretas sem saber o que elas significam.” Os autores acreditam que essas reflexões parecem se aplicar às aulas de português e propõem outra rota para o ensino de língua portuguesa, priorizando a língua falada e a perspectiva científica, instaurando um olhar curioso, que pode ter efeitos positivos no desempenho da escrita e da leitura.

Nessa mesma perspectiva, Carreira e Fujihara (2022) argumentam que há uma necessidade, urgente, de ensinar não apenas fatos e descrições confiáveis acerca da linguagem ou de qualquer outro fenômeno, mas também *como* se chegou a eles. No que diz respeito a isso, Perini (2016, p. 49-50) comenta: “É claro que os resultados são importantes, e (quase) todo mundo se dedica à ciência com vistas a obter resultados. Mas os resultados não são a ciência: a ciência é o caminho, não o ponto de chegada”.

Para Carreira e Fujihara (2022), essa habilidade de análise crítica e reflexiva sobre os fenômenos ajuda a distinguir argumentos embasados de duvidosos, essencial para a formação crítica do estudante. Os autores concluem que

O letramento científico, então, é entendido aqui como essencial para o desenvolvimento saudável da vida em sociedades democráticas. Se o indivíduo não dispõe dos meios adequados de formular seus posicionamentos, sua efetiva participação na tomada de decisões fica comprometida (CARREIRA; FUJIHARA, 2022, p. 20).

No contexto das aulas de língua portuguesa, Carreira e Fujihara (2022) afirmam que existe um movimento de afastamento do ensino da gramática normativa e dogmática para uma perspectiva científica, o que, para os autores, demonstra um alinhamento substancial no que diz respeito aos objetivos de propostas mais avançadas, como:

[...] a proposta de Borges Neto (2012a, 2012b, 2013), que coloca a questão da iniciação científica; a de Basso e Pires de Oliveira (2012), que enfatiza a importância da curiosidade como motor de construção do conhecimento; a de Perini (2016), que apresenta a questão do letramento científico como objetivo

desejável; e por fim, a de Honda e O’Neil (2017), que discute a familiarização com os procedimentos das ciências (CARREIRA; FUJIHARA, 2022, p. 13).

Em todas essas propostas é possível observar que a postura do aluno não é a de um mero receptor de regras e de conceitos acabados, e sim, de um aluno ativo, que constrói o conhecimento. Já o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos, para ser um mediador que instiga e envolve os alunos, afinal “cientistas não ditam como a natureza deve ser, eles investigam como a natureza é” (PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2012, p. 25).

Essa postura parece corresponder às necessidades do mundo atual, afinal de contas, como afirmam Carreira e Fujihara (2022, p. 21), “o conhecimento científico não é dogmático”. Para os autores é fundamental que os alunos compreendam o caráter dinâmico da ciência: o conhecimento muda, não é um produto acabado, propriedade muitas vezes ignorada pelo sistema escolar.

Carreira e Fujihara (2022, p. 18) lançam uma questão importante envolvendo as reflexões entre o letramento científico e o ensino de gramática: “Por que queremos que nossos alunos saibam como funciona a pesquisa científica sobre a linguagem?” Algumas possibilidades de resposta são apresentadas pelos autores. Uma delas é porque o estudo de gramática pode contribuir para o ensino da norma culta. Outra resposta tem que ver com o pouco espaço para o estudo mais embasado da gramática, o que seria uma possibilidade para os alunos aprenderem mais sobre a língua como um fenômeno, incluindo conhecimentos mais precisos e menos arbitrários.

Segundo os autores, essas razões não são excludentes e podem ser alternativas interessantes para a educação linguística escolar, porém Carreira e Fujihara (2022) apresentam uma terceira resposta que vai além do conhecimento específico do funcionamento da língua:

[...] o ensino de gramática entendido como iniciação científica pode contribuir para um objetivo mais amplo: a compreensão de como funciona o método científico, de como o conhecimento é produzido e posto à prova. Nessa perspectiva, o que estaria em jogo não seria apenas o aprendizado de fatos e explicações mais adequados a respeito da língua/ linguagem, tampouco apenas o ensino da norma culta, mas um projeto mais amplo que vise a capacitar o aluno a compreender a dinâmica da produção do conhecimento em geral, para além das especificidades da área da linguística. Seria uma forma de fomentar um determinado modo de raciocinar e procurar compreender o mundo, sendo a língua apenas uma parte desse projeto (que, é certo, dependeria também de ações semelhantes em outras disciplinas) (CARREIRA; FUJIHARA, 2022, p. 18-19).

Como se pode observar, o conhecimento científico contrasta fortemente com a perspectiva de ensino da gramática tradicional, que pretende que a língua se molde às suas regras, e não o contrário, afirmam Carreira e Fujihara (2022). Os autores comentam que é importante mostrar aos alunos que a “mudança de opinião” sobre determinada teoria não é aleatória. O aluno pode se aprofundar na compreensão do fenômeno investigado, tendo papel ativo na pesquisa em sala de aula. Para os autores

A participação na elaboração de regras gramaticais deve evidenciar ao aluno justamente como se parte de determinadas hipóteses iniciais para uma compreensão cada vez mais refinada dos fatores envolvidos na determinação das possibilidades da língua. Desse modo, antes de apenas ouvir a afirmação de que a ciência progride necessariamente através da mudança, o aluno passa a experimentar efetivamente esse processo (CARREIRA; FUJIHARA, 2022, p. 22-23).

Parece ser mais atrativa a ideia de tornar a sala de aula em um ambiente de pesquisa e reflexão sobre dados reais da língua. Para Pires de Oliveira e Basso (2012, p. 28) “todos falam e têm intuições sobre a língua”, ou seja, as aulas de língua portuguesa podem ser um espaço para o aluno construir, desconstruir e montar de novo a metalinguagem para poder se apoderar dela. Carreira e Fujihara (2022) afirmam que esse pode ser um excelente meio para ensinar o raciocínio científico, algo necessário independente da área para a qual o aluno irá se dirigir.

### **3.1 O MÉTODO CIENTÍFICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Analisando essas questões de maneira mais profunda, Carreira e Fujihara (2022) refletem sobre como passar de uma teoria para outra. Os autores admitem que esse é um processo altamente complexo que ainda dá trabalho aos filósofos da ciência. No caso específico da gramática, a ideia seria adaptar pesquisas linguísticas para a sala de aula.

Um passo adicional, de acordo com Carreira e Fujihara (2022), seria o de encaminhar a discussão para questões epistemológicas, levando o aluno a refletir sobre essa metodologia que está aprendendo, além de chamar atenção para alguns passos e momentos específicos do processo de proposição, testagem e reformulação de hipóteses, de maneira mais explícita. De acordo com os autores, um dos conceitos que poderia servir de base para a análise é o de falseabilidade de Popper (1980).

Esse conceito de falseabilidade é apresentado por Carreira e Fujihara (2022) de uma maneira bem simples. A falseabilidade tem a ver com a possibilidade de refutação de uma teoria ou de uma hipótese teórica. Para o filósofo Popper (1980), uma teoria seria científica somente se fosse capaz de produzir afirmações arriscadas, ou seja, não são as confirmações que caracterizam uma teoria como científica, mas sim a possibilidade de que ela seja refutada.

Para Carreira e Fujihara (2022), a formulação das hipóteses científicas exige cuidado, é preciso construir hipóteses que contemplem a possibilidade de falseamento, prever um contexto em que determinada hipótese seria falseada, além de se atentar para dados/resultados que poderiam contar como contraexemplo.<sup>5</sup>

Os autores afirmam que a noção de falseabilidade ainda pode servir como uma ferramenta para nortear as discussões sobre o desenvolvimento científico, contribuindo, não necessariamente em fornecer as respostas, mas em lançar os primeiros questionamentos. Nessa perspectiva, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 90) apresentam os seguintes exemplos:

1.
  - a. Os metais se dilatam quando são aquecidos.
  - b. Fadas são invisíveis e imperceptíveis.
  - c. No final, tudo termina bem, senão é porque ainda não é o fim.

Segundo as autoras, a generalização em (1a) é falseável porque é possível montar um mundo em que ela seria falsa: basta encontrar um metal que não se dilata quando aquecido. O importante aqui não é saber se a sentença (1a) é verdadeira ou falsa, mas interessa sabermos que pode ser falsa. Já (1b) parece não poder ser falsa, pois não vemos ou ouvimos fadas, nem possuímos instrumentos que nos permitam ver e analisar esses entes, por isso o dado não é verificável. Quanto ao enunciado (1c), as autoras questionam: se uma coisa está ruim, basta dizer que ela ainda não terminou, e isso a comprova, e se uma coisa está boa é porque ela terminou e isso também a comprova, dessa forma o dado não é falseável.

Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), partindo do critério de Popper, a sentença (1a) é uma generalização científica. Como já foi dito anteriormente, não

---

<sup>5</sup>Honda e O'Neil (2008) afirmam que o contraexemplo é um dado que refuta ou falsifica uma hipótese, ou seja, é uma forma de testar se uma hipótese é verdadeira, falsa ou incompleta.

basta mostrar que uma generalização é falsa para que o modelo seja abandonado, o que as autoras destacam com esses exemplos é a importância do cientista explicitar sua teoria para que ela possa ser replicada, refutada ou comprovada pela sociedade. Nesse sentido, as autoras também destacam aspectos positivos sobre esse procedimento científico ao afirmarem que “o falseacionismo introduz uma ética na ciência que nos parece salutar” (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 91).

Pires de Oliveira e Basso (2012, p. 20) comentam que, “há um acúmulo de conhecimento e de técnicas que precisam ser aprendidos, e isso não é fácil.” Os autores afirmam que é preciso treinamento, dedicação, empenho e tempo. Por outro lado, também apresentam como exemplo argumentos de Honda e O’Neil (1993) a favor do uso do conhecimento linguístico para maior domínio da ciência, são eles:

(i) não há custo envolvido, basta termos falantes e suas intuições (salvo quando os alunos apresentam algum problema grave que envolva a linguagem), (ii) todos falam e têm intuições sobre sua língua; (iii) as técnicas de investigação linguísticas baseadas na intuição (i.e., má formação de sentenças e suas interpretações possíveis) são qualitativamente as mesmas usadas nas outras ciências; (iv) o acesso aos dados pertinentes para a formulação, teste e reformulação de hipóteses (i.e., dados linguísticos e nossa intuição sobre eles) está garantido pelo simples fato de sermos falantes. É interessante notar que os autores não trabalharam com os professores de inglês e/ou de literatura, mas sim com os professores de ciência, justamente com o intuito de também mostrar que há uma visão científica sobre a linguagem; eis aqui um gancho para projetos interdisciplinares (PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2012, p. 16).

Dessa forma, o ensino de gramática ocupa uma posição estratégica para a iniciação científica escolar, na medida em que a teorização linguística não depende de equipamentos e laboratórios caros, de acordo com Borges (2013). Carreira e Fujihara (2022) afirmam que tendo acesso direto à sua língua, é possível levantar hipóteses sobre o seu funcionamento, avaliá-las, reformulá-las e, se for o caso, formular novas hipóteses. A capacidade do falante de poder testar se determinado dado é gramatical, devolve à língua seu caráter interno, mental.

### **3.2. EXEMPLOS DE ATIVIDADES**

De acordo com Foltran (2013): “ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos”. Nesse sentido, para Carreira e Fujihara (2022), uma teoria linguística será adequada se prever o comportamento do falante, gerando todas as expressões linguísticas possíveis que o falante de fato produz e proibindo as ocorrências impossíveis (agramaticais). Os autores (2022, p. 28) ainda acrescentam que, “quando propomos



regras gramaticais que visam a descrever um determinado fenômeno, tipicamente o fazemos de modo que tal regra constitua uma hipótese falseável”.

Além disso, Pavão (2006, p. 2) afirma que “promover a pesquisa facilita a vida do professor e cria condições efetivas para um bom aprendizado”. Nesse sentido, a escola precisa proporcionar situações individuais e coletivas que promovam observações, questionamentos, formulação de hipóteses, experimentação, análise e registro, estabelecendo um processo de troca professor-classe para gerar novas indagações. Segundo o autor, “deixar que os alunos saiam da aula com uma interrogação maior do que aquela que trouxeram quando entraram” (PAVÃO, 2006, p. 2).

Carreira e Fujihara (2022, p. 29) trazem dois conjuntos de exemplos na língua, a partir do trabalho de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016):

- (1) a. Pedro não come carne.  
b. Pedro num come carne.
- (2) a. Não é só você.  
b. Num é só você.

À princípio, é possível formular a observação de que a partir desses dados a palavra “num” é equivalente a “não” e ocorre nos mesmos contextos sintáticos. Para desafiar essa hipótese, de acordo com os autores, é preciso descrever todas as ocorrências em que a palavra “não” aparece e verificar se os mesmos usos são compatíveis com a palavra “num”, substituindo uma palavra pela outra. Observe e compare as colunas a seguir:

FIGURA 4 - SENTENÇAS COM “NUM”

a. Ele não veio	a'. Ele num veio
b. João veio? não!	b'. *João veio? num!
c. Não necessariamente, o João é esperto	c'. *Num necessariamente, o João é esperto
b. Eu não falei isso não!	d'. *Eu não falei isso num!

FONTE: Carreira e Fujihara (2022, p. 29).

Diante desses dados, os autores comentam que os exemplos *asteriscados* indicados na coluna da direita são muito importantes para que possamos rever a hipótese inicial, são dados negativos rejeitados pelo falante. O próximo passo seria tentar uma nova regra capaz de acomodar esses dados, a fim de fazer previsões e verificar se essas previsões são de fato produzidas pelos falantes.

Para Carreira e Fujihara (2022, p. 30), uma nova hipótese, tendo em vista os exemplos apontados, poderia propor que “num” aparece antes de verbos. Segundo os autores, esse exemplo confirma o que foi apresentado anteriormente, “que uma gramática deve prever o que a gramática internalizada do falante de fato produz e o que ele rejeita”, e que a cada novo passo, a teoria passa a ser mais adequada, vai se sofisticando.

Assim, de acordo com os autores, essa abordagem do ensino de gramática permite reconhecer algumas características para o letramento científico: a primeira delas é que o foco está na descoberta dos fatos linguísticos, e não na memorização. A partir do conjunto de dados para a criação de regras gramaticais, o próximo passo é testar essas regras por meio da intuição do falante, que será o protagonista ativo de seu aprendizado. Essa testagem das hipóteses gramaticais podem levar a dois resultados - ou as regras propostas encontram um suporte empírico, e isso pode ser um indicativo que estão no caminho certo, ou as regras produzem resultados espúrios, por serem julgados agramaticais pelos falantes, nesse caso as hipóteses precisam ser revistas.

Um aspecto interessante apresentado pelos autores é que essas etapas podem se suceder ou se misturar; outro aspecto é que as evidências positivas não significam necessariamente que as regras estão certas, são necessárias tentativas mais sérias para falsear nossas hipóteses; por outro lado essas tentativas expandem a compreensão dos fatos e geram novos questionamentos. Para os autores:

O que desejamos é que nossos alunos se perguntem, sim, sobre questões de língua, mas que também se perguntem coisas como: “será que o conhecimento que vemos em história também é um conhecimento mutável?”; “será que a forma como consideramos os dados como base para nossas hipóteses é a mesma na biologia?”; “como se dá a testagem de hipóteses na física, como se falseia uma hipótese nessa área?”. Em outras palavras, não temos a ambição de fornecer todas as respostas, porque o número de perguntas que os alunos podem fazer é infinito. O que desejamos é fornecer ao aluno os meios para perseguir esses questionamentos, para explorar o mundo de modo curioso e criterioso. (CARREIRA; FUJIHARA, 2022, p. 41).

Como se pode observar, é importante considerar uma característica do fazer científico destacada pelos autores - fazer perguntas e procurar respondê-las. Essa prática parte, inicialmente, na busca por generalizações que expliquem um dado fenômeno, essas generalizações têm caráter provisório, considerando que há um esforço em procurar uma melhor forma de compreender esse fenômeno, colocando as hipóteses em testes, com critérios específicos, que permitam falsear o que foi levantado.

Segundo os autores, a reflexão epistemológica, por si só, não é capaz de levar o aluno a compreender esse funcionamento particular, mas o que realmente importa é proporcionar um ambiente em que o aluno possa levantar questões que vão além da língua, inquietando-se com perguntas em outras áreas do conhecimento também. “Nesse sentido, queremos que o aluno passe a ver a ciência não como um conjunto pré-determinado de respostas, mas como uma forma de investigar e conceber o mundo” (CARREIRA, FUJIHARA, 2022, p. 41).

Um outro exemplo para colocar em prática o que estamos analisando neste capítulo é apresentado por Teles e Lopes (2019). A atividade proposta pelos autores é para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio que já tenham um conhecimento prévio sobre os conceitos de hipótese e dados, e nos ajuda a esclarecer como desenvolver o letramento científico nas aulas de português, transformando a sala de aula em um laboratório.

Os autores simularam a seguinte situação: um pesquisador marciano acaba de chegar ao Brasil e está tentando falar português, mas tem problemas com a formação de diminutivo. O desafio dos alunos é ajudar o pesquisador a elaborar uma hipótese sobre a formação do diminutivo, com apenas uma dica para o início do trabalho: prestar atenção nas sílabas finais das palavras antes de serem transformadas em diminutivos.

Para os autores, inserir os alunos no contexto dessa narrativa é uma forma de provocar um olhar mais curioso sobre um determinado aspecto da língua, exigindo dos estudantes observação e busca por uma análise mais precisa, partindo de dados próximos da realidade deles. As etapas da atividade foram organizadas no quadro a seguir:

QUADRO I: FORMAÇÃO DE DIMINUTIVO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

- Objeto de estudo: Formação de diminutivo em português brasileiro
- Conjunto de dados I: a) Que <b>casinha</b> linda essa que você alugou! b) Eu não acredito que você comprou essa <b>blusinha</b> feia! c) Meu filho é aquele <b>menininho</b> sentado logo ali.
- Hipótese 1: Tire a vogal final e adicione -inho (a) à palavra para criar seu diminutivo.
- Problema: Em algumas palavras como “caju”, o diminutivo “cajinho” causa estranheza, melhor seria “cajuzinho”.
- Hipótese 2: Adicione -inho(a) ou -zinho(a) à palavra para criar seu diminutivo.
- Conjunto de dados II: a) doce → docinho/docezinho b) casa → casinha/*casazinha c) blusa → blusinha/blusazinha (?) d) menina → menininha/meninazinha e) caju → *cajinho/cajuzinho
- Problemas: Parece que nem todas as palavras formam diminutivo com os dois sufixos -inho e zinho como em “casazinha” e “blusazinha”.
- Hipótese 3: Palavras que não formam diminutivo com -inho(a) geralmente são oxítonas.
- Conjunto de dados III: (a) pé → *pinho/pezinho (b) mar → *marinho/marzinho (c) sol → *solinho/solzinho (d) lâmpada → lampadinha/lampadazinha (e) número → numerinho/numerozinho (f) chapéu → *chapinho/chapeuzinho (g) pastel → *pastelinho/pastelzinho (h) café → *cafinho/cafezinho (i) celular → *celularinho/celularzinho (j) nariz → *narinho/narizinho

- (k) urubu → \*urubinho/urubuzinho  
 (l) baú → \*ba[u]inho/bauzinho  
 (m) caminhão → \*caminhinho/caminhãozinho  
 (n) maçã → \*maçinha/maçãzinha  
 (o) álbum → \*albuminho/albunzinho  
 (a) órfão → \*orfinho/orfãozinho  
 (b) vôlei → \*voleinho/voleizinho  
 (c) pôquer → \*poquerinho/poquerzinho  
 (d) fêmur → \*femurinho/femurzinho  
 (e) rainha → \*rainhinha/rainhazinha  
 (f) farinha → \*farinhinha/farinhazinha

Hipótese 4:

Palavras com sílabas finais pesadas<sup>1</sup> formam diminutivo apenas com –zinho(a); as outras formam diminutivo com –inho(a) ou –zinho(a).

<sup>1</sup>A expressão sílaba pesada também pode ser alterada, de acordo com o que os alunos preferirem, desde que não se limite à descrição exaustiva. Por exemplo, (monossílabos [pezinho], oxítonas [cajuzinho] e palavras que apresentem nasais finais [albunzinho], encontros vocálicos finais [voleizinho], r finais [poquerzinho] e -nh- [rainhazinha] na última sílaba formam diminutivo com –zinho): é necessário que eles consigam agrupar tais eventos em uma única categoria.

Problemas:

I) Algumas palavras com sílaba pesada final admitem os dois sufixos, como, por exemplo, a oxítona com r final colher (colherinha/ colherzinha) e a paroxítona com s final lápis (lapinho/lapis(z?)inho);

II) As proparoxítonas aparentes, também com sílaba pesada final, admitem os dois sufixos: armário (armarinho/armariozinho), área (arinha/areazinha), telha (/telia/; telhinha/telhazinha);

III) Com relação às palavras com -nh- na sílaba final, temos um fenômeno interessante. Algumas permitem que o sufixo seja fundido ao final da palavra. É o caso de aranha (arainha) e banho (bainho), por exemplo.

FONTE: Autora. Adaptado de Teles e Lopes (2019).

A atividade proposta por Teles e Lopes (2019) retoma ideias já discutidas anteriormente. Uma delas é o fato de que podemos partir dos conceitos das gramáticas e dos livros didáticos que temos na escola para promover o letramento científico. De acordo com os autores, o que muda é que esses materiais vão ser fonte de pesquisa a fim de verificar como a gramática tradicional descreve determinado fenômeno, e não um manual de verdades absolutas sobre a língua.

Outro aspecto importante é a postura do professor, que passa a ser um orientador, um investigador, selecionando o conjunto de problemas, que pode surgir partindo da própria interação com os alunos. Para Teles e Lopes (2019) o planejamento do professor precisa envolver tempo de estudo e de preparação. Nessa proposta de aula, não é possível continuar com os mesmos exercícios mecânicos. A partir desses dados é importante progressivamente avançar nas análises que podem envolver também a semântica do diminutivo não só em substantivos, mas em outras classes de palavras, e o uso do sufixo -zinho em contextos formais de interação.

Como se pode observar nessa análise, nem sempre teremos todas as respostas para os problemas apresentados, mas o mais importante é a reflexão sobre a língua e as hipóteses construídas e desconstruídas por meio dos contra-exemplos, isso só confirma a noção de que estudar uma língua numa perspectiva científica é ter que lidar com sua incompletude.

### **3.3 LETRAMENTO CIENTÍFICO: UM CAMINHO POSSÍVEL**

Conforme Foltran; Rodrigues; Lunguinho (2020, p. 59), a ideia de uma iniciação científica partindo do ensino de gramática é sugerida, no Brasil, por Perini (1985), reapresentada em Perini (2016), podendo encontrar diferentes reformulações dessa metodologia em Vieira e Brandão (2007), Borges Neto (2012a, 2012b), Guerra Vicente e Pilati (2012, 2016), Foltran (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017). Um aspecto importante ressaltado por Foltran; Rodrigues; Lunguinho (2020) é o trabalho efetivo na formação de professores para o desenvolvimento dessa perspectiva.

Os autores argumentam que é fundamental ter políticas educacionais voltadas para a formação contínua do professor, que precisa ter acesso a trabalhos descritivos de qualidade, voltados para questões gramaticais. Conforme Lobato (2015), o professor da Educação Básica não precisa ser um linguista pesquisador, mas deve poder ter acesso ao corpo de conhecimentos produzidos pelos estudos linguísticos para poder avançar e renovar o ensino de língua.

Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), mudar exige um olhar crítico para uma maneira de ser, a fim de entender por que agimos dessa forma, e buscar um outro modo de ser. Nesse sentido, um exercício importante para o professor é a

reflexão sobre sua vivência com a gramática. Knöpfle, Conto, Carreira, Foltran (2022, p. 243) confirmam essa ideia afirmando que “o professor de Língua Portuguesa em sua atividade de ensino precisará necessariamente mudar de atitude”.

Para isso, é preciso ter bem clara a concepção de língua para nortear o ensino de gramática na disciplina Língua Portuguesa. De acordo com Knöpfle, De Conto, Carreira, Foltran (2022), se assumirmos a concepção de língua como um fato natural, como fenômeno da condição humana, precisamos também conceber a gramática como algo internalizado na mente humana. Dessa forma, a observação de fatos linguísticos pode trazer à tona o conhecimento implícito que temos e contribuir para o avanço do letramento científico na escola.

Knöpfle, Carreira, Foltran (2017) afirmam que, ao nos aprofundarmos na história da ciência, notamos que os avanços foram sempre decorrentes da dúvida, dos questionamentos que se fizeram sobre verdades já assimiladas pelo senso comum, porém, em geral, a escola desconhece ou não explora a dúvida como uma forma de conhecimento. As questões são sempre apresentadas de maneira definitiva, como verdades absolutas, sem questionamento. Para os autores, mesmo que não se consiga estabelecer regras conclusivas, a simples observação e descrição do que acontece já é uma maneira de tornar consciente esse uso.

Considerando essa perspectiva investigativa sobre a língua e o fenômeno linguístico que é o foco deste trabalho - as estruturas interrogativas do português brasileiro - é possível encontrar um leque de questionamentos e aprofundamentos sobre essas estruturas. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), por exemplo, apresentam alguns, como:

O que significa perguntar? Os animais perguntam quando eles se comunicam? O que precisamos ter para fazer uma pergunta? Que tipo de modelo precisamos para podermos inventar uma língua que tenha perguntas? Como as perguntas são feitas? Quais as curvas prosódicas? Há outros tipos de pergunta? O falante pode, por exemplo, perguntar pedindo confirmação, duvidando de algo? (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 152).

Sem a pretensão de responder todas essas perguntas, esses questionamentos instigam um olhar mais atento para a variedade dessas estruturas. Importante destacar que a tarefa de observar e descrever a língua como ela é também pode levantar um outro questionamento apresentado pelos autores Knöpfle, Carreira,

Foltran (2017) - se o aluno se debruça sobre a língua que ele fala e com a qual convive nos diferentes espaços sociais, ele não vai aprender a norma culta?

Os autores acreditam que ter um método científico para o ensino de LP pode ajudar os alunos a compreender o funcionamento da sua língua e da língua de sua comunidade. Assim como no exemplo que refletiu sobre a formação do diminutivo no português brasileiro neste capítulo, de forma semelhante, nos próximos capítulos, vamos aprofundar a análise sobre os pronomes interrogativos no ensino de língua portuguesa, tendo por base descrições dessas estruturas. Nosso objetivo é desenvolver um olhar atento e curioso para os fenômenos da língua.



## 4 CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O objetivo deste capítulo é descrever o comportamento sintático das sentenças interrogativas do Português Brasileiro, tendo por base as pesquisas de Pires de Oliveira (1996), Sell (1998, 2003), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Perini (2016), com destaque para fenômenos específicos envolvendo as estruturas que apresentam constituintes interrogativos<sup>6</sup> como pronomes, advérbios e especificadores nominais, também chamadas de interrogativas QU, conforme Miotto e Kato (2005), à luz da teoria gerativa.

Longe de esgotar a descrição das estruturas interrogativas, começamos a análise apresentando algumas definições para as sentenças interrogativas. Na sequência, apresentamos a distinção dos tipos de interrogativas. De acordo com Sell (1998), existem dois tipos de interrogativas no PB, como no restante das línguas naturais: interrogativas polares Y/N<sup>7</sup>, em português S/N (sim-não); e interrogativas abertas WH, em português QU<sup>8</sup>.

A partir da descrição dessas estruturas e da comparação com outras línguas, será possível observar fenômenos específicos das interrogativas QU do PB, como a análise da posição dos constituintes interrogativos, tanto no início da sentença, numa posição pré-verbal, quanto *in-situ*, ao final da sentença. O modelo de formação das interrogativas proposto por Honda e O'Neil (2008) poderá contribuir para a análise de materiais didáticos, produção de atividades e ensino de interrogativas QU.

### 4.1 DEFINIÇÃO DE SENTENÇAS INTERROGATIVAS

O primeiro passo para fazer a descrição das sentenças interrogativas é determinar o que são sentenças interrogativas. De acordo com Sell (1998), é possível

---

<sup>6</sup>Esses constituintes são apresentados por BRITO (2003) e podem ser: especificadores nominais: *que, qual e quando*; pronomes interrogativos: *o que, quem*; interrogativos com valor adverbial: *onde, aonde, quando, por que, porque, como*.

<sup>7</sup>De acordo com Sell (2003, p. 4 e 204), as interrogativas polares podem ser subdivididas em S/N e Alternativas. As interrogativas alternativas se caracterizam por terem como resposta esperada um conjunto de possibilidades dadas na sentença. Exemplo: (71) João tá vivo ou tá morto?

<sup>8</sup>Essa nomenclatura se deve ao fato de esses itens, em português, iniciarem pela sequência QU (quem, que, quando, etc.) e por WH, no inglês (who, when, etc.).

dizer que uma interrogativa é uma sentença que, ao ser formulada, requer uma outra sentença como resposta.

Para Perini (2016, p.163), uma oração interrogativa não é a mesma coisa que uma pergunta, ou seja, uma oração interrogativa é um tipo de construção gramatical, não um enunciado com a função ilocucionária de pergunta. Isso quer dizer que nem sempre uma oração interrogativa foi construída com a intenção de demandar uma resposta (2). Por outro lado, uma oração afirmativa pode demandar uma resposta (3). O autor apresenta os seguintes exemplos:

1. Você já guardou as camisas na gaveta?
2. Você não consegue ficar calado não?
3. Eu esqueci seu nome.

Segundo o autor, as orações interrogativas do tipo de (1) geralmente são usadas como perguntas e, portanto, esperam resposta. Mas essa relação nem sempre funciona, como se pode ver em (2) e (3) Em (2), é possível perceber uma ordem ou pedido para que a pessoa se cale, já em (3), a frase afirmativa pode ser entendida como um pedido de informação, ou seja como uma pergunta.

Huddleston (1994) afirma que existe uma diferença entre interrogativa, uma categoria de forma sintática, e pergunta, uma categoria de significado. Para o autor, uma estrutura interrogativa é definida de forma sintática, assim como as estruturas declarativa, imperativa e exclamativa. Já uma pergunta se diferencia por definir um conjunto específico de respostas, diferente de réplica, que para Huddleston é uma confirmação ao conteúdo proposicional de sentenças declarativas e também ao de interrogativas. Sell (2003) amplia a pesquisa sobre as interrogativas considerando as perguntas e respostas, assumindo assim a definição de Huddleston (1994).

Reafirmamos que o nosso foco é a descrição das estruturas QU e suas especificidades quanto à posição desses pronomes, advérbios e especificadores interrogativos na sentença. Optamos, dessa forma, pela perspectiva sintática de análise dessas estruturas, conforme as distinções apontadas nas definições de Perini (2016) e Huddleston (1994). Porém, uma parte dessa análise descritiva envolve a interface com a semântica ao considerarmos as possibilidades de respostas para essas construções interrogativas.

## 4.2 TIPOS DE INTERROGATIVAS

Como já dito anteriormente, no PB existem basicamente dois tipos de interrogativas. O primeiro é o das interrogativas chamadas S/N ou polares, recebem esse nome por poderem geralmente receber sim ou não como resposta. Vamos analisar esse tipo de sentença na seção 4.2.1.

O segundo tipo é o das interrogativas que apresentam constituintes interrogativos. Também são chamadas de interrogativas QU ou não polares por receberem como resposta um sintagma compatível com a expressão interrogativa. Este tipo de interrogativa será descrito na seção 4.2.2.

A partir da descrição dessas interrogativas no PB em comparação com outras línguas, pretende-se analisar as especificidades das interrogativas no PB e elaborar possíveis generalizações que possam contribuir para o ensino de gramática.

### 4.2.1. INTERROGATIVAS S/N

Perini (2016, p. 164) chama as interrogativas que sugerem polaridade de fechadas e afirma que “quase nunca” essas interrogativas são respondidas com sim ou não no português brasileiro. Em geral, a resposta é a repetição da forma verbal (finita): “- Você conseguiu dormir? – Consegui. Ou: - Você vai me ajudar? – Vou.”

Já Sell (1998, 2003), amplia a descrição de respostas das interrogativas S/N, afirmando que de maneira geral, são respondidas com o verbo flexionado mais alto da sentença como em (4), com a cópula *É* como em (5), com alguns advérbios como em (6), com alguns quantificadores como em (7), e ainda com as partículas sim/não como em (8).

4. (SELL, 2003, p. 171, exemplo (3))

- a. A Maria devia ter ido visitar a Joana ontem?
- b. - Devia.

5. (SELL, 2003, p. 171, exemplo (4))

- a. A Maria devia ter ido visitar a Joana ontem?
- b. - É.

6. (SELL, 1998, p. 10, exemplo (10))

a. Você já foi ao zoológico?

b. - Já / Não / Nunca [fui].

7. (SELL, 1998, p. 13, exemplo (17))

a. Alguns jogadores se machucaram?

b. - Alguns.

8. (SELL, 2003, p. 172, exemplo (6))

a. A Maria devia ter ido visitar a Joana ontem?

b. - Sim

c. - Não.

Como se pode perceber nos exemplos anteriores, existem diferentes maneiras de responder uma interrogativa S/N. No entanto, segundo Sell, se compararmos com os casos de interrogativas abertas, que veremos mais à frente, a interrogativa S/N abre um espaço de possibilidades mais reduzido. A resposta para uma S/N reduz as possibilidades, pois precisa ser compatível, ou com o conteúdo proposicional da sentença, ou com o seu oposto polar, definição de Higginbotham (1996), assumida por Sell (2003).

Em sua pesquisa, a autora descreve as interrogativas no português brasileiro recorrendo a uma comparação com línguas que se comportam de modo diferente, com o intuito de realçar as propriedades do PB e de elaborar generalizações sobre este tipo de sentença, apesar das diferenças existentes entre elas. Honda e O' Neil (2008) afirmam que, apesar dessas diferenças, é possível perceber que a Gramática Universal (GU) permite apenas um pequeno número de sentenças estruturalmente diferentes.

Se considerarmos o alemão, por exemplo, é possível perceber que nas sentenças declarativas matrizes,<sup>9</sup> o verbo flexionado fica na segunda posição (V2). Esse fenômeno pode ser observado nas sentenças apresentadas por Sell (1998) a seguir:

9. (SELL, 1998, p. 4, exemplo (1))

---

<sup>9</sup>De acordo com Sell (2003) sentenças matrizes são perguntas diretas. Sentenças encaixadas, perguntas indiretas.

- a. Fritz **wohnt** in Berlin  
/Fritz mora em Berlim/  
'Fritz mora em Berlim.'
- b. In Berlin **wohnt** Fritz.
- c. \***Wohnt** Fritz in Berlin.
- d. \* Fritz in Berlin **wohnt**.

Como se pode observar, as sentenças (9c) e (9d) não são gramaticais, pois em (9c), o verbo ocupa a primeira posição; e em (9d), a última posição na sentença. Porém, nas interrogativas acontece algo diferente:

9.' (SELL, 1998, p. 5, exemplo (1'))

- a. **Wohnt** Fritz in Berlin?  
/mora Fritz em Berlim/  
'Fritz mora em Berlim?'
- b. \*Fritz **wohnt** in Berlin?
- c. \* Fritz in Berlin **wohnt**?

Pelos exemplos, as sentenças interrogativas matrizes demonstram que o verbo só pode ficar na posição V1, como em (9'a). A posição V2 em (9'b) e a posição final em (9'c) torna as sentenças agramaticais. Dessa forma, Sell (1998) conclui, sobre a língua alemã, que a depender do tipo de sentença, há uma diferença quanto à posição do verbo finito. No alemão, nas sentenças declarativas matrizes, o verbo ocupa a segunda posição; nas interrogativas matrizes, o verbo ocupa a primeira posição. No inglês podemos notar fenômeno semelhante:

10. (SELL, 1998, p. 6, exemplo (3))

- a. **Are** you hungry now?  
/está você com fome agora/ '  
Você está com fome agora?'

b. \*You **are** hungry now?

Só alguns verbos, no inglês, podem aparecer no início da sentença interrogativa: *be*, como vimos em (10a) acima, o auxiliar *have* e os modais. Quando temos interrogativas S/N com verbos que não podem ir para o início da sentença, como em (11a) abaixo, ocorre a inserção de *do*, mantendo, assim, o fenômeno V1 (11b):

11.

a. \*Like you Italian food? (SELL, 1998, p. 6, exemplo (4))

/gosta você italiana comida/

'Você gosta de comida italiana?'

11'.

. **Do** you like Italian food? (SELL, 1998, p. 7, exemplo (4'))

/(do) você gosta italiana comida/

'Você gosta de comida italiana?'

De acordo com Sell (1998), é possível perceber que o alemão e o inglês apresentam um comportamento semelhante no que diz respeito à estrutura das interrogativas. No inglês, especificamente, verifica-se a presença de *do* quando a construção apresenta verbos lexicais. Já no português brasileiro, as interrogativas S/N não apresentam verbos na primeira posição. Ao contrário, o que se observa é que as estruturas interrogativas seguem a mesma ordem das estruturas declarativas, alterando apenas a entonação em cada uma delas. De acordo com a autora, prototipicamente, a interrogativa tem entonação ascendente no final.

12. (SELL, 2003, p. 171, exemplo (2))

a. A Maria tem encontrado o João. [declarativa]

b. A Maria tem encontrado o João? [interrogativa S/N]

b'.\* Tem a Maria encontrado o João? [interrogativa S/N]

Para Honda e O' Neil (2008, p. 119, tradução nossa), "todas as línguas distinguem sentenças interrogativas de sentenças declarativas". Em chinês mandarim,

por exemplo, a diferença estrutural entre as interrogativas S/N e uma frase declarativa é a partícula interrogativa *ma*, anexada à direita. Se não fosse essa partícula, a estrutura de uma sentença interrogativa seria igual à estrutura da sentença declarativa. Seguem alguns exemplos apresentados pelos autores:

13. (HONDA, M.; O' NEIL, W., 2008, p. 119, exemplo (5))

Ni kaixin **ma**

You happy?

'Are you happy?'

14. (HONDA, M.; O' NEIL, W., 2008, p. 119, exemplo (6))

Wo kaixin.

I happy

'I am happy.'

15. (HONDA, M.; O' NEIL, W., 2008, p. 119, exemplo (7))

Zhu De shi laoshi **ma**

Zhu De be teacher?

'Is Zhu De a teacher?'

16. (HONDA, M.; O' NEIL, W., 2008, p. 119, exemplo (5))

Zhu De shi laoshi.

Zhu De be teacher

'Zhu De is a teacher.'

É possível perceber com esses dois pares de exemplos (13) e (14), (15) e (16) que o chinês mandarim pode realizar o traço Q de interrogativas morfologicamente, como se pode perceber nas sentenças (13) e (15). Línguas como o alemão e o inglês apresentam um traço V forte, já o português brasileiro, o traço Q de interrogativas é garantido pela entonação ascendente final peculiar das interrogativas S/N, conforme Sell (2003).

#### 4.2.2 INTERROGATIVAS QU

O segundo tipo de interrogativas são as QU ou não polares. De acordo com Perini (2016), as estruturas interrogativas QU também podem ser chamadas de interrogativas abertas e incluem uma classe de formas que pode ser: *que*, *o que*, *quando*, *qual*, *onde*, *aonde*, *quem*, *por que*, *como*, *cadê* e mais algumas. Para o autor, esses interrogativos solicitam informação que vai além de negar ou afirmar.

17. Onde você mora? (Perini, 2016, p. 164, exemplo (5))

Na sentença acima, *sim* e *não* seriam respostas inadequadas. As respostas, nesse caso, dependem do contexto. Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), essas expressões direcionam respostas que fazem parte do nosso conhecimento implícito: *quem* requer a identificação de uma pessoa; *o que* pede a identificação de alguma coisa; *qual* exige um nome etc.

Essas expressões-QU podem ser decompostas conforme Mito e Quarezemin (2011, p. 44 *apud* Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)) da seguintes forma:

- 18.
- a. quem = qu + pessoa
  - b. o que = qu + coisa
  - c. quando = qu + momento/tempo
  - d. onde = qu + lugar
  - e. como = qu + modo

Essa decomposição dos pronomes interrogativos, de acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 151), “pode ser estendida para outros especificadores nominais como *qual*, que exige um nome, *qual livro*.” Perini também acrescenta possíveis substituições para alguns desses pronomes, como o interrogativo “Cadê?” que pode ser substituído por “Onde?”. O autor também comenta ser comum aparecer nas estruturas interrogativas do PB complementos como “É que” em casos específicos que serão analisados na sequência. Importante destacar que esses constituintes QU podem apresentar diferentes funções sintáticas, funções argumentais ou de adjuntos.



Um outro aspecto importante apresentado por Perini (2016, p. 165) é a entonação das interrogativas abertas, que é bem diferente das interrogativas fechadas, nas interrogativas abertas a entonação tem acento alto descendente no interrogativo, e quando o interrogativo fica no início, o resto da frase termina em entonação descendente:

19. **Qual** aparelho você vai levar? (Perini, 2016, p. 165, exemplo (8))

Sell (1998) destaca que existe uma maior flexibilidade desses sintagmas QU em PB, pois ele pode ser movido tanto para o início da sentença quanto pode permanecer *in situ*, algo proibido em algumas línguas, como o inglês. A pesquisa de Sell contribui para ampliar a análise considerando a teoria linguística dos universais linguísticos, a Teoria Gerativa, ao propor uma comparação entre as línguas inglês e alemão.

#### 4.2.2.1 INTERROGATIVAS QU NO INGLÊS E ALEMÃO

No alemão e no inglês, o sintagma QU aparece em primeira posição na sentença, seguido do verbo finito, ordem Verbo-Sujeito (VS); já no PB essas características não estão presentes, de acordo com Sell (1998). As interrogativas do inglês e do alemão trazem o verbo finito na segunda posição. Porém, o que há de interessante nas sentenças do inglês é a inserção de *do* nas interrogativas QU matrizes, quando a construção não comporta auxiliar ou modais. Essa é a conclusão de Sell (1998) ao analisar as seguintes sentenças do alemão nos exemplos em 20 e no inglês nos exemplos em 21:

20. (SELL, 1998, p. 15, exemplo (19))

a. \*Hans studiert was?

‘Hans estuda o quê?’

b. \*Was Hans studiert?

‘O que Hans estuda?’

c. Was studiert Hans?

'O que estuda Hans?'

21. (SELL, 1998, p. 15, exemplo (23))

a. Why are you tired?

/por que está você cansado/

'Por que você está cansado?'

a'. \*Why you are tired ?

b. What can I do for you?

/o que posso eu fazer por você/

'O que eu posso fazer por você?'

b'. \* What I can do for you?

Como se pode observar nos exemplos em (20) do alemão, em (20c) a sentença é gramatical quando o elemento QU *was* está no início da interrogativa e o verbo *studiert* ocupa a segunda posição; já a (20a) não é boa porque, apesar de o verbo finito estar na segunda posição, o elemento QU não está encabeçando a sentença. Em (20b) também temos problema, pois o verbo finito não está na segunda posição.

Nos exemplos em (21) do inglês, observa-se que a cópula, os verbos modais e os auxiliares podem aparecer depois do elemento QU, ou, ainda, antes do sujeito, desencadeando a inversão VS, como em (21a) e (21b). As sentenças (21a) e (21b) são agramaticais porque o verbo finito não-lexical está depois do sujeito.

Por outro lado, as interrogativas QU encaixadas do alemão trazem o verbo finito sempre na última posição da sentença, como *studiert*, em (22a) abaixo. É possível observar também que o elemento QU não pode permanecer *in situ*. Caso isso aconteça, como em (22d), a interrogativa torna-se agramatical.

22. (SELL, 1998, p. 15, exemplo (21))

a. Weißt du, was Hans studiert?

/sabes tu o que Hans estuda/

'Tu sabes o que Hans estuda?'

b. \*Weißt du, was studiert Hans?

- c. \*Weißt du, studiert was Hans?
- d. \*Weißt du, Hans studiert was?

Já no inglês, nas interrogativas QU encaixadas, como em (23a), o verbo finito *thinks* da oração encaixada só aparece depois do sujeito *Mary*. Se ele estiver antes do sujeito, como em (23b), a interrogativa torna-se agramatical. Em (23c), não é possível inserir *do* na oração encaixada.

23. (SELL, 1998, p. 17, exemplo (25))

- a. Do you know what Mary **thinks** about her teacher?  
/(do) você sabe o que Mary pensa sobre seu professor/  
'Você sabe o que Mary pensa sobre seu professor?'
- b. \*Do you know what **thinks** Mary about her teacher?
- c. \*Do you know what **does** Mary **think** about her teacher?

A partir desses exemplos, é possível perceber que nas interrogativas QU encaixadas do alemão, o verbo ocupa a posição final da sentença, como em (22 a), e no inglês, o verbo ocupa a posição logo após o sujeito, como em (23a). Com esses exemplos, Sell (1998) confirma a tese de que o alemão é uma língua SOV, e o inglês é uma língua SVO.

#### 4.2.2.2 INTERROGATIVAS QU NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A pesquisa de Sell apresenta também uma descrição produtiva das interrogativas no português brasileiro, uma língua que, segundo a autora, apresenta estratégias diferentes das demais línguas no que diz respeito às interrogativas QU matrizes. Enquanto o alemão e o inglês apresentam inversão VS (verbo-sujeito), o PB mantém a ordem SV (sujeito-verbo) como regra geral. Isto pode ser verificado nas sentenças a seguir:

24. (SELL, 1998, p. 18, exemplo (26))

- a. O que o João tinha visto?

- b. \*O que tinha o João visto?
- c. \*O que tinha visto o João?

Nas interrogativas do português brasileiro, o verbo finito *tinha* está depois do sujeito *o João*, como se pode observar na sentença (24a). Nas demais sentenças, (24b) e (24c), não é possível a inversão VS. De acordo com Sell (1998, p. 18), “este fenômeno é intrigante em PB, porque até mesmo o português europeu adota a estratégia de inversão VS para as interrogativas QU matrizes.” Nas interrogativas matrizes do PE, se a inversão não for efetuada, como em (25b), a interrogativa toma-se agramatical:

- 25. (SELL, 1998, p. 18)
  - a. Que comprou a Maria?
  - b. \*Que a Maria comprou?

Considerando as interrogativas encaixadas do PB, também só é possível a ordem SV, conforme exemplos de Sell (1998):

- 26. (SELL, 1998, p. 18, exemplo (27))
  - a. Você sabe o que o João tinha visto?
  - b.\*Você sabe o que tinha o João visto?

No entanto, a autora afirma que existem algumas interrogativas no PB em que ocorre a ordem VS, mesmo não sendo a ordem mais comum nesta língua:

- 27.
  - a. Onde foram eles?
  - b. Como era o nome dele? (VARSUL - P.S POA 08 F A PRI - linha 304 *apud* SELL, 1998, p. 18, exemplo (28))
  - c. E a língua, como foi a comunicação com eles? (VARSUL - RS POA 04 M A GIN-linha 720 *apud* SELL, 1998, p.18, exemplo (28))

É possível observar algumas conclusões interessantes quanto ao contexto em que a ordem VS aparece. De acordo com Duarte (1992), a ordem VS em PB é restrita

a interrogativas que apresentam os verbos ser, estar, e os apresentativos. Sikansi (1994) apresenta conclusões parecidas com as de Duarte ao observar que os verbos transitivos não ocorrem em VS, já os verbos copulares, ergativos e intransitivos tendem a aparecer antes do sujeito. Quanto ao tipo de sujeito, os pronominais e os pronomes de tratamento quase todos aparecem com a ordem SV, porém quanto maior a dimensão do sujeito, isto é, um sintagma nominal extenso, maior a probabilidade de ocorrer a ordem VS, como se pode observar nos exemplos (27b) e (27c).

Outro aspecto apontado por Sell (1998) com relação às interrogativas do PB é que, em PB as interrogativas QU matrizes podem manter o elemento QU *in situ*, em seu local de origem, diferenciando-se do alemão e do inglês. É possível observar nas sentenças (28a) e (28b) a agramaticidade do alemão e do inglês por trazerem QU *in situ*, apresentando um comportamento diferente das sentenças gramaticais do PB em (29):

28. (SELL, 1998, p. 19, exemplo (31))

a. \*Hans studiert was?

'Hans estuda o quê?'

b. \*John studies what?

'John estuda o quê?'

29. (SELL, 1998, p. 20, exemplo (31))

a. Eles brincam onde, aqui na Protásio mesmo? (VARISUL - RS POA 08 F  
A PRI - linha 729 *apud* SELL, 1998, p.20, exemplo (31))

b. E você começou nessa vida comercial como? (VARISUL - RS POA 04 M  
A GIN - linha 640 *apud* SELL, 1998, p.20, exemplo (31))

c. A Maria comprou o quê?

d. A Maria saiu quando?

Porém, no caso das interrogativas encaixadas, não é possível QU *in situ* em PB, assim como em outras línguas naturais. As sentenças (29a) e (29b) quando transformadas em encaixadas (30a) e (30b) só são gramaticais se o elemento QU

encabeça a oração encaixada. Se QU aparece *in situ*, as interrogativas tornam-se agramaticais.

30. (SELL, 1998, p. 19, exemplo (33))

a. A Maria sabe **onde** as crianças brincam.

a'. \* A Maria sabe as crianças brincam **onde**.

b. Você sabe **como** começou nessa vida comercial.

b'. \*Você sabe começou nessa vida comercial **como**.

Sell (1998) apresenta outro fenômeno das estruturas interrogativas do PB que não é tão comum nas outras línguas - são as estruturas interrogativas QU em que o elemento QU coocorre com o complementizador homófono *que*. Esse tipo de fenômeno acontece tanto em interrogativas matrizes, exemplos em (31), quanto em interrogativas encaixadas, exemplos em (32):

31. (SELL, 1998, p. 20, exemplo (34))

a. **O que que** é isso? (VARISUL - SC FLP 03 F A PRI - linha 1035 *apud* SELL, 1998, p. 20, exemplo (34))

b. **Quem que** está certo nessa questão entre índios versus garimpeiros? (VARISUL - RS POA 04 M A GIN - linha 452 *apud* SELL, 1998, p. 20, exemplo (34))

c. **Por que que** ele não amou tanto quanto ela, né? (VARISUL - SC FLP 11 F A GIN - linha 685 *apud* SELL, 1998, p. 20, exemplo (34))

d. **Como que** liga o computador?

32. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (35))

a. Você pode me explicar **o que que** é isso?

b. Você sabe **quem que** está certo nessa questão entre índios versus garimpeiros?

c. Você sabe **por que que** ele não amou como ela?

d. Você sabe **como que** liga o computador?

Outras variações podem ser observadas nas interrogativas QU em PB: essas sentenças podem admitir, tanto nas estruturas matrizes quanto nas encaixadas,

formas clivadas, nas quais aparecem o elemento QU, a cópula e o complementizador em várias combinações como as apresentadas por Sell (1998):

**a) QU ser que:**

Matrizes:

33. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (36))

a. **Quando é que** tu fazes aniversário?

b. **Que foi que** você disse?

Encaixadas:

34. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (37))

a. A Maria sabe **onde é que** tu aprendeste a fazer pão.

b. Você sabe **quando é que** a Maria faz aniversário.

**b. QU que ser que:**

Matrizes:

35. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (38))

a. **O que que é que** você perguntou?

b. **Como que é que** liga o computador?

Encaixadas:

36. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (39))

a. A Maria não sabe **o que que é que** você perguntou.

b. Você perguntou **como que é que** liga o computador.

**c. QU ser que ser que:**

Matrizes:

37. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (40))

a. **O que é que foi que** você fez?

b. **Por que é que é que** você sempre faz essa pergunta?

Encaixadas;

38. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (41))

a. A Maria perguntou **o que é que foi que** você fez.

b. Você sabe **como é que é que** se faz bolo.

De acordo com Perini (2016, p. 166), em alguns contextos a presença do *é que* é torna-se obrigatória, ou fortemente favorecida. Desse modo, para o autor é preferível dizer “O que é que você está fazendo?” em vez de “O que você está fazendo.” Para Perini também é possível perceber reduções dessas formas utilizando apenas o “que”, ampliando assim, várias possibilidades de estrutura: “Onde é que você morava?” por “Onde que você morava?”, ou ainda “ Você morava onde?”, para o autor essas sentenças parecem ser equivalentes.

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) afirmam que a estrutura QU seguida de complementizador *que* é muito recorrente no português brasileiro, uma característica própria das interrogativas dessa língua. De acordo com Miotto (2011), a comparação entre as sentenças interrogativas do português brasileiro e português europeu revela algumas semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Os exemplos em (39) e (40) a seguir exemplificam a distribuição da expressão QUE nas duas línguas.

Matrizes:

39. (MIOTO, C. 2011, p. 10, exemplos (1))

a. Onde é que você estava em 82, Artur Jorge? (PE<sup>ok</sup>, PB<sup>ok</sup>)

b. O que que ele comprou? (PE<sup>\*</sup>, PB<sup>ok</sup>)

Encaixadas:

40. (PIRES DE OLIVEIRA E QUAREZEMIN, 2016, p. 155 e 156, exemplos (38))

a. Carla perguntou o que que o menino fez. (PE<sup>\*</sup>, PB<sup>ok</sup>)

b. Jonas sabe onde que a Joana mora. (PE<sup>\*</sup>, PB<sup>ok</sup>)

Ao analisar os exemplos acima, as autoras Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 156) questionam: “Por que temos essa estrutura e o português europeu não?” De acordo com as autoras, uma possibilidade de resposta é o fato de a nossa língua estar voltada para o discurso<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Para as autoras, há línguas que privilegiam, por assim dizer, a estrutura informacional - a hipótese de vários linguistas é a de que o PB é uma língua de tópico, nesse sentido, mais voltada para o discurso



De acordo com Sell (1998), o português brasileiro também apresenta estruturas em que os elementos QU *que* e *qual* podem vir seguidos de um N foneticamente realizado formando um sintagma QU (Que + N), que pode permanecer *in situ* como em (41a), ou encabeçando a interrogativa, como em (41b). Sell destaca que não é possível separar o elemento QU do N ao qual está ligado, a sentença se torna agramatical, como em (41c):

41. (SELL, 1998, p. 21, exemplo (41))

- a. A Maria comprou **que livro**?
- b. **Que livro** a Maria comprou?
- c. \***Que** a Maria comprou **livro**?

Uma outra estrutura analisada na pesquisa de Sell (1998) é a que apresenta alguns elementos QU precedidos por preposição, conforme os exemplos em (42):

42. (SELL, 1998, p. 23, exemplo (44))

- a. Pra que que serve esse instrumento?
- d. De quando é esse pão?
- e. Pra onde vai esse ônibus?

É possível perceber que nessas construções o verbo finito pode ficar tanto antes do sujeito, na posição VS, como em (42a), (42b) e (42c), quanto depois, na posição SV., porém, de acordo com Brito (2003), nesse último caso, as preposições acompanham o constituinte interrogativo. Interessante notar também que, na comparação com outras línguas como o inglês, a preposição não pode aparecer no início da sentença.

Outro aspecto relevante nesse tipo de estrutura [PP + QU] é a possibilidade de omitir a preposição, conforme exemplos em (43), apresentados por Sell (1998):

43. (SELL, 1998, p. 24, exemplo (47))

- a. Qual dos dois você vai namorar?
- b. Onde vai esse ônibus?

---

(PIRES DE OLIVEIRA E QUAREZEMIN, 2016, p. 144). Nesse sentido poderia ter mais informação morfossintática na periferia esquerda.

Porém, em estruturas como as dos exemplos (42 a - b) apresentados por Sell (1998), as sentenças são agramaticais sem preposição ou marginais para alguns falantes, como em (42 c - d):

44. (SELL, 1998, p. 25, exemplo (49))

- a. \*Que que serve esse instrumento?
- b. \*Quando é esse pão?
- ç. ? Quem tu gostava lá?
- d. ? Quem que 'cê gosta?

Sell (1998) apresenta um contraste aos exemplos anteriores: quando o sintagma QU está *in situ*, a preposição tem que estar presente, como mostra os exemplos em (45a - b). Porém, é possível perceber nos exemplos (45 c - d) que a presença ou ausência da preposição não altera a gramaticalidade das sentenças:

45. (SELL, 1998, p. 25, exemplo (49))

- a. Tu gostava **de quem** lá?
- b. ? \*Tu gostava **quem** lá?
- c. Você vai namorar **com qual dos dois**?
- d. Você vai namorar **qual dos dois**?

Para a autora, o fato da ausência da preposição não alterar a gramaticalidade de (45d) tem que ver com o verbo *namorar*, que se caracteriza como um verbo que tem dupla possibilidade de subcategorização, pois podemos falar tanto “Maria namora João” como “Maria namora com João”. Já o verbo gostar não dispõe de outra possibilidade.

Outra estrutura apresentada por Sell (1998) que é possível identificar em português brasileiro é a sentença interrogativa QU com mais de um elemento QU, conforme exemplo em (46a). Porém, Sell afirma que há um limite para o número de elementos na sentença, pois um número muito alto de interrogativos em uma mesma estrutura poderia prejudicar a aceitabilidade como se pode notar no exemplo apresentado em (46b):

46. (SELL, 1998, p. 26, exemplo (51))

- a. **Quem** o João viu **onde**?
- b. \***Quem** João viu onde **quando**?

É possível perceber também que existe uma hierarquia entre tais elementos, obrigando alguns a antecederem outros. Nas sentenças apresentadas por Sell a seguir, a interrogativa boa é (47a), na qual *quem* antecede *onde*. A estrutura (47b) apresenta a ordem linear contrária e é agramatical. Observe também que os elementos QU não podem permanecer ambos *in situ*, como em (47c):

47. (SELL, 1998, p. 26, exemplo (52))

- a. **Quem** o João viu **onde**?
- b. \***Onde** o João viu **quem**?
- c. \*O João viu **quem onde**?

Quando esses elementos QU estão acompanhados de um N foneticamente realizado, não existe preferência quando se trata de elementos que exercem função argumental, como se pode ver nos exemplos em (48 a - b). Ocorre o mesmo quando nenhum dos sintagmas QU é movido para o início da sentença. Observe que (48c) é gramatical.

48. (SELL, 1998, p. 26, exemplo (53))

- a. **Que** criança você forçou a ler que **livro**?
- b. **Que** livro você forçou **que** criança a ler?
- c. Você forçou **que** criança a ler **que** livro?

Perini (2016) também apresenta estruturas com o interrogativo *cadê* (para alguns falantes *quede*), que significa “onde está”; esse interrogativo tem a particularidade de dispensar o verbo, como se pode ver no exemplo (49):

49. Cadê aquele caderno amarelo? (PERINI, 2016, p. 168, exemplo (31))

Interessante observar nessas estruturas do PB que existe um terreno fértil para o estudo das interrogativas. Estudos dessa natureza podem ser encontrados em

Lopes-Rossi (1993, 1996), Mioto e Figueiredo-Silva (1995), Pires e Taylor (2007) que procuraram descrever formalmente as estruturas interrogativas QU.

Detendo-se na descrição apresentada neste capítulo é possível perceber diferentes estruturas das interrogativas QU, que podem ou não conter o complementizador QUE além de QU, ou ainda estar precedido de preposição, ou *in situ*, conforme o quadro a seguir:

QUADRO II - ESTRUTURAÇÃO DAS INTERROGATIVAS QU DO PB

ESTRUTURA	EXEMPLO
QU	<b>Que</b> horas você volta?
QU + QU	<b>Quem</b> o João viu <b>onde</b> ?
QU + QUE	<b>Onde que</b> você colocou a chave?
QU + SER + QUE	<b>Quando é que</b> você volta?
QU + QUE + SER + QUE	<b>O que que é que</b> você disse?
QU + SER + QUE + SER + QUE	<b>O que é que foi que</b> você comprou?
QU <i>in situ</i>	Você gostava de <b>quem</b> ?
PREPOSIÇÃO + QU	<b>Pra quando</b> é a entrega do trabalho?

FONTE: Autora (2024).

A manipulação desses dados pode ser uma excelente oportunidade para estudo e análise de outros aspectos que envolvem as interrogativas QU, como o efeito discursivo dessas construções, além de análises variacionistas como as de Oushiro (2011).

### 4.3 INTERROGATIVAS - ECO

Uma outra categoria de interrogativas apresentada por Perini (2016) são as chamadas **interrogativas - eco**. Segundo o autor, elas podem ter uma estrutura aberta ou fechada. O pronome interrogativo fica em seu lugar na oração como se não fosse um interrogativo, apresentando um padrão entonacional próprio, um contorno ascendente forte no final, que Perini representou como "??". Para o autor, essas

estruturas expressam incredulidade ou um pedido de confirmação, conforme exemplos (50) e (51) a seguir:

(PERINI, 2016, p. 169, exemplos (36) e (37))

50. Você foi com a Cláudia no cinema??

51. Você foi no cinema com quem??

Para Sell (2003), apesar de uma pergunta-eco apresentar uma estrutura semelhante à de uma interrogativa, não pode ser considerada uma interrogativa, pois esse tipo de sentença não abre um espaço de possibilidades a ser restringido pela resposta, e sim uma réplica ou confirmação.

Em sua pesquisa, Sell (2003, p. 25) afirma “que uma pergunta-eco pertence ao mesmo tipo sentencial da sentença estímulo”, como se pode ver nos exemplos (50, 51). Ou seja, a pergunta-eco pode ser construída a partir de qualquer tipo de oração, seja ela declarativa, imperativa, exclamativa, interrogativa aberta ou interrogativa fechada, conforme Huddleston (1994).

Outro aspecto mencionado por Sell (2003) sobre esse tipo de sentença é a sua entonação. De fato, as perguntas-eco caracterizam-se por apresentar entonação ascendente final, como as perguntas QU e S/N, mas também apresentam um subtom surpresa que as diferencia das interrogativas, como se pode perceber nos exemplos a seguir:

52. O João encontrou o Mozart. [sentença estímulo] (SELL, 2003, p. 23, exemplo (34))

53. (SELL, 2003, p. 23, exemplo (35))

- a. O JOÃO encontrou o Mozart? [perguntas-eco]
- b. O João ENCONTROU o Mozart?
- c. O João encontrou o MOZART?

54. (SELL, 2003, p. 24, exemplo (36))

- a. A: O João encontrou Mozart.
- b. B: O João encontrou QUEM?
- c. B: QUEM (que) o João encontrou?

Se considerarmos as perguntas-eco S/N do português brasileiro, conforme exemplos de Sell (2003), é possível perceber três possibilidades de perguntas-eco em (53a), (53b) e (53c), cada uma com ênfase em um sintagma diferente (A caixa alta nos sintagmas das sentenças em (53) mostra onde está a ênfase, ou o tom surpresa). Já nas sentenças (54b) e (54c), a ênfase aparece sobre o sintagma QU.

#### **4.4 PRINCÍPIOS E PARÂMETROS NA FORMAÇÃO DE SENTENÇAS INTERROGATIVAS**

Algo que fica claro a partir da descrição de uma parte das estruturas interrogativas do português brasileiro, em especial, as que apresentam pronomes interrogativos, é que existem diferenças entre as estruturas do português brasileiro e as estruturas de outras línguas, como vimos o inglês e o alemão, apresentadas na pesquisa de Sell (1998).

Esse comportamento das interrogativas QU em línguas naturais dentro da Teoria Gerativa pode ser analisado a partir de pressupostos teóricos do modelo de Princípios e Parâmetros. De acordo com Sell (1998),

A Gramática Gerativa parte do pressuposto de que todas as línguas naturais são regidas por uma Gramática Universal (GU), composta de um sistema de princípios rígidos. A variação que existe entre diferentes línguas é atribuída a valores binários que alguns desses princípios (chamados parâmetros) podem ter. (SELL, 1998, p. 30).

Honda e O' Neil (2008, p. 139) apresentam alguns exemplos para ampliar as ideias da citação acima. Os autores comentam que, em estruturas interrogativas S/N, a partícula interrogativa em mandarim, por exemplo, é *ma*, enquanto que em inglês a partícula S/N não possui conteúdo fonológico.

Os autores também confirmam conceitos importantes da teoria gerativista ao comentarem que, apesar das diferentes estruturas interrogativas, o fato é que partículas interrogativas e palavras QU existem em todas as línguas, ou seja, é um princípio que rege todas elas, que faz parte da Gramática Universal (GU).

É possível, como já vimos anteriormente, que em algumas línguas a marca da interrogativa seja de ordem fonológica, como o português brasileiro, já em línguas como mandarim a marca é de ordem morfológica. Isso é uma particularidade que se define em cada língua, uma variação chamada de parâmetro, dentro da teoria gerativista.

De acordo com Honda e O' Neil (2008, p. 139), diferentes línguas formam questões de maneiras estruturalmente diferentes, mas a Gramática Universal permite apenas um pequeno número de maneiras estruturalmente diferentes.

Os autores apresentam alguns questionamentos que podem ajudar a diferenciar um idioma de outro no que diz respeito à formação de interrogativas:

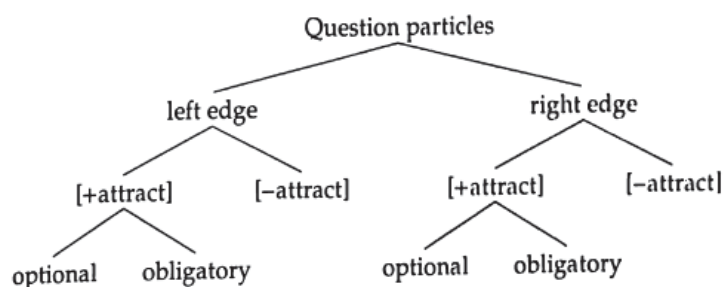
- A partícula interrogativa está localizada na borda esquerda da estrutura ou na borda direita?
- A partícula em questão é um ímã; isto é, atrai elementos para si mesmo, fazendo com que eles se movam para a posição da partícula interrogativa?
- A atração (ou movimento) é obrigatória ou opcional?
- A partícula interrogativa tem algum significado fonológico, talvez entoacional ou efeito prosódico? (HONDA e O' NEIL, 2008, p. 139, tradução nossa).

A hipótese dos autores é a de que essas quatro questões constituem parâmetros universais que enquadram a aquisição da formação de interrogativas em um idioma específico, sejam bebês desenvolvendo uma primeira língua ou crianças e adultos que estão adquirindo um segundo idioma, os falantes definem cada parâmetro de uma forma ou de outra.

Honda e O' Neil (2008) apresentam algumas reflexões a partir dessas questões, por exemplo, para o chinês mandarim, os alunos de línguas poderiam definir os dois primeiros parâmetros da seguinte forma: as partículas da pergunta estão localizadas à direita da borda da estrutura, mas não são ímãs; portanto, não há movimento sintático na formação de interrogativas em chinês mandarim. Já em questões QU do inglês, a partícula da pergunta está localizada no canto esquerdo, ou seja, essas partículas atuam como ímãs; assim, há movimento sintático para a localização da partícula interrogativa.

Já nas perguntas QU do Português Brasileiro, os autores concluem que, se uma palavra QU é falada em sua posição de origem, a partícula QU impõe entonação sobre a interrogativa. É possível perceber que sempre há movimento, que resulta da exclusão de um ou outro modo, como se pode observar no modelo teórico a seguir:

FIGURA 5 - TIPOLOGIA DA FORMAÇÃO DE INTERROGATIVAS



FONTE: Honda e O' Neil (2008).

Para Honda e O' Neil (2008), esse modelo com espaço bidimensional permite enriquecer ainda mais a hierarquia das sentenças interrogativas, a fim de incluir parâmetros de formação de interrogativas. No entanto, para os autores ainda é uma maneira provisória de enquadrar as línguas de uma maneira formal. Como já foi mencionado, o inglês, por exemplo, é uma língua com partícula interrogativa na borda esquerda que atrai elementos para si; já no mandarim, as partículas de interrogativas estão na borda direita e não atraem elementos. Ainda existem muitas lacunas nessa hierarquia, de acordo com os autores. Um questionamento feito por eles é se poderíamos perguntar, por exemplo, se existe uma linguagem com uma interrogativa na borda direita que atrai palavras QU?

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 154) afirmam que “há assim várias propriedades das sentenças interrogativas que merecem ser estudadas”. Se considerarmos o modelo teórico acima na análise de outras línguas, no contexto da sala de aula, além das diferentes estruturas analisadas neste capítulo, é possível introduzir um espaço para o desenvolvimento do raciocínio científico, envolvendo os alunos na elaboração de hipóteses de diferentes línguas.

Além disso, a análise linguística dessas estruturas interrogativas poderia provocar reflexões interessantes em diferentes aspectos. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 154) comentam que uma das reflexões poderia envolver a semântica das sentenças interrogativas e seus encadeamentos discursivos, atividade, que segundo as autoras, poderia ser desenvolvida com alunos de diferentes séries, a fim de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. Resta saber como a escola, nas aulas de língua portuguesa, tem trabalhado com essas sentenças, como elas aparecem nos materiais didáticos, um dos principais recursos do professor em sala de



aula, e qual a concepção de língua envolvida nesse ensino, assunto que vamos analisar e discutir no próximo capítulo.

Por meio da análise descritiva deste capítulo foi possível observar alguns aspectos interessantes com relação às estruturas interrogativas do português brasileiro. O primeiro deles já começa na própria definição de interrogativas se considerarmos a interface da sintaxe e da semântica que envolve essas estruturas.

A partir das definições apresentadas por Perini (2016) e Huddleston (1994), as interrogativas são definidas por sua forma sintática, contrastando com estruturas declarativas, exclamativas e imperativas. Numa perspectiva semântica, a propriedade distintiva de uma pergunta é definida pelo conjunto de respostas a depender de sua tipologia. Se for uma interrogativa S/N, será definido um conjunto de duas respostas possíveis, se for uma interrogativa QU, marcadas pela presença de constituintes interrogativos, será definido um conjunto de respostas abertas.

A análise dessas estruturas interrogativas em português apresentada por Pires de Oliveira (1996), Sell (1998, 2003), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Perini (2016), em comparação com outras línguas, vem para confirmar que essas estruturas podem variar de uma língua para outra e dentro da mesma língua, confirmando o conceito de Princípios e Parâmetros, que articulam o que é particular e o que é geral em todas as línguas. De acordo com as referências mencionadas, a conclusão dos autores é que todas as línguas perguntam.

Vimos que a partir dessa descrição é possível ampliar o trabalho em sala de aula, tendo como base o modelo teórico apresentado por Honda e O'Neil (2008). Podemos propor, de maneira resumida, os seguintes parâmetros para as línguas que analisamos:

QUADRO III - FORMAÇÃO DAS INTERROGATIVAS QU

<b>Partícula interrogativa QU à esquerda da sentença (fronteada)</b>	<b>Partícula interrogativa QU à direita da sentença (<i>in situ</i>)</b>
inglês	
	mandarim
alemão	

português brasileiro	português brasileiro <sup>11</sup>
----------------------	------------------------------------

FONTE: Autora. Adaptado de Honda e O'Neil (2008).

O levantamento desses dados sobre a posição dos pronomes, advérbios e especificadores interrogativos que aparecem nessas estruturas pode trazer para o contexto da sala de aula atividades que promovam a investigação de possíveis padrões, inclusive em outras línguas, além de formulação de hipóteses para explicar esses padrões, de testagem de hipóteses considerando contraexemplos, de reformulação de uma hipótese para explicar contraexemplos, conforme proposta de Honda e O'Neil (2008), atividades essas que serão desenvolvidas no próximo capítulo.

---

<sup>11</sup> De acordo com Sell (1998), nas interrogativas encaixadas, não é possível QU *in situ* em PB.

## 5 CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo pretende analisar como as estruturas interrogativas, em especial as que apresentam pronomes, advérbios e especificadores interrogativos, são apresentadas no livro *Novas Palavras*, de AMARAL, E; FERREIRA, M; LEITE, R; ANTÔNIO, S., para o segundo ano do Ensino Médio, da Editora FTD, indicado pelo PNL<sup>12</sup> 2018 e utilizado nas escolas da rede pública do estado do Paraná. Nosso objetivo, a partir dessa análise, é ampliar as possibilidades de trabalho com as interrogativas, partindo do material que o professor tem em sala de aula, do currículo e dos conteúdos propostos, a fim de desenvolver o conhecimento linguístico e o letramento científico na escola.

BUNZEN (2009, 2011) afirma que a história<sup>12</sup> está diretamente ligada à escola e ao movimento pelo qual é criado o saber escolar - um movimento de permanência, ruptura, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares.

A pesquisa que envolve a análise de material didático pode contribuir na medida que promove a reflexão sobre concepções da língua, colabora na escolha de coleções para o trabalho em sala de aula, reflete sobre possíveis equívocos históricos e conceituais, que muitas vezes passam despercebidos no contexto da prática escolar.

De acordo com o PNLD (2024):

O livro didático é um artefato cultural porque agrega tanto a historicidade sobre os meios e modos como seres humanos foram consolidando a sua existência, quanto por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática. Na condição de artefato cultural, o livro didático aciona uma multiplicidade de ideias, relações, conflitos, desejos emanados pelos atores que integram a dinâmica da comunidade escolar. (BRASIL, 2024)

Dada a importância do livro didático no contexto escolar e a multiplicidade de saberes e concepções que podem envolver a produção desses materiais, vale destacar a sugestão de Calindro e Rodrigues (2022) quanto ao uso desse recurso didático de maneira mais produtiva e assertiva:

---

<sup>12</sup>O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, conforme <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/inicio)> Acesso: 08 de agosto 2024.

Propomos que o próprio professor procure identificar nos livros didáticos as contradições entre os exemplos apresentados ao aluno e os conceitos gramaticais expostos a partir desses exemplos. Uma vez observadas contradições desse tipo, acreditamos que o professor teria condições de realizar pesquisas bem pontuais sobre o tema estudado, a fim de complementar o trabalho proposto no livro didático (CALINDRO; RODRIGUES, 2022, p.117).

Como já comentamos anteriormente, na perspectiva mais científica de trabalho com os fenômenos da língua, o livro didático passa a ser um material de apoio ao professor para consulta e investigação, uma ferramenta que ajuda a promover a análise de dados, e não o material que traz verdades absolutas sobre a língua. Por isso, um olhar mais crítico para esses materiais é um caminho mais seguro para o trabalho com a LP. Além disso, espera-se por parte do professor um planejamento mais intencional, envolvendo atividades mais instigantes que façam o aluno pensar e investigar dados da língua. Essa é a proposta de trabalho pretendida nesta pesquisa.

## 5.1 METODOLOGIA

Após a análise de várias coleções, a escolha do livro didático *Novas Palavras*<sup>13</sup>, teve por base os seguintes aspectos: a) apresentar as estruturas interrogativas e/ou constituintes interrogativos; b) ser um livro escolhido para compor a lista de livros didáticos do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); c) ser um livro acessível nas bibliotecas da Escola Pública do Paraná.

Com relação ao primeiro aspecto, o currículo que direciona a produção dos materiais didáticos em LP, a BNCC (2018), indica os conteúdos pronomes e advérbios, mas não especifica o trabalho com essas classes em estruturas interrogativas. De acordo com o documento, essas classes estão sendo indicadas em uma perspectiva mais textual. Algumas competências e habilidades envolvendo pronomes e advérbios são apresentadas na BNCC da seguinte forma:

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (BRASIL, 2018, p. 185 e p. 191).

---

<sup>13</sup> 2º volume que compõe a coleção didática para o ensino de Língua Portuguesa, voltada para o Ensino Médio.

Dessa forma, a escolha do livro didático levou em conta se ele apresentava pelo menos uma dessas classes funcionando como marca de interrogação. Na análise descritiva do capítulo anterior, mesmo sendo elementos de classes distintas, com funções sintáticas diferentes, pronomes, advérbios interrogativos e especificadores nominais apresentam comportamento equivalente em sentenças interrogativas do PB. Seria interessante para o aluno perceber em que ponto está situada a análise desses elementos em construções interrogativas em um mesmo lugar.

Quanto ao segundo e terceiro aspectos, a ideia é a de analisar e refletir sobre materiais didáticos que passam por uma avaliação de larga escala e que conta com o apoio dos professores para construção das suas diretrizes, como o PNLD; e que estejam disponíveis ao professor, considerando novas possibilidades para uso desses materiais em um contexto de ensino científico da língua portuguesa.

## 5.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO MATERIAL DIDÁTICO

Considerando o primeiro aspecto para análise - se essas classes interrogativas estão contempladas no livro didático - encontramos no material uma menção aos pronomes interrogativos nos capítulos 1 e 2, capítulos de revisão das classes gramaticais. Nesses capítulos, a classe *Pronome* é subdividida em seis grupos: 1. Pronomes pessoais, 2. Pronomes possessivos, 3. Pronomes demonstrativos, 4. Pronomes indefinidos, 5. Pronomes reflexivos e 6. Pronomes interrogativos.

A maneira como a sequência de atividades é apresentada reflete as concepções de língua e de ensino de gramática que embasam o material. A apresentação da classe de palavras *Pronome* e suas subdivisões estão postas sem discussão sobre os critérios utilizados para a classificação do grupo e subgrupos de palavras, como a análise das interjeições apresentada por Basso (2021). Não se privilegia os conhecimentos prévios, nem há espaço para um trabalho ativo por parte do aluno, o que se espera realmente é a memorização do que está sendo apresentado.

Os advérbios são contemplados nesta revisão das classes gramaticais, mas não como marcas de interrogação na sentença. O que pode gerar uma análise parcial ou fragmentada, ou ainda uma não análise dessas marcas interrogativas.

De acordo com Brito (2003), são constituintes interrogativos: especificadores nominais como *que, qual, quanto*:

1. Que vinho trago? (BRITO, 2003, p. 464, exemplo (10))
2. Qual você comprou?<sup>14</sup>
3. Quantos copos você bebeu?

Para a autora, esses exemplos podem ter três interpretações, a interrogação pode ser sobre identificação em (1), sobre o tipo em (2) ou sobre a quantidade de vinho em (3).

Além desses especificadores nominais, expressões nominais, variando traços [humano] e [animado], por exemplo *o que* [-humano] e [+ou-animado]; *quem* [+humano]. O emprego desses pronomes interrogativos podem ser analisados nos exemplos (4) e (5):

4. O que você está fazendo?
5. Quem vai para nossa festa?

Brito (2003) também apresenta constituintes interrogativos com valor adverbial: *onde, aonde, quando, por que, porque*<sup>15</sup>, *como*:

6. Onde você vai?
7. Por que demorou tanto?
8. Como conseguiu chegar?

A análise desses constituintes interrogativos poderia ser uma excelente oportunidade para ampliar o olhar do aluno para a produtividade dessas estruturas, porém nem todas essas marcas interrogativas são contempladas no material didático.

Com relação à abordagem para o trabalho com essas sentenças interrogativas, terceiro aspecto apontado em nossa análise, Pilati (2017) defende que os conhecimentos gramaticais precisam estar vinculados com outras áreas como a leitura, interpretação, produção de textos e situações de uso. Essa relação

---

<sup>14</sup>Os exemplos de 2 - 8 foram adaptados para atender as variedades do PB.

<sup>15</sup>A autora apresenta os seguintes exemplos considerando o PE: (54) c) ?? Por quê ela demorou tanto?<sup>60</sup> De acordo com Brito (2003, p. 475), na posição inicial usa-se *por que* (equivalente a *por que razão*); na posição final usa-se a forma *porquê*, *que*, no entanto, é também possível em posição inicial como interrogativas não frásicas como: *Porquê tanta canseira?*

envolvendo o ensino de gramática com as práticas de leitura e produção pode ser observada em Amaral (2010):

FIGURA 6 - PRONOMES INTERROGATIVOS: DEFINIÇÕES E EXEMPLOS

Observe que o emprego do relativo **quem** leva o leitor a recuar na leitura até o verso anterior e associar a esse relativo o termo *uma princesa encantada*. Por sua vez, o relativo **que** conduz a atenção do leitor até o termo anterior: *um infante*. Essas duas relações de coesão contribuem para criar o sentido do trecho: *Um infante (príncipe) viria de além do muro da estrada e despertaria uma princesa encantada*.

Esse exemplo permite concluir que a função dos **pronomes relativos** – retomar e repor elementos numa sequência de frases – é relevante para a estruturação textual, uma vez que, contribuindo para a coesão, contribui, conseqüentemente, para a progressão (seqüencialidade) do texto.

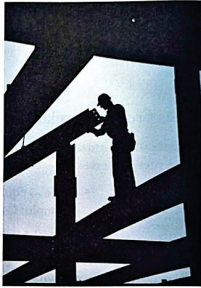
### Pronomes interrogativos

Leia estes trechos do poema *Perguntas de um operário que lê*:

*Quem* construiu as portas de Tebas?  
 Nos livros constam nomes de reis.  
 Foram eles que carregaram as rochas?  
 E a Babilônia destruída mais de uma vez?  
*Quem* a construiu de novo? [...]

Frederico II ganhou a Guerra dos Sete Anos.  
*Quem* mais ganhou a guerra?  
 [...]

Bertolt Brecht. *Antologia poética*.  
 Rio de Janeiro: Elo, 1982.



A palavra **quem**, empregada para fazer as perguntas nesses versos, é um **pronome interrogativo**.

Os pronomes desse tipo são os seguintes:

**que, quem, qual (quais), quanto(s), quanta(s)**

Os interrogativos são, na verdade, pronomes indefinidos empregados em dois tipos de frases:

- **Interrogativas diretas** – são iniciadas pela palavra interrogativa e terminadas por ponto de interrogação.  
 Exemplo: **Quem** venceu a Guerra dos Sete Anos?
- **Interrogativas indiretas** – apresentam a palavra interrogativa posicionada internamente e são terminadas por ponto-final.  
 Exemplos:  
 Gostaria de saber **quem** venceu a Guerra dos Sete Anos.  
 Diga-me **quantos** trabalhadores construíram esta escola.

278

Fonte: Amaral (2010).

No texto apresentado para abertura do conteúdo há estruturas interrogativas QU, porém o conteúdo do pronome QUEM, que direciona respostas para a identificação de uma pessoa, ficou subentendido, não houve uma reflexão sobre esse aspecto, tanto em relação ao pronome QUEM, quanto em relação aos outros pronomes interrogativos apresentados (QUE, QUAL (IS), QUANTO (S), QUANTA (S)).

Ainda com relação às estruturas interrogativas QU, o livro menciona que essas estruturas podem ser diretas (sentenças matrizes) ou indiretas (sentenças encaixadas), porém as definições e exemplos são apresentados sem reflexões, comparações. O aluno não tem a oportunidade de observar e analisar diferentes posições dos pronomes, nem de construir outras estruturas interrogativas.

Como o capítulo trata de pronomes interrogativos, as perguntas polares do tipo (sim-não) ficaram de lado, porém o texto apresenta essa estrutura em *Foram eles que carregaram as rochas?* Para além dos aspectos sintáticos e semânticos, o efeito de sentido dessas diferentes estruturas e as possíveis relações entre perguntas e respostas não foram explorados nessa sequência de abertura.

Resumidamente podemos observar que o livro apresentou um conteúdo gramatical relacionado ao texto; definições e exemplos que apresentam estruturas interrogativas QU, matrizes e encaixadas e uma pequena quantidade de exemplos para análise da posição desses pronomes interrogativos.

Na sequência do capítulo, aparece um quadro que resume os conceitos trabalhados sobre os pronomes. Os pronomes interrogativos aparecem ao final:

FIGURA 7 - PRONOMES INTERROGATIVOS: QUADRO SÍNTESE

Estamos concluindo aqui o estudo dos pronomes iniciado no capítulo anterior. Segue o quadro de resumo de pronomes estudados neste capítulo.

**S Í N T E S E** dos conteúdos estudados

- **Pronomes demonstrativos** – indicam para o leitor/ouvinte:
  - a localização de algo ou de alguém no espaço físico ou no tempo;
 Exemplos:  
 Márcia, *este* livro que está comigo é igual a *esse* que está com você?  
 Meu irmão nasceu em 1965; *naquele* ano meus pais mudaram-se para a cidade.
  - o posicionamento de elementos textuais que já foram citados ou que serão citados no discurso.
 Exemplo: A crise financeira chegou ao país e isso provocou pessimismo na indústria.
  
- **Pronomes indefinidos** – referem-se à 3ª pessoa do discurso de modo vago, geral, indeterminado.
 

Exemplo: De *alguma* forma, *alguém* deverá arcar com *todas* as despesas.
  
- **Pronomes relativos** – referem-se a um elemento textual (substantivo ou pronome) já citado em uma oração, retomando-o e introduzindo-o no início da oração seguinte.
 

Exemplo: O livro *que* li relata uma história real *cujos* desfecho é inacreditável.
  
- **Pronomes interrogativos** – são as palavras *que*, *quem*, *qual* (*quais*), *quanto*(*s*), *quanta*(*s*) usadas em frases interrogativas (diretas ou indiretas).
 

Exemplos:  
*Quantas* pessoas participaram da reunião?  
 Quero saber *quantas* pessoas participaram da reunião.

Fonte: Amaral (2010).



O livro também contempla uma seção de *Atividades* envolvendo seis exercícios sobre pronomes, porém, nenhum deles se refere aos pronomes interrogativos.

FIGURA 8 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES

**Atividades**

**IMPORTANTE**  
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Leia estas duas estrofes do poema "No mundo há muitas armadilhas", de Ferreira Gullar:

Estás preso à vida como numa jaula.  
Estamos todos presos  
nesta jaula que Gagárin\* foi o primeiro a ver  
de fora e nos dizer: é azul.  
E já o sabíamos, tanto  
que não te mataste e não vais  
te matar  
e aguentarás até o fim.

O certo é que nesta jaula há os que têm  
e os que não têm  
há os que têm tanto que sozinhos poderiam  
alimentar a cidade  
e os que não têm nem para o almoço de hoje.

Ferreira Gullar. *Toda poesia (1950-1987)*.  
São Paulo: José Olympio, 1991. p. 159.

**A palavra no texto**  
Yuri Gagárin –  
cosmonauta russo e  
primeiro ser humano a  
ver a Terra do espaço.  
É dele a célebre frase  
"A Terra é azul".

Fonte: Amaral (2010).

## FIGURA 9 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES II

Relativamente ao emprego dos pronomes nesses versos, identifique a afirmação **incorreta**:

- Na primeira estrofe, o pronome oblíquo **nos** remete ao eu lírico e ao seu interlocutor, conjuntamente; o oblíquo **te** remete unicamente ao interlocutor do eu lírico.
  - Em "nesta jaula", o demonstrativo foi empregado adequadamente para indicar algo próximo do eu lírico: a jaula em que ele próprio se sente preso.
  - todos** e **certo** são, ambos, pronomes indefinidos.
  - Em "há **os que** têm", o primeiro pronome é demonstrativo; o segundo, é relativo.
  - Em "E já **o** sabíamos", o demonstrativo **o** equivale a uma oração implícita no contexto: E já sabíamos **que a jaula (a Terra) era azul**.
2. Escolha qual dos pronomes demonstrativos sugeridos completaria adequadamente cada frase e escreva-a em seu caderno.



(isto – isso – aquilo)

- Muita gente pensa que ■ pontinhos vermelhos lá no céu são estrelas; na verdade, são satélites artificiais. (esses – estes – aqueles)
  - É verdade, sim, o que estou dizendo! Vi tudo com ■ olhos! (esses – estes)
  - Por favor, não me olhe com ■ ar de censura. (esse – este)
  - Sinto um arrepio quando ela me fita com ■ belíssimos olhos azuis. (esses – estes – aqueles)
  - Quando a cidade era pequena, vivíamos melhor; ■ era uma época em que todos se conheciam e eram amigos. (essa – aquela – esta)
  - Meus amigos, ■ momento, ao me despedir de vocês, quero agradecer o apoio que me deram. (neste – nesse – naquele)
3. O trecho abaixo foi extraído de uma notícia a respeito de uma menina do Iêmen que, aos 12 anos, foi obrigada a casar-se com um primo que tinha o triplo da idade dela.

[...]

Os pais da menina são separados e, enquanto ele afirma que organizou o casamento para protegê-la da influência da mãe, esta diz que ele a uniu ao primo para não ter que sustentá-la. [...]

Extraído do site: <<http://noticias.terra.com.br/interna>>. Acesso em: 30 out. 2008.

## FIGURA 10 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES III

Para compreender esse trecho, o leitor precisa levar em consideração o contexto e identificar adequadamente as relações de referência estabelecidas pelos pronomes que nele ocorrem.

- Em suas duas ocorrências, o pronome **ele** tem o mesmo referente? Justifique.
- Em "protegê-la", "a uniu" e "sustentá-la", o pronome pessoal tem o mesmo referente? Justifique.
- O demonstrativo **esta** faz uma referência a um elemento localizado no texto ou no espaço? Por que o redator teria optado por empregar o demonstrativo, e não o pronome pessoal **ela**?

O texto a seguir refere-se às questões 4 e 5.

Detalhe do afresco de Benozzo Gozzoli na Capela dos Magos do Palácio Médici-Ricardi, Florença, 1459-1460.



Benozzo Gozzoli, 1459-1460. Palácio Médici-Ricardi, Florença

Preconizo que um príncipe não tenha outro objeto de preocupações nem outros pensamentos a absorvê-lo, e que tampouco se aplique pessoalmente a algo que fuja aos assuntos da guerra e à organização e à disciplina militares, porquanto apenas estes concernem à única arte atinente ao seu comando. Essa arte é de tal importância [...] que não somente ela afirma no poder aqueles que têm o principado de berço, mas não raro faz com que homens de condição (fortuna) privada ascendam a esta dignidade. Contrariamente, vemos que os príncipes que se ocuparam mais dos seus deleites que das armas perderam os seus Estados. O que por primeiro pode fazer com que percas o teu próprio Estado é a negligência com respeito a essa arte. Ademais, o que te permitirá conquistá-lo será a tua excelência nessa mesma arte.

Nicolau Maquiavel. *O príncipe*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

## FIGURA 11 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES IV

4. Releia a primeira frase (de "Preconizo" até "comando.") e faça o que se pede nos itens a seguir:
- Os pronomes [l]o e **seu** referem-se, ambos, a um nome citado logo no início da frase. Qual é esse referente?
  - Comente a redundância (repetição) que ocorre no trecho "[...] e que tampouco se aplique pessoalmente a algo que fuja aos assuntos da guerra [...]".
5. A respeito dos vínculos de coesão estabelecidos por alguns pronomes demonstrativos do texto, responda aos itens a seguir:
- No trecho "[...] se aplique pessoalmente a algo que fuja aos assuntos da guerra e à organização e à disciplina militares, porquanto apenas **estes** concernem à única arte atinente ao seu comando.", o demonstrativo retoma a expressão "à organização e à disciplina militares" ou a expressão "assuntos de guerra"? Justifique.
  - Em "[...] que não somente ela afirma no poder **aqueles** que têm o principado de berço [...]" o demonstrativo tem como referente um elemento citado no próprio texto ou um elemento extratextual (de fora do texto)? Explique.
  - Indique a que se refere a expressão "esta dignidade" e comente a adequação ou inadequação do pronome **esta**.
6. Leia com atenção estes dois enunciados:

Naquela ocasião, o maestro ironizou o talento musical da filha da famosa atriz, que, anos mais tarde, viria a ser mulher dele.

Passarei as férias na casa de praia de minha amiga, cujo aluguel está cotado em mil reais por semana.

- Esclareça os dois sentidos que podem ser atribuídos a cada um deles e explique, do ponto de vista da estrutura do enunciado, por que ocorre a ambiguidade.
- Em inúmeras situações de comunicação, quando um enunciado admite mais de uma interpretação, precisamos nos apoiar em nosso conhecimento de mundo para descartar uma dessas interpretações – a que se mostra absurda ou inadequada – e adotar a outra como a pretendida pelo enunciador. A essa habilidade dá-se, em linguística, o nome de **tolerância pragmática**. Em qual dos dois enunciados nossa tolerância pragmática permite-nos facilmente desfazer a ambiguidade? Por quê?

Há também uma seção de revisão intitulada *Da teoria à Prática* com seis atividades, mas também não aparece nenhuma atividade relacionada aos pronomes interrogativos.

FIGURA 12 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES V

**Da  
TEORIA à PRÁTICA**

## Ponto de partida

O texto da ilustração abaixo fazia parte de um painel de publicidade. Leia-o:

A partir de foto: Photodisc/Getty Images



**Motoqueiro,  
o capacete é sua  
segurança.  
Ponha isso na cabeça.**

Você nota algo “diferente” quanto ao emprego do pronome demonstrativo nesse texto?

Muitas vezes ouvimos dizer que a ambiguidade é um “defeito” que precisa ser evitado, porque prejudica a clareza do enunciado.

Nem sempre, no entanto, é assim. No texto, o que mais chama a atenção é justamente o fato de que o pronome *isso* tem dois referentes e, dependendo do referente considerado, a recomendação “Ponha na cabeça” tem dois sentidos, ambos perfeitamente válidos nesse contexto. Se o leitor considerar que o “*isso*” retoma apenas “o capacete”, a recomendação “Ponha na cabeça” ganha o significado de “Use/visita/coloque o capacete na cabeça”. Se considerar que o “*isso*” retoma “o capacete é sua segurança”, a sugestão “Ponha na cabeça” passa a significar “Entenda/conscientize-se de que o capacete é sua segurança”.

Como se vê, há casos em que a ambiguidade, longe de ser um defeito, revela-se um eficiente recurso para realçar a expressividade do texto e sua eficácia comunicativa.

### **A**gora é a sua vez

**IMPORTANTE**

As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

**1.** Em um bar de uma cidadezinha, o proprietário afixou a placa reproduzida ao lado.

a) A mensagem, nesse contexto, deve ser interpretada como uma afirmação crítica (“séria”) ou humorística? Justifique.

b) Que palavra é responsável pela criação do sentido pretendido pelo autor da frase? Explique.

**2.** Os pronomes são fundamentais para estabelecer as relações de coesão entre partes de um enunciado. No entanto, quando empregados de forma descuidada, eles podem gerar sentidos diferentes do pretendido. Leia, por exemplo, este trecho de notícia de jornal:



Ilustração: Hemera

FIGURA 13 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES VI

Em Valinhos, uma estudante na garupa de uma moto bateu na traseira de uma Brasília, derrubando-a no solo que teve morte por fratura craniana.

*Jornal de Vinhedo, Vinhedo, 29 abr. 1995.*

- a) Do ponto de vista estritamente gramatical, cada um dos pronomes destacados pode ser associado a três referentes. Indique-os.
  - b) Combinando o conteúdo linguístico da frase e o que você conhece da realidade, aponte a que referente o redator pretendeu associar os dois pronomes.
  - c) Fazendo as alterações necessárias, reescreva a notícia de modo a impedir as interpretações absurdas.
3. Leia esta historinha:

A expectativa era enorme no circo. No picadeiro, dentro de uma jaula, o leão se aproxima da domadora, belíssima e vestida apenas com um provocante biquíni, deitada inerte no chão. Com pavorosos rugidos, a fera coloca-se por cima da mulher... Suspiros de alívio na plateia: o leão lambe sua domadora como um dócil carneirinho. Aplausos gerais. Levanta um espectador, meio cambaleante, e grita:

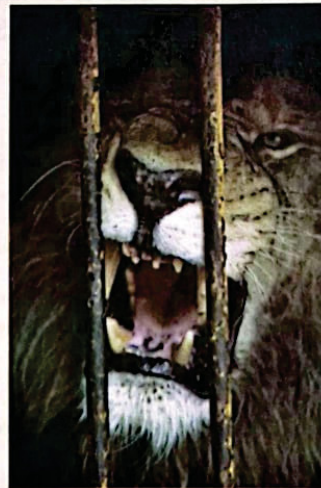
– Isso eu também faço.

Acabam por levá-lo à jaula. Lá dentro, o leão e a domadora, boquiaberta. E o apresentador:

– Muito bem, valentão. Pode entrar.

O cara olha, estuda e...

– Mas tira o leão primeiro, pô!



In Sírío Possenti. *Os humores da língua: análise linguística de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137.

- a) O pronome demonstrativo **isso** pode estar se referindo a dois diferentes fatos ocorridos no primeiro parágrafo. Que fatos são esses?
- b) Num primeiro momento, a frase “Isso eu também faço.” induz o leitor a supor que o “valentão” estivesse se referindo a qual dos dois fatos? Justifique sua resposta baseando-se no emprego que usualmente se faz nesse tipo de frase.
- c) Em que momento da piada o leitor é levado a estabelecer a outra relação de sentido indicada pelo pronome **isso**? Por quê?

FIGURA 14 - PRONOMES INTERROGATIVOS: ATIVIDADES VII

4. No trecho abaixo, o escritor português José Saramago, ao descrever a cidadezinha em que nasceu, faz referência a dois rios: o Almonda e o Tejo:

[...] A menos de um quilômetro das últimas casas, para o sul, o Almonda, que é esse o nome do rio da minha aldeia, encontra-se com o Tejo, ao qual (ou a quem, se a licença me é permitida), ajudava, em tempos idos, na medida dos seus limites caudais [...].

José Saramago. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Considerando que o pronome relativo **quem** tem, na variedade culta da língua, um emprego específico, responda aos itens a seguir:

- a) Por que o autor pede "licença" para trocar "ao qual" por "a quem"?
- b) Que efeito de sentido o escritor procurou criar ao substituir "ao qual" por "a quem"?

5. O trecho a seguir foi extraído de uma matéria jornalística que orientava como deveriam ser declarados, no imposto de renda, bens recebidos por herança. Leia-o:

### Herdeiro deve fazer avaliação cuidadosa

Os contribuintes que têm inventário em andamento, cujas mortes ocorreram até 31 de dezembro de 97, precisam ficar atentos.

Como a instrução normativa nº 53 [...] atinge inventários em andamento, passa a ser fundamental avaliar o valor dos bens declarados pelo espólio (conjunto de bens deixados pela pessoa que morreu).

Folha de S. Paulo, São Paulo, 21 jun. 1998.

No primeiro parágrafo, o emprego inadequado de um pronome possibilita uma interpretação absurda do sentido da frase.

- a) Identifique esse pronome e explique qual é a interpretação absurda.
- b) O que o redator do texto pretendeu dizer com o primeiro parágrafo?
6. (ITA-SP) Leia este texto:

[...] No novo catecismo das empresas, um *trainee* deve ter as mesmas qualidades dos diretores e gerentes, que por sua vez precisam saber ouvir e usar a internet como os *trainees*, que precisam ter a mesma disposição de se superar do presidente, que precisa trabalhar com equipes do mesmo jeito que os *trainees*, gerentes e diretores, e vice-versa [...].

Você S.A., São Paulo: Abril, n. 10.

- a) Aponte duas propriedades do texto que contribuem para o efeito de sentido circular.
- b) O termo **vice-versa** é necessário no contexto em que aparece? Por quê?

É possível notar nas atividades do livro uma proposta de leitura e análise que explora diferentes empregos e significados de outros pronomes. Essas atividades promovem a leitura de diferentes gêneros textuais que contemplam essa classe de palavras, a análise dos efeitos de sentido dos pronomes e as estratégias de referenciação.

Por outro lado, as interrogativas ficaram em segundo plano nessa sequência de atividades, parece que os autores assumem que isso não é problema para os alunos. Mas a concepção de linguagem com que estamos trabalhando não é só a de ensinar o que não se sabe, mas de explicitar o que se sabe.

Conforme descrição feita no capítulo quatro desta pesquisa, o livro poderia ter explorado exemplos e atividades que envolvessem os dois tipos de estrutura interrogativas apresentados no texto de abertura e as possíveis respostas, ajudando o aluno a refletir sobre quais estruturas permitem respostas polares e quais permitem respostas abertas, a depender do pronome utilizado, por meio da análise e manipulação desses dados.

Poderiam ser incluídas também atividades que explorassem o efeito de sentido dos pronomes interrogativos, as relações entre perguntas e respostas considerando os conteúdos que esses pronomes podem direcionar. Por exemplo: se mudássemos o pronome QUEM por QUANTOS, que informação o operário que lê/voz do poema estaria procurando? Seriam as mesmas informações?

Outro aspecto que poderia ser mais aprofundado é o fato de os pronomes indefinidos serem empregados como interrogativos, esse ponto foi apenas mencionado no livro (cf. AMARAL, 2010, p. 278), mas não foi aprofundado. No caso das perguntas apresentadas no texto, o eu lírico desconhece a informação sobre o assunto apresentando. Essa informação é representada pelo lugar sintático onde se encontra o pronome indefinido QUEM.

Importante mencionar que em uma edição posterior do mesmo livro, o respectivo conteúdo se mantém com a mesma abordagem, apenas com a alteração do texto de apoio, conforme imagem a seguir:



FIGURA 15 - PRONOMES INTERROGATIVOS II

**Pronomes interrogativos**

Leia estes versos:

Surdina

Quem toca piano sob a chuva,  
Na tarde turva e despovoada?  
De **que** antiga, límpida música  
Recebo a lembrança apagada?  
[...]

MEIRELES, Cecília. Obra poética.  
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 295.

Nessa estrofe, as palavras **quem** e **que**, empregadas para fazer as duas perguntas, são exemplos de **pronomes interrogativos**.

Podem funcionar como pronomes interrogativos as seguintes palavras:

**que, quem, qual/quais/quanto(s), quanta(s)**

Exemplos:

- **Quanto** tempo demora uma viagem para Marte? → **interrogativa direta**
- Gostaria de saber **qual** candidato acertou a questão. → **interrogativa indireta**

Fonte: Amaral (2013).

Nas duas edições da coleção *Novas Palavras* é possível perceber que o conteúdo apresentado não promove uma compreensão de como as estruturas interrogativas funcionam, o foco se limita ao ensino de nomenclaturas (próprio da gramática normativa), com poucas possibilidades de observar e de descrever sentenças interrogativas utilizadas em nosso dia a dia (gramática descritiva), a fim de tornar consciente regras que estão internalizadas em nossa mente (gramática internalizada).

De acordo com Avelar (2017), esse foco em nomenclaturas e regras tende a

[...] levar o aluno a acreditar em premissas equivocadas sobre a língua, impede qualquer incentivo à descoberta e observação de estruturas alternativas àquelas já apresentadas nos livros, o que ampliaria o seu repertório de opções gramaticais ao explorar diferentes recursos linguísticos nas atividades de produção textual (AVELAR, 2017, p. 56).

Segundo o autor, nenhum profissional das áreas de saúde e ciências médicas aprendem o nome dos ossos ou das partes do cérebro apenas para mostrar que reconhece esses elementos, e sim, nomeiam para a aquisição de conhecimento sobre o funcionamento do corpo, para o domínio de técnicas e procedimentos que deverão realizar ao longo da profissão; o objetivo é a execução de diferentes atividades no exercício da profissão.

No ensino da língua materna não deveria ser diferente. A nomenclatura gramatical precisa ter um alcance maior, como vimos no primeiro capítulo dessa pesquisa com Borges Neto (2018), Basso (2021). Para Avelar (2017), mais do que

operar com essa classificação, muitas vezes cheia de divergências, é preciso partir dela para desenvolver reflexões mais aprofundadas, a fim de desenvolver o conhecimento linguístico e o letramento científico dos alunos.

### 5.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Quanto à transposição didática dos conhecimentos linguísticos que pretendemos apresentar nesta seção, optamos pela proposta metodológica apresentada pelos seguintes autores Honda e O'Neil (2008)<sup>16</sup>, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)<sup>17</sup>; Pilati (2017,2020)<sup>18</sup>; Teles e Lopes (2019)<sup>19</sup>; Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020)<sup>20</sup>; Basso (2021)<sup>21</sup>; Calindro e Rodrigues (2022)<sup>22</sup>; Knöpfle, De Conto, Carreira e Foltran (2022)<sup>23</sup>; Honda e O'Neil (2008)<sup>24</sup>, que utilizam princípios da linguística gerativista visando o desenvolvimento de atividades para o ensino de gramática.

No entanto, antes de analisar essa proposta de transposição didática, é importante considerar em qual perspectiva de ensino de gramática ela se encaixa, considerando as reflexões que envolvem o ensino de LP discutidas até o presente capítulo. Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020) apresentam de maneira didática e resumida essas diferentes perspectivas e os seus fundamentos, elaboramos o quadro IV destacando as ideias principais desses autores:

---

<sup>16</sup> No livro *Thinking linguistically* (2008), os autores apresentam uma análise sobre a formação das interrogativas em diferentes línguas e elaboram um modelo teórico, a fim de apresentar parâmetros de formação das interrogativas. Esse modelo serviu de base para a análise das interrogativas nessa pesquisa.

<sup>17</sup> As autoras desenvolvem atividades investigativas sobre vários aspectos da língua: Sujeito Nulo: PB e o PE (p. 124 - 136); Objetos nulos e acusativos plenos (p. 137 - 142); As interrogativas QU (p. 150 - 156); O sistema singular do PB e o singular nu (p. 156 - 163).

<sup>18</sup> A autora faz uma análise da concepção gerativista para formação da oração, feita para a educação básica (p. 92 - 96).

<sup>19</sup> Os autores refletem sobre aspectos interessantes da formação dos diminutivos do PB. No capítulo 3 desta pesquisa, apresentamos um quadro que resume essas reflexões.

<sup>20</sup> Os autores desenvolvem uma análise sobre os Aspectos das gramáticas dos pronomes *você* e *seu* (p. 62 - 79).

<sup>21</sup> O autor apresenta uma possibilidade de análise das Interjeições, ampliando os critérios de classificação. (p. 256 - 283). No capítulo 2 desta pesquisa, utilizamos essa análise como exemplo para o conceito de desnaturalização apresentado por Borges Neto (2018).

<sup>22</sup> As autoras desenvolvem uma análise reflexiva sobre os Pronomes e as mudanças no sistema pronominal brasileiro (p.76 - 123).

<sup>23</sup> Os autores apresentam sugestões de trabalho com a Predicação com o objetivo de exercitar o pensamento científico. (p. 245 - 269).

<sup>24</sup> Os autores desenvolvem uma análise sobre a Formação de substantivos plurais em armênio (p. 4-8).

QUADRO IV - PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

**1. O ensino com base na gramática tradicional**

- Surge como um instrumento para divulgação de uma variedade linguística assumida como modelo – a língua dos bons escritores.
- Entende a língua como uniforme e homogênea. Há um modelo de língua a ser seguido e tudo que se afasta desse modelo é entendido como desvio, a dicotomia certo versus errado norteia o uso da língua.
- Busca desenvolver a capacidade de escrita do aluno por meio de exercícios para identificar e classificar as palavras e as funções sintáticas, privilegiando uma abordagem da gramática excessivamente centrada em aspectos metalinguísticos.
- Persiste como eixo central no ensino de língua, suas descrições são usadas até hoje.

**2. O ensino de gramática a partir do texto**

- Surge quando a gramática tradicional foi posta em xeque por não formar leitores proficientes.
- Entende a língua como forma de interação social, a comunicação acontece por meio de textos, que passa a ter o caráter nuclear do ensino. Para fazer referência a esse trabalho o termo *Análise linguística* passa a ser referência. O ensino se estrutura a partir de três eixos: a produção/leitura de textos, a reflexão/análise de tópicos gramaticais e a reescrita do texto na concepção de Geraldi (1984).
- Busca desenvolver atividades de análise linguística – exercícios de atividade oral e escrita; atividade epilinguística – prática que opera sobre a própria linguagem, transformando-a, experimentando novos modos de construção, brincando com a linguagem e buscando formas linguísticas com novas relações de significação; e atividade metalinguística – exercícios de sistematização, classificação e denominação dos fatos da língua à luz de uma teoria gramatical<sup>25</sup>.
- Persiste como princípio norteador para a confecção das orientações constantes nos documentos oficiais.

**3. O ensino de gramática como iniciação científica**

- Surge em meados dos anos 1900, desde os trabalhos de Chomsky. A transposição das ideias de Chomsky para a sala de aula é sugerida, no Brasil, por Perini (1985) e rerepresentada em Perini (2016).
- Entende a língua como realidade do mundo natural cujas propriedades e estruturas são passíveis de serem investigadas como qualquer outro fenômeno da natureza.
- Busca fazer despertar a atenção dos alunos para os fenômenos linguísticos que ocorrem a sua volta, a partir de diferentes passos do método científico: identificar problemas, coletar e analisar dados, formular e testar hipóteses, avaliar essas hipóteses buscando

<sup>25</sup>De acordo com os autores Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020), “a prática de análise linguística foi ampliada em Geraldi (1997) que incluiu não apenas as produções textuais dos alunos, mas também outras atividades sobre o ponto gramatical escolhido, permitindo recuperar três níveis de atividades propostas por Franchi (2006) a análise linguística, epilinguística e metalinguística”.

contraexemplos, revisá-las com base em evidências<sup>26</sup>

- Persiste com aplicação mais concreta pelos americanos Maya Honda e Wayne O’Neil, que desenvolveram esse trabalho em escolas de ensino médio. No Brasil, com pesquisas feitas por Vieira e Brandão (2007), Borges Neto (2012a, 2012b), Guerra Vicente e Pilati (2012, 2016), Foltran (2013), Foltran *et al.* (2017), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Vieira (2018) *inter alia*.

FONTE: Autora. Adaptado de Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020).

Como vimos no capítulo 2 deste trabalho, a gramática tradicional é uma teoria sobre a língua, o problema é que ao longo da história transformaram essa teoria em objeto de estudo, conforme Borges Neto (2018). A partir daí o ensino de gramática gira em torno de um determinado modelo de caráter prescritivo e normativo. Segundo Faraco (2008), esse modelo está congelado desde Prisciano, não traz novos conhecimentos sobre a língua, girando em torno de dois eixos na visão de Vieira (2020): o da norma-padrão, campo da correção da fala e da escrita, do certo e do errado; e o da análise metalinguística, que corresponde à descrição e à explicação de estruturas, baseadas em conceitos e nomenclatura específicos. Nesse ensino, as variedades menos prestigiadas são desconsideradas, assim como os conhecimentos que os falantes possuem sobre a língua, e isso não tem que ver necessariamente com aspectos de natureza linguística, mas também de natureza política, conforme Faraco (2008).

O ensino de gramática partindo do texto de certa forma foi um avanço, mas não mudou a maneira como tradicionalmente se trabalha a gramática. A análise dos efeitos de sentido das classes de palavras ou determinada estrutura sintática não aprofundou noções gramaticais, seguindo assim, o que até então era ensinado na escola - a gramática tradicional, agora, envolvida pelas práticas de leitura e produção de texto.

Dessa forma, defendemos o ensino de gramática como contribuição para o letramento científico como vimos no capítulo 3 desta pesquisa. Considerando que nesse ensino, conforme Honda e O’Neil (2008), se leva em conta a gramática mental, que se relaciona não só ao que está na mente/cérebro de uma pessoa, ou seja, os conhecimentos que ela possui quando diz que sabe determinada língua, mas também

---

<sup>26</sup> Segundo os autores Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020), “a observação de fatos linguísticos, bem como o trabalho de sistematizar sua ocorrência por meio de regras e generalizações, é uma forma de trazer à tona o conhecimento implícito que temos”.

pode se referir à teoria linguística sobre o que está na mente/cérebro. O ensino de gramática, nessa perspectiva, consiste em entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais, com o objetivo de tornar consciente o conjunto de regras configurado de forma inconsciente.

E é a partir dessa perspectiva de ensino de gramática que os autores Honda e O'Neil (2008), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016); Pilati (2017); Teles e Lopes (2019); Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020); Basso (2021); Calindro e Rodrigues (2022); Knöpfle, De Conto, Carreira e Foltran (2022); Honda e O'Neil (2008) apresentam a proposta de trabalho com os fenômenos linguísticos.

Para Honda e O'Neil (2008), o escopo dessas atividades envolve a análise de um conjunto de dados que promovam a investigação de possíveis padrões e formulação de hipóteses, a testagem de hipóteses considerando contraexemplos e a reformulação das hipóteses para explicar esses contraexemplos, tendo por base o conhecimento implícito dos alunos.

Nessa proposta, de acordo com Pilati (2022), o ensino de gramática precisa reconsiderar, em primeiro lugar, as propriedades específicas das línguas naturais, que as distinguem de outras linguagens; as línguas humanas são modulares organizadas em vários níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. As línguas são organizadas em sistemas linguísticos, organizados de forma composicional, dentro de domínios com estrutura hierárquica e recursiva, sujeitas a variação. Em segundo lugar, é importante considerar o processo instrucional, que precisa ter base em metodologia adequada e cientificamente embasada, contemplando processos complexos de análise gramatical, de leitura e de produção textual.

Como já foi mencionado, a investigação dos fenômenos linguísticos considera o conhecimento prévio dos alunos, que são saberes variados, adquiridos pelas interações sociais. De acordo com Pilati (2022), identificar esse conhecimento ajuda o professor a avaliar<sup>27</sup> o impacto de suas práticas. Especificamente no contexto do ensino de gramática, como já foi dito anteriormente, é importante considerar também o conhecimento linguístico do aluno, tornando consciente o que eles já sabem, mas não possuem critérios para análise. Para a autora, alguns conhecimentos

---

<sup>27</sup>De acordo com Pilati (2022), o professor pode elaborar um questionário com informações sobre idade, semestre letivo, disciplinas cursadas, experiências prévias com a gramática, habilidades de escrita, hábitos de leitura, experiências profissionais etc.

pedagógicos possivelmente o aluno já tenha adquirido em sua jornada de estudo, porém podem estar incompletos ou equivocados. Trazer à tona esses conceitos é uma forma de contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

Pilati (2022) dá exemplo do uso da vírgula que, revelando que, no ensino tradicional, é descrita como um sinal de pontuação que pode ser utilizado para marcar uma pausa de pequena duração; porém é possível propor outra perspectiva para o uso da vírgula vinculada à sintaxe. Esse sinal pode indicar “ruptura” da ordem direta nas orações (S-V-O, S-VL-PS)<sup>28</sup>, separar termos explicativos e termos que exercem a mesma função sintática, como enumerações e orações coordenadas. Dessa forma, os conceitos podem ser reformulados, e os novos conhecimentos podem ajudar a desenvolver a autonomia dos estudantes quanto ao uso do sinal de pontuação.

Para tanto, é importante que esses dados linguísticos se relacionem ao conhecimento de mundo dos alunos, a familiarização com aquilo que se vai discutir, aumenta a autoconfiança, conforme Teles e Lopes (2019). O trabalho em grupo pode ser uma forma, segundo os autores, de reforçar essa confiança, o desafio vai se revelando progressivamente, sendo um estímulo para o aprendizado.

De acordo com Honda e O’Neil (2008), a partir de dados simples sobre a língua, é possível aproveitar o conhecimento inconsciente das pessoas para refletir sobre como fazer e responder perguntas, por exemplo. Pilati (2017) afirma que essas experiências com a linguagem proporcionam um conhecimento profundo dos conceitos linguísticos, que podem ser aplicados em atividades de apresentação oral, leitura, revisão ou produção textual.

No ensino tradicional, esse trabalho não é considerado. Listas de regras e conteúdos desconexos acabam dificultando a percepção dessa organização do sistema linguístico, segundo Pilati (2022). Para a autora é preciso criar um contexto favorável e habilidades metacognitivas<sup>29</sup> que permitam a resolução de problemas. Quando a escola propõe aos alunos muitas atividades que exigem memorização e classificação, ela acaba impedindo o desenvolvimento dessas habilidades, não só sobre os saberes que envolvem a gramática, mas também saberes relacionados à leitura e escrita.

É importante destacar, nesse contexto, além da transposição didática, a formação de professores da Educação Básica. De acordo com Lobato (2015), é

---

<sup>28</sup>Sujeito - verbo - objeto/ Sujeito - verbo de ligação - predicativo do sujeito.

<sup>29</sup>Habilidade de operar conscientemente sobre o conhecimento linguístico implícito que eles possuem.

preciso formar professores capazes de renovar o ensino de LP. Para isso, Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020) apresentam uma proposta de conciliar descobertas recentes da Linguística com o ensino de gramática na escola, propondo um projeto de confecção de material didático com as principais descrições sobre a língua<sup>30</sup>, já que, infelizmente, existe uma carência de materiais de suporte ao professor.

Portanto, é imprescindível que o professor seja curioso, pesquise sobre novas possibilidades para o trabalho com a gramática, tenha um planejamento prévio das aulas, levando em consideração o contexto das turmas, os conteúdos propostos no currículo e materiais didáticos que a escola adota. Sair do encaminhamento aparentemente “seguro” da aula expositiva que contempla a apresentação do conceito gramatical e exemplos, para em seguida propor listas de exercícios para resolução e correção, vai exigir um movimento de pesquisa, estudo e planejamento estruturado e organizado.

Pilati (2022) também apresenta algumas sugestões práticas para o desenvolvimento desse trabalho, incluindo o uso de tabelas sintáticas e materiais manipuláveis<sup>31</sup>.

Segundo a autora:

O objetivo geral do uso de material concreto na sala de aula é o de promover situações de interação, produção, análise e reflexão linguística, auxiliando os estudantes a “pensar linguisticamente”, ou seja, ajudar os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema da língua ou das línguas em questão e a desenvolverem habilidades para que possam manipular esse(s) sistema(s) com consciência e autonomia, de forma crítica e criativa. Materiais concretos também são úteis: i) para desenvolvimento do pensamento metacognitivo ii) para a criação de situações-problema em que o estudante seja motivado a investigar, observar, manipular e compreender as diferentes propriedades das línguas naturais (PILATI, E. 2020. p. 87-108).

Os fenômenos da linguagem podem ser explorados de maneira planejada e criativa. Para Pitali (2020), o professor pode usar materiais do dia a dia. O mais importante com o uso desses materiais é ter em mente o que vimos até aqui: uma concepção clara dos conceitos de língua e de gramática que se pretende ensinar, assim como os objetivos educacionais da aula. Segundo a autora, os materiais

---

<sup>30</sup> De acordo com os autores, esse material privilegiaria a discussão de temas como: (i) usos e propriedades (formais e semânticas) das formas linguísticas; (ii) ordem de constituintes e efeitos semânticos-pragmáticos; (iii) mecanismos e padrões de concordância (nominal e verbal); (iv) relações de dependência entre constituintes (seleção argumental, dependências morfossintáticas) entre outros.

<sup>31</sup> Para Pilati (2020, p. 88), esses materiais surgiram a partir de duas inspirações básicas: i) as representações arbóreas usadas por pesquisadores gerativistas para evidenciar relações e operações gramaticais que ocorrem no nível da sentença e ii) os materiais didáticos manipuláveis usados para ensinar os estudantes as operações e relações fundamentais do pensamento matemático.

manipuláveis<sup>32</sup> podem ser usados como ferramentas para a investigação científica das línguas naturais.

De acordo com Lobato (2015), a Linguística pode ser de grande importância para o contexto escolar, por isso é fundamental que o professor da educação básica inteira-se das questões linguísticas gerais. Quando compreendemos que a aquisição de uma língua acontece com a criança, que não é algo que ela faz ou que fazem com ela, mas que existe um dispositivo biológico no seu cérebro, que permite o desenvolvimento da gramática da língua, a metodologia e o procedimento por parte do professor deve ser a de envolver o aluno no contexto da descoberta, expondo a criança aos dados da língua.

Nesse sentido, apresentamos na próxima seção, algumas sugestões de atividades que podem servir de exemplo para o que estamos discutindo neste capítulo. Elas permitem a exposição a dados da língua. Optamos pelas estruturas interrogativas, objeto de estudo desta pesquisa, considerando a metodologia que envolve princípios da linguística gerativista que considera o ensino de gramática como iniciação científica.

---

<sup>32</sup>No artigo “Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição”, Pilati (2020) apresenta sugestões de atividades envolvendo diferentes aspectos linguísticos.



## 5.4 ATIVIDADES SUGESTIVAS

Para organização didática das atividades propostas, seguimos as ideias de Paula e Melo (2020)<sup>33</sup>, que apresentam a seguinte estrutura: (i) Experiência linguística - introdução da proposta e pequena sensibilização que coloca o aluno em contato concreto com dados da língua; (ii) Reflexões gramaticais - momento da análise crítica dos dados, formulação de hipóteses e confronto com a gramática normativa; (iii) Consolidando as reflexões - aqui entram as atividades que permitem avaliar como as discussões foram incorporadas pelos alunos e, por fim, (iv) Análise -discriminação dos níveis de conhecimento linguístico ativados com base na transposição didática. Acrescentamos a essa estrutura os materiais que podem ser utilizados, para melhor organização do professor.

Importante destacar que a escolha do público alvo para o desenvolvimento das atividades considerou o nível de ensino em que foi indicado algum aspecto relacionado às interrogativas. Como vimos anteriormente, as sentenças interrogativas não estão contempladas no currículo, no entanto, o professor pode ampliar o trabalho com essas estruturas considerando as classes gramaticais pronomes e advérbios que estão indicadas na BNCC (2018)<sup>34</sup>.

As quatro sequências de atividades podem ser trabalhadas a partir de textos do material didático adotado pela escola, seguindo o planejamento do professor e podem ser reformuladas considerando os diferentes níveis de aprendizagem<sup>35</sup>. As duas primeiras atividades apresentadas têm um nível mais acessível, podem ser desenvolvidas com os anos finais do Ensino Fundamental. Já as duas últimas atividades apresentam um nível mais avançado, e podem ser desenvolvidas com as turmas do Ensino Médio.

O professor também pode criar um contexto de construção de gramática desafiando os alunos a refletir sobre a língua a partir de situações fictícias, como a do pesquisador marciano elaborando hipóteses para a formação do diminutivo com

---

<sup>33</sup>As autoras organizaram o livro “Despertando o olhar científico para o estudo da língua materna” pela editora FALE/UFMG. Esse livro reúne parte das reflexões construídas na disciplina GramáticaS na escola, ministrada no segundo semestre de 2019, no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>34</sup>Algumas competências e habilidades envolvendo pronomes e advérbios foram indicadas na BNCC (2018, p. 185 e p. 191), referente ao Ensino Fundamental.

<sup>35</sup>As duas primeiras atividades apresentadas têm um nível mais acessível, podem ser desenvolvidas com os anos finais do Ensino Fundamental. Já as duas últimas atividades apresentam um nível mais avançado, e podem ser desenvolvidas com as turmas do Ensino Médio.

-inho(a) e/ou -zinho(a), conforme TELES, LOPES (2019), exemplo descrito no capítulo três deste trabalho. Vale considerar que essas atividades podem ser aplicadas em oficinas ou como atividades complementares às atividades do livro didático, envolvendo as práticas de leitura e produção, ou simplesmente podem ser utilizadas como recurso didático para a manipulação de fenômenos linguísticos.

#### **5.4.1 ATIVIDADE 1**

**Atividade 1:** Distinção das estruturas interrogativas polares (sim - não) e das interrogativas abertas QU.

**Público-alvo:** 7º ano do Ensino Fundamental.

**Materiais utilizados:**

- Fichas de frases interrogativas S/N e QU.
- Fichas de respostas.
- Caneta ou lápis
- Caderno e material didático

**Sugestões de fichas com perguntas/respostas que servem de dados para a análise:**

FIGURA 16 - FICHA 1



Fonte: Autora.

### Descrição da atividade

A proposta da atividade é demonstrar ao aluno que há dois tipos de estruturas interrogativas. O objetivo é ativar a capacidade de reconhecimento dessas estruturas considerando suas possíveis respostas. Converse com os alunos que a capacidade de reconhecimento dessas estruturas da língua é um conhecimento implícito que todo falante possui, por isso, a participação ativa de todos os alunos é muito importante nessa atividade investigativa das sentenças interrogativas.

### Experiência linguística

Organize a turma em grupos de até 5 participantes. Entregue para cada equipe as fichas de sentenças interrogativas S/N e QU e respostas embaralhadas. O desafio da equipe será encontrar as possíveis respostas para cada sentença e verificar padrões de respostas para os tipos de interrogativas. Questione os alunos: Quais perguntas aceitariam sim-não como respostas e quais não aceitariam? O que podemos notar na estrutura das sentenças que não aceitam sim-não como resposta? A partir dessas reflexões, espera-se que os alunos elaborem a seguinte hipótese: Em perguntas com elementos interrogativos (interrogativas QU) as respostas são mais amplas, em relação às perguntas que não apresentam esses elementos (interrogativas S/N). Permita que os alunos escrevam suas hipóteses e conclusões no caderno. Os grupos também podem compartilhar suas reflexões com a turma. O professor anota no quadro as principais hipóteses e as possíveis conclusões sobre o fenômeno linguístico observado. Nem sempre a turma vai chegar a uma conclusão, porém o mais importante são as reflexões ao longo da análise. Valorize os conhecimentos prévios dos alunos e as hipóteses elaboradas ao longo da atividade.

### **Reflexões gramaticais**

Os alunos vão relacionar as perguntas e respostas, refletindo sobre: a) quais sentenças aceitaram sim-não como resposta? b) Quais sentenças aceitaram respostas variadas? As combinações aceitáveis consideram que as respostas sim-não foram utilizadas para as interrogativas polares, e as respostas variadas foram utilizadas para as interrogativas QU. Outra atividade interessante seria a de pesquisar que elementos interrogativos são esses, retomando os conhecimentos que sabem sobre pronomes e advérbios, tendo por base o material didático que possuem para confrontar suas hipóteses e conclusões. As combinações não aceitáveis são rejeitadas, porque temos intuições da língua, e essa intuição pode ser explorada ao se perceber que as interrogativas abertas apresentam elementos interrogativos, pronomes, advérbios e especificadores nominais, que direcionam as respostas.

## Buscando consolidar as reflexões

Para consolidar a análise dessas estruturas você também pode criar outras fichas envolvendo novas análises, como:

Questione: a) A estrutura interrogativa direciona as respostas? De que maneira? Quais informações estão faltando?

FIGURA 17 - FICHA 2



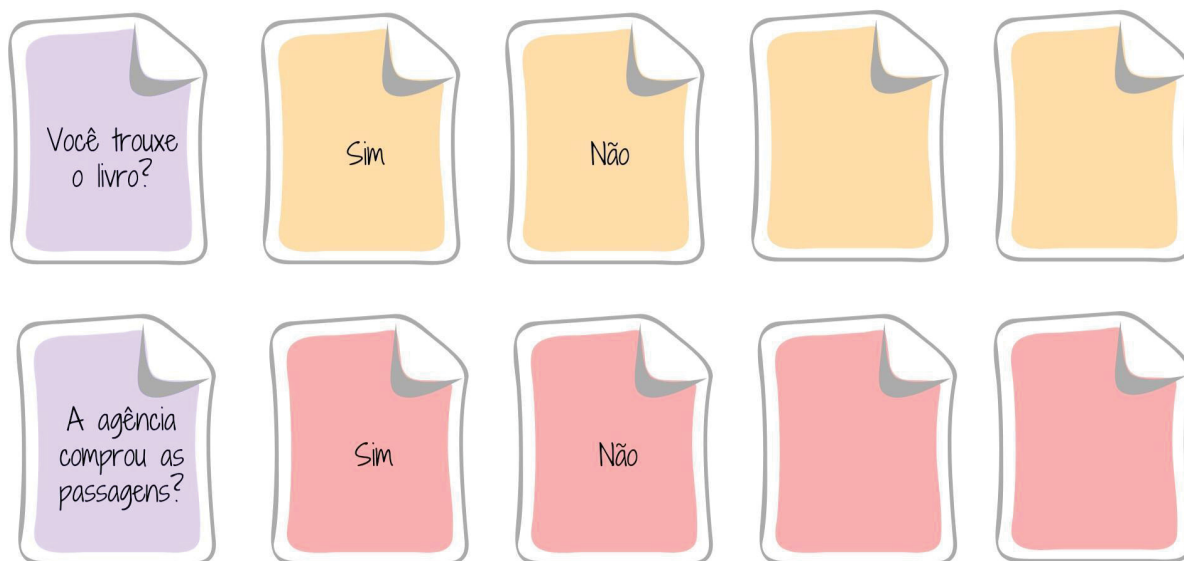


Fonte: Autora.

Embaralhe as perguntas e respostas, permita que os alunos reflitam sobre quais elementos direcionam as respostas e quais os respectivos conteúdos. É possível que os alunos concluam que as interrogativas abertas não aceitam qualquer resposta. Os elementos interrogativos podem direcionar os seguintes conteúdos: quem = qu + pessoa, o que = qu + coisa, quando = qu + momento/tempo, onde = qu + lugar e como = qu + modo. Permita que os alunos relacionem perguntas e respostas do tipo: “Quem comprou o livro?” R: Na semana passada. Isso serve para que eles percebam a estranheza dessas construções.

b) É possível outras combinações de resposta para as sentenças a seguir?

FIGURA 18 - FICHA 3



Fonte: Autora.

Promova espaço para a reflexão dos alunos sobre as possíveis respostas, considerando que as respostas de uma interrogativa S/N se referem à totalidade do conteúdo proposicional da sentença (positivo/negativo). As perguntas poderiam ser respondidas com (sim - não), com o verbo flexionado matriz (Comprou), mas os alunos poderiam fazer outros testes com a cópula *É*, com alguns advérbios (já, nunca) ou com alguns quantificadores (Alguns), por exemplo. Discuta com os alunos quais respostas são mais aceitáveis em português, quais podem ser descartadas. Quais efeitos de sentido essas respostas podem apresentar para variados discursos.

### **Análise**

Com essa atividade, espera-se evidenciar que as estruturas interrogativas podem ser definidas não apenas pela sua estrutura sintática, mas também pela relação semântica com suas respectivas possibilidades de resposta. Se for uma interrogativa S/N, será definido um conjunto de duas respostas possíveis. Se for uma interrogativa QU, marcadas pela presença de constituintes interrogativos, será definido um conjunto de respostas abertas. Ao explorar essas estruturas com as respostas aceitáveis para cada uma delas, os alunos podem concluir que em português existem dois tipos de perguntas: abertas e fechadas. O professor pode sugerir a construção de um caderno de gramática confeccionado pelos próprios

alunos, com as nomenclaturas que eles propuserem. Outra atividade interessante é a de propor aos alunos a verificação dessas estruturas em textos diversos e analisar o efeito de sentido dessas estruturas interrogativas, considerando as intenções dos falantes. A consciência acerca da distinção dessas estruturas, bem como dos elementos interrogativos presentes nas estruturas abertas QU, além das possibilidades de respostas polares para além do sim-não, em estruturas interrogativas S/N, permite ao aluno utilizar com mais produtividade e eficiência essas sentenças em suas produções, além de desenvolverem o raciocínio científico.

#### **5.4.2 ATIVIDADE 2**

**Atividade 2:** Mudança de posição dos elementos QU em estruturas interrogativas.

**Público-alvo:** 8º ano do Ensino Fundamental.

##### **Materiais utilizados:**

- Fichas com memes
- Caneta ou lápis
- Caderno e material didático

**Sugestão de fichas com memes com dados para a análise:**



FIGURA 19 - FICHA 1



FONTE: Autora.

### Descrição da atividade

Essa atividade tem por objetivo ajudar o aluno a reconhecer que existem constituintes interrogativos nas estruturas interrogativas, e que eles podem ocupar posições diferentes nas sentenças interrogativas QU do português. A habilidade de julgar se o movimento desses constituintes é possível ou não, faz parte de um conhecimento implícito que todo falante traz consigo. A manipulação desses constituintes é uma forma de ativar esse conhecimento, trazendo uma nova perspectiva para essas estruturas e, para isso, é importante a participação ativa dos alunos. Explore os efeitos de sentido das estruturas interrogativas no gênero meme,

além de outros aspectos que envolvem as práticas de leitura e escrita desse gênero, indicados pela BNCC (2018)<sup>36</sup>.

### Experiência linguística

A atividade será realizada em grupos com até 4 componentes. Cada grupo vai receber uma ficha com memes. O objetivo do grupo é reescrever a frase apresentada no meme, no caderno (cada aluno faz a sua anotação). A ideia é refletir sobre as possíveis posições dos constituintes nas sentenças, em especial, a posição dos constituintes interrogativos. Apresente como exemplo as possibilidades de reescrita para algumas das sentenças interrogativas do texto a seguir: Quem é que eu mais amo no mundo? Eu mais amo no mundo é quem? Eu mais amo no mundo quem é que? Ou ainda: Como está o meu querido? O meu querido está como? Questione: Quais formas são mais aceitáveis? Aconteceu algo curioso na troca de posição desses constituintes?

FIGURA 20 - Imagem *Cumprimentando o cachorro*



<sup>36</sup>A BNCC (2018, p. 141) apresenta as seguintes habilidades para o trabalho com o gênero meme: (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

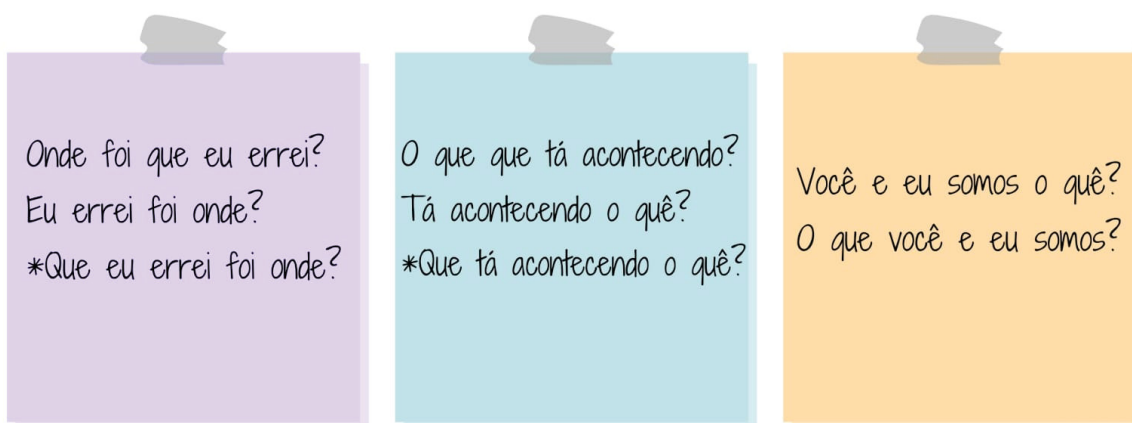
FONTE: Autora.

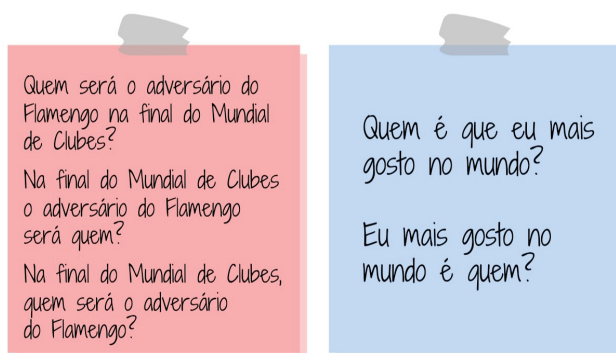
Permita que os alunos testem as outras sentenças interrogativas do texto da mesma forma. Questione os alunos: Em todas as sentenças apresentadas nos memes, foi aceitável o movimento dos constituintes interrogativos? Se sim, quais posições esses constituintes ocupam na sentença? Houve alguma alteração curiosa na reescrita dessas frases? Ao final dessa etapa, o professor será capaz de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dessas estruturas.

### Reflexões gramaticais

Os alunos poderão apresentar as seguintes possibilidades de reescrita das frases apresentadas nos memes, nessa etapa é importante instigá-los a testar diferentes ordenamentos das palavras, procurando esgotar as possibilidades:

FIGURA 21 - Frases apresentadas nos memes





FONTE: Autora.

Refleta com os alunos sobre a ordem desses constituintes interrogativos, analisando cada caso. Ao deslocar esses constituintes em diferentes posições na sentença, os alunos estarão identificando partes importantes. Espera-se que os alunos cheguem às seguintes conclusões: os constituintes interrogativos em português podem mudar de posição. A conjunção QUE não acompanha os constituintes interrogativos ao final da sentença. Esses casos sobre o que podemos ou não fazer com os elementos da nossa língua faz parte de uma intuição que todos temos e que precisa ser explorada em sala de aula. Proponha a pesquisa dessas estruturas partindo dos materiais didáticos e gramáticas, a fim de confrontar conceitos e analisar outros dados.

### **Buscando consolidar as reflexões**

Converse com os alunos sobre os efeitos de sentido gerados pela alteração da ordem dos elementos na sentença. Permita que os alunos escrevam no caderno um esquema para as estruturas interrogativas que analisaram nos memes, tendo por base as seguintes informações:

QUADRO II - ESTRUTURAÇÃO DAS INTERROGATIVAS QU DO PB

ESTRUTURA	EXEMPLO
QU	Que horas você volta?
QU + QU	Quem o João viu onde?
QU + QUE	Onde <u>que</u> você colocou a chave?
QU + SER + QUE	Quando é <u>que</u> você volta?
QU + QUE + SER + QUE	O <u>que que</u> é <u>que</u> você disse?
<u>QU + SER + QUE + SER + QUE</u>	O <u>que é que foi que</u> você comprou?
QU <i>in situ</i>	Você <u>gostava</u> de quem?
PREPOSIÇÃO + QU	Pra <u>quando</u> é a entrega do trabalho?

FONTE: Autora (2024).

Você pode dar exemplos aos alunos para que eles se familiarizem com alguns termos mais técnicos, por exemplo: usar “QU” no lugar de “constituintes interrogativos”. Os alunos não precisam formar esquemas iguais aos da imagem acima. O mais importante é fazer com que eles percebam que a língua portuguesa é muito produtiva no que diz respeito a essas estruturas. A partir das frases dos memes, eles podem identificar estruturas como: Onde foi que eu errei?: QU + SER + QUE; Quem será o adversário do Flamengo...?: QU; Que que tá acontecendo?: QU + QUE; Você e eu somos o quê?: QU. Outro aspecto interessante a ser observado é sobre QUE conjunção (complementizador na estrutura QU + QUE). Se optarmos pela sentença com os elementos interrogativos no local de origem, precisamos tirar a conjunção QUE, porém se houver o movimento, o QU aparece, como é possível observar nas seguintes sentenças:

FIGURA 22 - Sentenças QU

O que que tá acontecendo?  
Tá acontecendo o quê?  
\*Que tá acontecendo o quê?

FONTE: Autora.

## **Análise**

A partir dessa atividade espera-se que os alunos tenham percebido as diferentes posições dos constituintes interrogativos e a variabilidade das interrogativas QU. Peça aos alunos para que tragam de casa outros textos para a análise, a fim de ampliar o trabalho com essas estruturas considerando as práticas de leitura e produção, além das habilidades indicadas na BNCC (2018). A manipulação desses constituintes permite uma análise mais profunda sobre essas estruturas.

### **5.4.3 ATIVIDADE 3**

**Atividade 3:** Comparação da posição de elementos QU em sentenças do PB e do inglês.

**Público-alvo:** 1º ano do Ensino Médio.

#### **Materiais utilizados:**

- Ficha com versos da música<sup>37</sup> *Come Together*, da banda Now United.
- Ficha para teste das sentenças e elaboração de hipótese em português
- Caneta ou lápis
- Material didático

**Sugestão de fichas com versos da música *Come Together*, da banda Now United<sup>38</sup>, com dados para a análise:**

---

<sup>37</sup>Sobre o trabalho com o gênero música, a BNCC (2018, p. 496, 511 ) apresenta algumas habilidades que podem ser desenvolvidas: (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

<sup>38</sup> A letra completa da música está disponível em: <https://www.letras.mus.br/now-united/come-together/traducao.html> Acesso 18 de agosto de 2014.

FIGURA 23 - FICHA 1

<b>Sobre as interrogativas do inglês, podemos fazer a seguinte afirmação: Os elementos QU, em destaque, ficam sempre no início da sentença.</b>	
<u>WHAT</u> are we doing?	*Are we doing <u>WHAT</u> ? We are doing <u>WHAT</u> ?
<u>WHERE</u> are we now?	*Are we now <u>WHERE</u> ? We are now <u>WHERE</u> ?
<u>WHAT</u> is the reason why we knock each other down?	*The reason why we knock each other down is <u>WHAT</u> ?
<u>WHAT</u> do you need?	*Do you need <u>WHAT</u> ?
<u>WHAT</u> will it take to make us fly right off the ground?	*It will take <u>WHAT</u> to make us fly right off the ground?

FONTE: Autora.

FIGURA 24 - FICHA 2

<b>Sobre as interrogativas do português, faça testes considerando diferentes posições dos elementos interrogativos e construa uma hipótese:</b>	
<hr/> <hr/>	

FONTE: Autora.

### Descrição da atividade

A atividade tem como proposta demonstrar ao aluno que as interrogativas no português em comparação com as interrogativas do inglês podem apresentar um

comportamento diferente quanto à posição dos constituintes interrogativos. No primeiro conjunto de dados (versos da música em inglês), os alunos observam a posição dos elementos interrogativos em inglês, (dados positivos e negativos), e a afirmação apresentada a partir desses dados. Na sequência, fazem testes com as sentenças em português, considerando a tradução das sentenças já analisadas em inglês, observando a posição dos elementos interrogativos. Essa comparação ajuda a realçar as propriedades do PB. A partir da manipulação desses elementos interrogativos, os alunos constroem hipóteses e conclusões sobre as estruturas interrogativas QU do português.

### **Experiência linguística**

A turma será dividida em grupos de 5 alunos e será solicitado aos grupos que analisem o primeiro conjunto de dados, a posição dos constituintes interrogativos em língua inglesa. Na sequência, os alunos recebem a ficha para testar as diferentes posições dos elementos QU em português e elaborar uma hipótese. (Os alunos traduzem as sentenças em inglês da primeira ficha). Valorize os conhecimentos prévios dos alunos enquanto avaliam as sentenças com os constituintes em diferentes posições, permita que compartilhem suas hipóteses e eventuais problemas. Os alunos também podem comparar a posição dos elementos interrogativos das duas línguas. O objetivo, a partir dessa manipulação de constituintes, é tornar consciente os conhecimentos que os alunos já possuem sobre essas estruturas.

### **Reflexões gramaticais**

A análise do primeiro conjunto de dados possibilitou aos alunos a identificação de um padrão quanto à posição dos constituintes interrogativos da língua inglesa. A partir dos testes e da análise do segundo conjunto de sentenças, espera-se que os alunos, percebam que o português não tem obrigatoriedade de movimento dos constituintes interrogativos, sendo opcional o uso desses elementos, tanto no início da sentença, (fronteamento), quanto ao final da sentença (*in situ*). Permita que os alunos escrevam e compartilhem suas hipóteses, os problemas apresentados a partir da análise de dados, e as possíveis conclusões a partir da reflexão sobre os dados apresentados. Você também pode apresentar outras estruturas e textos, tendo por



base o livro didático e gramáticas variadas para confrontar conceitos e analisar outros exemplos. Possibilidades de sentenças para o preenchimento da tabela:

FIGURA 25 - FICHA 3

<b>Sobre as interrogativas do português, faça testes considerando diferentes posições dos elementos interrogativos e construa uma hipótese:</b>	
Estamos fazendo <u>O QUÊ</u> ?	<u>O QUE</u> estamos fazendo?
Estamos <u>ONDE</u> agora? <u>ONDE</u> estamos agora?	Agora estamos <u>ONDE</u> ? *Estamos agora <u>ONDE</u> ?
<u>QUAL</u> é a razão pela qual nos derrubamos?	A razão pela qual nos derrubamos é <u>QUAL</u> ?
<u>O QUE</u> você precisa?	Você precisa <u>O QUÊ</u> ?
<u>O QUE</u> é preciso para nos fazer voar do chão?	Pra nos fazer voar do chão é preciso <u>O QUÊ</u> ?

FONTE: Autora.

### Buscando consolidar as reflexões

O professor deve mediar a discussão retomando as hipóteses feitas pelos alunos, a fim de discutir eventuais problemas. Um deles está relacionado à regência do verbo *precisar*. Na gramática dos alunos é provável que não exista essa preposição “de” quando se formula perguntas. Aproveite para retomar regras de regência e refletir com os alunos sobre essas construções, considerando outras variedades da língua. Essas intervenções por parte do professor são muito importantes para tornar mais explícito os conhecimentos linguísticos implícitos dos alunos e analisar criticamente as regras de regência da norma culta da língua.

### Análise

A comparação de sentenças partindo de textos significativos para os alunos podem ser um caminho interessante para o trabalho de investigação dos fenômenos linguísticos. Nessa atividade espera-se que os alunos percebam que existem diferenças entre as línguas quanto à posição dos constituintes nas interrogativas QU.

Por meio da análise dos dados, os alunos foram convidados a comparar e reescrever estruturas, confirmar generalizações, revisar os dados e hipóteses, evidenciando conhecimentos que os alunos já possuem sobre a sua língua.

#### **5.4.4 ATIVIDADE 4**

**Atividade 5:** Comparação entre estruturas matrizes e encaixadas<sup>39</sup> do inglês e do português.

**Público-alvo:** 2º ano do Ensino Médio

**Materiais utilizados:**

- Fichas de frases interrogativas diretas (matrizes) e Ficha de frases interrogativas indiretas (encaixadas)
- Caneta ou lápis
- Material didático

**Sugestões de fichas com perguntas/respostas que servem de dados para a análise:**

---

<sup>39</sup>Com relação às sentenças encaixadas, a BNCC propõe as seguintes habilidades para EF: (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. Habilidade para o EM: (EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.(BNCC, 2018, p. 259 e 507).

FIGURA 26 - FICHA 1

**Quanto à posição dos elementos interrogativos das sentenças a seguir, é dada a hipótese:**

<u>WHAT</u> did John buy?	<u>O QUE</u> João comprou?
*John bought <u>WHAT</u> ?	João comprou <u>O QUÊ</u> ?

**Hipótese I: Em inglês, o movimento dos elementos interrogativos é obrigatório. Em português, o movimento dos elementos interrogativos é opcional.**

FONTE: Autora.

FIGURA 27 - FICHA 2

**Observe os elementos interrogativos em destaque. Se preciso, crie uma nova hipótese considerando os seguintes dados:**

He asked <u>WHAT</u> John bought.	Ele perguntou <u>O QUE</u> João comprou.
*He asked John bought <u>WHAT</u> .	*Ele perguntou João comprou <u>O QUÊ</u> .

**Hipótese II:**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

FONTE: Autora.

### **Descrição da atividade**

A partir da intuição sobre a língua, os alunos vão analisar as sentenças da primeira ficha, a fim de confirmar ou refutar a hipótese apresentada. Em seguida, os alunos recebem a segunda ficha contendo interrogativas indiretas e, a partir da comparação de dados da primeira e da segunda ficha, vão formular uma nova hipótese para as interrogativas QU do inglês e do português. As sentenças interrogativas indiretas refutam ou falsificam a primeira hipótese (contraexemplos). O desafio para os alunos será a reformulação da primeira hipótese, de modo que ela explique todos os dados apresentados. Os alunos precisam demonstrar como isso acontece usando os dados das fichas apresentadas.

### **Experiência linguística**

A turma será dividida em duplas e será solicitado às duplas que confirmem ou contestem a hipótese apresentada considerando os dados da primeira ficha. Entregue a segunda ficha para avaliação das sentenças. Permita que os alunos reflitam sobre os dados, acolha as hipóteses formuladas e propicie um momento para o compartilhamento das hipóteses e explicações. Neste momento, os alunos terão a oportunidade de avaliar a primeira hipótese, por meio da análise das sentenças da segunda ficha, que servem como contraexemplos. Valorize os conhecimentos prévios dos alunos enquanto analisam as frases, espera-se que eles reformulem a primeira hipótese. Questione os alunos: quais características prévias os contraexemplos teriam que ter para refutar a primeira hipótese? Essa análise inicial é um exercício interessante para fazer previsões e desenvolver o raciocínio científico. Na sequência, os alunos discutem e compartilham a nova hipótese, que precisa explicar todos os dados apresentados.

### **Reflexões gramaticais**

Espera-se que a partir dos dados apresentados os alunos percebam que na primeira ficha temos interrogativas diretas e, na segunda ficha, temos interrogativas indiretas. Questione os alunos: A entonação dessas sentenças é igual? Podemos considerar as sentenças da segunda ficha como interrogativas? Se sim, como identificá-las? Uma das diferenças que podemos perceber nessas interrogativas é que, nas interrogativas indiretas, a entonação não está associada diretamente a uma

interrogativa, que apresenta o ponto de interrogação ao final da sentença. Porém, as interrogativas indiretas exigem o movimento. Espera-se que os alunos percebam que os constituintes interrogativos estão encaixados ao verbo da oração principal, por isso essas sentenças também podem ser chamadas de interrogativas encaixadas/subordinadas a uma oração principal, o verbo (perguntar/asked) dessa oração solicita um complemento introduzido por um elemento interrogativo (o que/what), que dá origem a uma oração subordinada (o que o João comprou/*what John bought*).

Ele <b>perguntou</b> <u>o que</u> João comprou.
---

He asked <u>what</u> John bought.
-----------------------------------

A análise dessas estruturas pode ajudar o aluno a perceber que quando existe encaixamento o movimento é obrigatório, justificando a agramaticalidade de algumas sentenças da segunda ficha. Pergunte aos alunos: Em quais condições sintáticas não é possível ter os elementos QU ao final da sentença? A partir da análise dessas estruturas, a primeira hipótese pode ser reformulada da seguinte maneira: Em estruturas interrogativas matrizes, no inglês, o movimento dos elementos interrogativos é obrigatório, já no português, o movimento dos elementos interrogativos é opcional. Em estruturas interrogativas encaixadas (subordinadas), no inglês e no português o movimento é obrigatório. A análise reflexiva dos dados, construir e reconstruir hipóteses, torna-se muito mais interessante, do que as respostas para os problemas em si. Valorize os conhecimentos prévios dos alunos enquanto refletem sobre essas estruturas.

### **Buscando consolidar as reflexões**

A manipulação dos dados nos dois conjuntos de sentenças trouxe à tona a análise dos argumentos do verbo da oração principal das interrogativas indiretas. Se for necessário, apresente outros exemplos aos alunos, com o objetivo de ajudá-los a perceber quais as condições que determinam a posição do elemento QU nas sentenças da segunda ficha. Verbos do tipo “perguntar”, “indagar”, “questionar”, “saber” e os pronominais “indagar-se”, “questionar-se”, “perguntar-se” são verbos que apresentam as mesmas características e, conseqüentemente, em contextos como

esses, os constituintes interrogativos não podem ocupar a posição *in situ*, como se pode ver nos exemplos<sup>40</sup> a seguir:

Ele <b>perguntou quem</b> você viu.	He <b>asked who</b> you saw.
A Maria <b>sabe quem</b> você viu.	Maria <b>knows who</b> you saw.
Eu me <b>pergunto quem</b> você viu.	I <b>wonder who</b> you saw.
Queremos <b>saber quem</b> você viu.	We <b>want to know who</b> you saw.
*Queremos <b>saber</b> você viu <b>quem</b> .	*We <b>want to know you saw who</b> .
*Eu me <b>pergunto</b> você viu <b>quem</b> .	I <b>wonder you saw who</b> .

Retome o estudo desses elementos por meio da pesquisa em gramáticas em e outros materiais didáticos, os alunos podem confrontar conceitos sobre a estrutura das orações subordinadas e a posição dos elementos interrogativos nessas sentenças, com o objetivo de confirmar as conclusões apresentadas pelos alunos.

### **Análise**

A comparação de sentenças partindo de testes intuitivos é uma forma de despertar a curiosidade dos alunos e oportunizar a investigação dos fenômenos linguísticos. Por meio dessa análise foi possível observar que existem contextos específicos para determinadas estruturas interrogativas. A criação e reformulação de hipóteses contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio científico dos alunos e evidenciou que existem particularidades interessantes referentes às estruturas interrogativas QU.

Essa abordagem para o ensino de língua materna, que envolve os alunos em atividades de análise dos fenômenos linguísticos de forma ativa, pode ser uma possibilidade para desenvolver o letramento científico na Educação Básica. O professor pode partir do currículo e do planejamento proposto, dos livros didáticos adotados pela escola, tendo a gramática tradicional e outros materiais como fonte de pesquisa. Entendemos que os desafios são muitos nesse processo árduo de

<sup>40</sup> Exemplos apresentados por Amaral, L. de Castro do, Lunguinho, M. V. da Silva. *Eu quero saber a estrutura dessa sentença: um estudo das propriedades sintáticas e semânticas das construções de interrogativas indiretas não canônicas do português do Brasil*. UNB, 2018, p. 8. Disponível em: <https://bdm.unb.br/browse?type=author&value=Amaral%2C+Let%C3%ADcia+de+Castro+do> (Acesso 23 de agosto de 2024).

redirecionar o ensino de gramática, porém os resultados podem ser compensadores e significativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade pode ser uma das formas de atrair o aluno para o desenvolvimento de um ensino mais investigativo, ou seja, pode provocar o interesse do aluno para a investigação de fenômenos linguísticos, conforme Pires de Oliveira e Basso (2012). Podemos partir do currículo, gramáticas e materiais didáticos que temos em mãos para desenvolver esse trabalho. Para isso, não precisa-se, necessariamente, eliminar a gramática tradicional, mas sim redefini-la em termos de uma formação científica, como um campo de pensamento independente, observação cuidadosa. Essa é a proposta de Perini (2016).

Essa proposta pode contribuir para resgatar teorias, pesquisas científicas e conteúdos de ensino que possibilitem escolhas mais assertivas a partir das condições de trabalho do professor. Nesse processo, o professor precisa se inteirar das especificidades da língua, a fim de desenvolver análises aprofundadas sobre os conhecimentos linguísticos. Como vimos no caso das interjeições em Basso (2021), a classificação de palavras é um trabalho desafiador quando nos deparamos com currículos e outros materiais didáticos que, em grande parte, apresentam critérios inconsistentes para a análise.

Como vimos no caso das interjeições em Basso (2021), a classificação de palavras não pode ser um fim em si mesma, precisa ser o ponto de partida para a desnaturalização dos conceitos gramaticais, e esse é um trabalho desafiador quando nos deparamos com currículos e outros materiais didáticos que, em grande parte, apresentam critérios inconsistentes para a análise.

No caso das interrogativas, por exemplo, a BNCC (2018) sugere o trabalho com gêneros que apresentam essas estruturas, como: entrevistas, adivinhas, *pod cast*, etc., porém, não temos de forma direta nenhuma menção dessas sentenças no documento. Para estabelecer um trabalho aliado ao currículo, a análise desta pesquisa se valeu dos constituintes interrogativos atrelados às classes gramaticais *pronomes* e *advérbios* indicadas no currículo.

No livro didático *Novas Palavras* também foi possível observar que, apesar da variedade de gêneros apresentados nas atividades, além do trabalho com os sentidos e funções dos pronomes, os constituintes interrogativos ficaram para um segundo plano. Dessa forma, destacamos a importância de uma tomada de consciência por



parte do professor, que precisa articular esses conhecimentos considerando outras possibilidades para o ensino.

A pesquisa, o estudo, o planejamento e uma autoavaliação constante das concepções fundamentais que embasam o ensino de LP podem contribuir para o diálogo com as propostas apresentadas pela Linguística Contemporânea, com relação ao ensino de gramática. O ensino científico parece oferecer melhores condições de aprendizagem para os alunos, pois abre espaço para o aluno intuir sobre fenômenos da língua e, de forma autônoma, analisar dados reais, construir e refutar hipóteses, construindo e avaliando os próprios conhecimentos, tendo o professor como mediador e o livro didático como fonte de pesquisa para contrastar, descrever e comparar conceitos.

Por meio de uma análise descritiva das sentenças interrogativas do PB foi possível perceber uma variedade de estruturas, com especificidades curiosas que podem ser o ponto de partida para atividades que promovam o letramento científico. As sugestões apresentadas nesta pesquisa podem ser desenvolvidas em forma de oficina ou como um trabalho complementar sobre os aspectos que estão sendo abordados no planejamento do professor.

A descrição dessas estruturas também possibilitou a construção de um modelo teórico das estruturas do PB, em comparação com outras línguas, estabelecendo princípios e parâmetros que regem a Gramática Universal (GU), tendo por base as pesquisas de Honda e O'Neil (2008). Por meio desse recorte de análise das interrogativas foi possível perceber que a teoria gerativista está ao alcance do professor e tem muito a contribuir para o ensino de LP.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. B. *Ensino científico de gramática: uma prática interdisciplinar possível*. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos), UFPR. Curitiba, 2021.

AMARAL, E; FERREIRA, M; LEITE, R; ANTÔNIO, S. *Novas Palavras*, Nova edição. Volume 2: Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

---

*Novas Palavras*, Nova edição. Volume 2: Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

ALMEIDA, J. M. C. *Em torno do aspecto criativo da linguagem*. ALCEU [on-line], v. 3, n.4, p. 110-122, 2002. Disponível em: [http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu\\_n4\\_Almeida.pdf](http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n4_Almeida.pdf). Acesso em: 6 jan. 2024.

AVELAR, J. O. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.

BASILIO. M. *Formação de classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto 2004.

BASSO, R. M. Vixe! Mais um texto sobre classes de palavras?! A visão das interjeições. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (Orgs.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: Subsídios para o professor de língua portuguesa*. Vol. 2. 2021.

BORGES NETO, J. *Ensinar Gramática na Escola?*. ReVEL, edição especial n.7, p. 68-83, 2013.

BORGES NETO, J. *História da Gramática*. Curitiba: Ed. da UFPR. 2018. No prelo.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2024: Obras didáticas: introdução*. Brasília. In: FNDE, 2013. Disponível em Acesso em 14 mai. 2015.

BRITO, A. M. As frases interrogativas. In MATEUS, et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª ed; Lisboa: Editorial Caminho, p. 460-479, 2003.

CALINDRO, A. R. V; RODRIGUES, P. Pronomes pessoais e mudança linguística na sala de aula: uma abordagem concreta. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (Orgs.). *Gramática e aquisição*: propostas para o professor da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 41. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1970 [2008].

CARREIRA, M; FUJIHARA, A. K. A predicação em sala de aula: da gramática para a linguística. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (orgs.). *Gramática e Aquisição*: propostas para o professor da educação básica. Ed. Pontes, 2022.

CONCEIÇÃO, M. P. *Ensino de Classes de Palavras sob uma perspectiva da aprendizagem ativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-graduação em Semiótica e Linguística, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português -Letras e Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 2017.

DUARTE, M. E. L. A Perda da Ordem V(erbo) S(ujeito) em Interrogativas QU no Português do Brasil. *D.E.L.T.A.* 8, N. especial: 37- 52, 1992.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Caledoscópio*, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983> >. Acesso em: 08 de ago. 2024.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. *Diadorim*, v. 2, p. 11-26, 2017.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.). *Gramática e Ensino*. Natal: EDUFRN, 2013.

FOLTRAN, M. J; KNOPFLE, A; CARREIRA, M. A Gramática como Descoberta. *Revista Diadorim*, n. 19, v. 2, Rio de Janeiro, p. 27-47, 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufjf.br/index.php/diadorim/article/view/10669> >. Acesso em: 13 jun. 2024.

FOLTRAN, M. J; RODRIGUES, P; LUNGUINHO, M. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (orgs.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico*: subsídios para professor de Língua Portuguesa. Ed. Pontes, 2020.

HONDA, M.; O'NEIL, W. *Thinking linguistically: a scientific approach to language*. Michigan: Blackwell. Pub, 2008.

HUDDLESTON, R. The contrast between interrogatives and questions. *J. Linguistics*, 30, 411-439, 1994.

JUNIOR, P. M; SIMIONI, L. Linguística e ensino: o diálogo possível entre teorias formais e a práxis pedagógica. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (orgs.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para professor de Língua Portuguesa*. Ed. Pontes, 2020.

KNOPFLE, A; DE CONTO, L; CARREIRA, M; FOLTRAN, M. J. A predicação em sala de aula: da gramática para a linguística. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (orgs.). *Gramática e Aquisição: propostas para o professor da educação básica*. Ed. Pontes, 2022.

KOENEMAN, O.; ZEIJLSTRA, H. *Introducing Syntax*. Cambridge: Cambridge: University Press, 2017.

LOBATO, L. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora da UnB, 2015.

MINUSSI, R. D. Observações sobre classes de palavras e suas definições no livro didático: o substantivo e o adjetivo. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Org.). *Novos olhares para a gramática de sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Pontes Editores, p. 119-150, 2019.

MIOTO, C. Interrogativas WH no português europeu e no português brasileiro. In: PIRES DE OLIVEIRA, R; MIOTO, C. (orgs.). *Percurso em Teoria da Gramática*. Florianópolis: UFSC, p. 43 - 72, 2011.

MIOTO, C; QUAREZEMIN, S. *Sintaxe do Português*. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV, 2011.

OUSHIRO, L. *Uma análise variacionista para as interrogativas-Q*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-graduação em Semiótica e Linguística, Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAULA, M. N; MELO, A. L. O. *Despertando o olhar científico para o estudo da língua materna*. Belo Horizonte: Editora FALE/UFMG, 2020.

PAVÃO, A. C. *Ensinar ciências fazendo ciência*. O livro didático em questão. 2006. Disponível em: < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf> >. Acesso em: 27 mai. 2024.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, S; RECH, N. F. (Orgs.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de língua*. Campinas: Pontes Editores, p. 87-108, 2020.

PILATI, E. *Semelhanças e diferenças entre os conceitos de Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa*, ISSN: 1808835X, 470. 2022.

PIRES DE OLIVEIRA, R; BASSO, R. M. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13-40, jan./jul, 2012.

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

POPPER, K. R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB, 1980.

SELL, F. *Estudo das Interrogativas do Português Brasileiro em Teoria Gerativa*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 1998.

SELL, F. *As interrogativas do português brasileiro: perguntas e respostas*. Tese de doutorado. Florianópolis, 2003.

SIKANSI, N. S. *A Estrutura das Sentenças com Pronome Interrogativo*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1994.

TELES, E. R.; LOPES, R. E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. *Revista da ABRALIN*, [S. I.], v. 17, n. 1, p. 110–150, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v17i1.494. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/494>. Acesso em: 13 ago. 2024.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, F. E.; BAGNO, M. (orgs.). *História das línguas, histórias da linguística: em homenagem a Carlos Alberto Faraco*. São Paulo: Parábola, 2020.