



TEORIA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LINGUISTIC THEORY AND MATERNAL LANGUAGE TEACHING IN BASIC EDUCATION

Isabella Lopes PEDERNEIRA¹

Elaine Alves Santos MELO²

Murilo Mariano VILAÇA³

RESUMO

Este artigo apresenta uma forma de pensar em língua que contribui, simultaneamente, para o exercício do pensamento científico e para o ensino escolar de gramática. Para que o contexto educacional tenha êxito no que diz respeito à linguagem, é importante compreender duas instâncias linguísticas: teoria linguística e metodologia de ensino de língua materna. As teorias linguísticas modernas nos permitem organizar as etapas linguísticas de modo que o papel da escola melhor delineado, já que este arcabouço teórico contém uma metalinguagem que, uma vez dominada, torna-se um instrumento valioso para desenvolver a capacidade de depreender regras. Pretendemos identificar problemas e analisar uma proposta para o ensino de língua materna na Educação Básica, relacionando princípios linguísticos às demandas de ensino de língua materna. O fenômeno linguístico do parâmetro de sujeito no português brasileiro será o alicerce da proposta teórico-metodológica. A razão disso é que o esqueleto sintático é o ponto de partida para as leituras fonológica e semântica e, portanto, aprender a vê-lo, descrevê-lo e explicá-lo contribui para a capacidade de dominar os mecanismos da

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8298681001584769>. E-mail: isabellapederneira@letras.ufrj.br.

² Doutora em Letras Vernáculaspela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/2583126895056839>.E-mail:easmelo@id.uff.br.

³ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Professor da Fundação Oswaldo Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3004815500581389>. E-mail: isabellapederneira@letras.ufrj.br.murilo.vilaca@fiocruz.br.



linguagem. O resultado é uma proposta de ensino que desenvolva o domínio ativo da língua nativa por parte dos alunos seja na fala ou suas modalidades artificiais da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE

teoria linguística e ensino; metodologia ativa de ensino; parâmetro do sujeito.

ABSTRACT

This article presents a way of thinking in language that contributes, simultaneously, to the exercise of scientific thinking and to the teaching of grammar in schools. For the educational context to be successful with regard to language, it is important to understand two linguistic instances: linguistic theory and mother tongue teaching methodology. Modern linguistic theories allow us to organize linguistic stages so that the role of the school is better delineated, since this theoretical framework contains a metalanguage that, once mastered, becomes a valuable instrument to develop the ability to understand rules. We intend to identify problems and analyze a proposal for teaching mother tongue in Basic Education, relating linguistic principles to the demands of teaching mother tongue. The linguistic phenomenon of the subject parameter in Brazilian Portuguese will be the foundation of the theoretical-methodological proposal. The reason for this is that the syntactic structure is the starting point for phonological and semantic readings and, therefore, learning to see, describe and explain it contributes to the ability to master the mechanisms of language. The result is a teaching proposal that develops active mastery of the native language by students, whether in speech or its artificial modalities of reading and writing.

KEYWORDS

linguistic theory and teaching; active teaching methodology; parameter of the subject.

INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil tem sido alvo das mais diversas e severas críticas. Do acesso desigual à baixa qualidade, os déficits educacionais provenientes dos diversos níveis são considerados, por um lado, como uma espécie de gargalo que comprime o desenvolvimento econômico e científico do país (SANTOS, 2007; VIANA; LIMA, 2010); e, por outro, como mantenedores de desigualdades sociais seculares, criando obstáculos ao exercício da cidadania e ao acesso a oportunidades e reconhecimento social equitativos (ALVES; SILVA, 2013).



O entendimento de que a educação brasileira possui baixa qualidade tem motivado um debate extenso e complexo, cujas perspectivas multiplicam-se e divergem entre si (CAMPOS, 2000; MOROSINI, 2001; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; FONSECA, 2009; CURY, 2014). Além disso, uma série de medidas (políticas públicas de qualificação e avaliação da educação) tem sido implementada ao longo das últimas décadas por parte do poder público, as quais são alvo de muitas críticas por parte da Academia (ALMEIDA, DALBEN; FREITAS, 2013; PASSADOR; SALVETTI, 2013; CIAVATTA, 2013; CUNHA, 2014; CORDEIRO, 2014; SOUSA, 2014). Sendo assim, nas esferas federal, estadual e municipal, políticas públicas têm sido formuladas, a fim de tentar mudar o quadro educacional brasileiro. A despeito dos pontos positivos e negativos de tais políticas, o que os procedimentos de avaliação atrelados a elas têm detectado é que a qualidade da educação ainda carece de muitas mudanças e melhorias.

Um dos focos das críticas direcionadas à educação diz respeito ao aprendizado dos conhecimentos inerentes às áreas/disciplinas/componentes curriculares da educação básica. Isso motivou o governo federal a criar pactos educacionais nacionais (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Neste contexto, problemas referentes ao aprendizado da língua portuguesa preocupam os agentes públicos ligados à educação. A ineficácia das estratégias de alfabetização e letramento, conhecimentos que estão na base de um longo e complexo processo de compreensão e usos da língua, causam as mais diversas consequências. Reflexos de tais deficiências de base têm sido identificados até mesmo no ensino superior, conforme apontam estudos nacionais e internacionais (FERREIRA; ARAÚJO, 2014; CABRAL; TAVARES, 2005).



Neste panorama, o presente artigo tem dois objetivos principais: (i) discutir a relação entre a história do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e os resultados que observamos, a saber – baixo nível de letramento e falta de construção de um saber científico; (ii) discutir uma proposta de ensino que auxilie na resolução das deficiências relativas à falta de compreensão sobre o que seja língua e gramática, especialmente considerando a formação (continuada) dos docentes que podem alçar novas metodologias de trabalho.

Defendemos que a melhoria na qualidade do ensino de língua portuguesa no Brasil perpassa a utilização de metodologias desenvolvidas a partir das mais distintas teorias que a Linguística tem a oferecer. Nesse sentido, é fundamental tratar adequadamente conceitos como língua e gramática. Em síntese, perguntas como as que seguem precisam ser pensadas e repensadas pelos atores do processo de ensino-aprendizagem da educação – docentes e discentes: o que é língua? São sons da fala, significado, palavras, sentenças, pensamentos; o meio de comunicação dos seres humanos; uma propriedade mental, inata. O que é gramática? Um conjunto de regras prescritas ou um conjunto de regras já dominado por falantes nativos?

Enquanto o relacionamento apropriado entre todas essas noções ainda não estiver bem estruturado, o professor de língua na escola não tem consciência muito clara de qual seja a sua tarefa. É por essa razão que temos a certeza de que um avanço enorme no ensino escolar de língua pode ser alcançado a partir do momento em que conseguimos passar para a área do ensino a compreensão teórica da capacidade humana de linguagem e relacioná-la com a prática do ensino de língua materna em suas diversas habilidades de domínio.



A partir da observação dos documentos norteadores do ensino de língua no Brasil, percebe-se que a compreensão da essência da gramática está longe de ser contemplada nos regimentos protocolares, onde apenas uma vez uma concepção mentalista é citada – PCNs+ (2002) – todavia, apenas para ressaltar que esta deve ser deixada de lado em prol do objetivo do ensino de língua portuguesa, que é “considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical.” (PCNs+, 2002, p. 56). Em consequência disso, parece haver uma barreira intransponível entre a linguística e o ensino de língua materna. A inacessibilidade de um falante ao seu próprio saber natural de língua é um divórcio grave que traz como consequência o empobrecimento do ensino escolar de língua nacional. Uma ideologia apropriada a respeito da noção de gramática resultará na destruição de tabus e de critérios errados sobre a competência gramatical e na construção de uma ponte para uma nova compreensão de gramática como componente da consciência do saber de língua, um módulo mental que faz parte da natureza humana.

Para isso, pretendemos fazer um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desvelando os processos de construção dessa disciplina e relacionando os problemas do seu ensino a essa história. Ademais, em um momento posterior, ciente dos movimentos históricos e dos documentos norteadores, discutiremos como os pressupostos de uma Teoria Linguística podem auxiliar na reconstrução dessa disciplina.

A análise que será apresentada busca relacionar um princípio fundamental da Gramática Gerativa – a pobreza de estímulo – e a riqueza de estímulos, esta última formulada a fim de construir uma ponte entre o formalismo linguístico e o ensino de língua nas escolas.



Acrescentamos ainda a observação de algumas premissas: os princípios fundamentais de língua desenvolvidos em linguística gerativa são alicerçados no racionalismo filosófico, que entra em contraste com outro conceito filosófico, o empirismo. Talvez, entendendo melhor esses conceitos filosóficos, possamos delimitar melhor a aquisição e o papel da escolarização em língua materna. Quais processos são fundamentais para uma e outra? Quais as habilidades são e devem ser preconizadas nas escolas? Como é possível uma intervenção de um saber inato a partir do conhecimento do funcionamento de uma língua? Por fim, será possível refletir sobre os problemas presentes nas redações dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, bem como naqueles que se referem ao ensino na educação básica.

1. UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Pensar a história do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil é, sobretudo, entender os movimentos populacionais e políticos dessa nação e como a língua, ou o seu (não) conhecimento marcam a construção do que é ser brasileiro letrado. Pagotto (1998), em uma pesquisa de cunho sociolinguístico, evidencia que a construção da norma no Brasil foi condicionada no século XIX pela necessidade de a burguesia brasileira se aproximar linguisticamente da nobreza portuguesa que por este território passou e deixou marcas, especialmente, a partir da chegada da família real portuguesa. Assim, o ensino desse componente curricular subjaz a esta realidade política. Vejamos uma breve contextualização entre a história e o fracasso escolar no Brasil moderno.



1.1. A CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Foi apenas no Século XIX (cf. Soares, 1996) que a disciplina de Português passou a fazer parte da ementa escolar no Brasil e essa entrada tardia nas salas de aula brasileiras se deve muito à realidade socioeconômica deste país na época da colônia. Por aqui, o acesso à escolarização era restrito aos filhos dos portugueses, o que implicava que eles recebessem uma educação cujo modelo era baseado no padrão europeu e, especialmente, aplicado pelos padres jesuítas. A consequência era de que a língua Latina e a sua gramática perpassavam por todo o processo de ensino-aprendizagem que foi copiado para o ensino de português. Assim, assumia-se que para saber português era preciso saber gramática tal qual ocorria no Latim e isto porque o português era aprendido em casa e a norma utilizada era considerada valorizada.

Acrescente-se ao debate sobre a entrada “recente” do português nas salas de aula brasileiras, o fato de que durante muito tempo poucos foram os estudos que descreviam essa língua. Ensinar português era, logo, uma tarefa árdua: o que mais uma vez justificava o movimento por aproximar a sua metodologia de ensino daquela aplicada ao Latim, ou seja, ensinava-se o português como se fosse uma língua não materna (cf. Malfacini, 2015). Em verdade, o Latim deixa de ser a língua dominante nas escolas a partir do momento em que surgem gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa. Isto ocorre, aproximadamente, no início do século XX, um período extremamente conturbado na história político-social do Brasil.

Segundo Malfacini (2015), o ensino de Língua Portuguesa se transforma a partir da promulgação da Constituição de 1946, a qual fomentou o acesso à escola por parte da população que não compunha a elite financeira nacional.



Esta nova realidade impactou o processo de ensino-aprendizagem haja vista que as realidades culturais que passaram a conviver no seio da sala de aula eram diversas. A aparente solução deste problema seria, na visão dos governantes, a promulgação de documentos oficiais que norteariam um ensino de língua capaz de homogeneizar as realidades distintas do continental território do Brasil.

É possível listar, desde o final da década de 1990, as promulgações de alguns documentos e as suas complementações. Estamos fazendo referência aos seguintes regimentos: PCNs⁴ (1998), PCNs (2000)⁵, PCNs+ (2002)⁶, OCNs⁷ (2006), BNCC⁸ (2017/2018). Cada um deles reflete um momento histórico na educação básica brasileira e apresenta uma concepção de linguagem específica, a qual, todavia, sempre observa pressupostos da Linguística Textual ou da Análise do discurso, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Documento	Ano de publicação	Concepção da linguagem
PCNs	1998	Interacionista
PCNs	2000	Sócio-interacionista
PCNs+	2002	Sócio-interacionista
OCNs	2006	Interacionista
BNCC	2017/2018	Enunciativa-discursiva

Quadro 1: Concepções de Língua/Linguagem nos Documentos
(Fonte: Adaptado de Souza, 2020)

⁴ PCNs (1998) – Parâmetro Curricular Nacional (1998)

⁵ PCNs (2000) – Parâmetro Curricular Nacional (2000)

⁶ PCNs (2002) – Parâmetro Curricular Nacional (2002)

⁷ OCNs - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006)

⁸ BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017/2018)



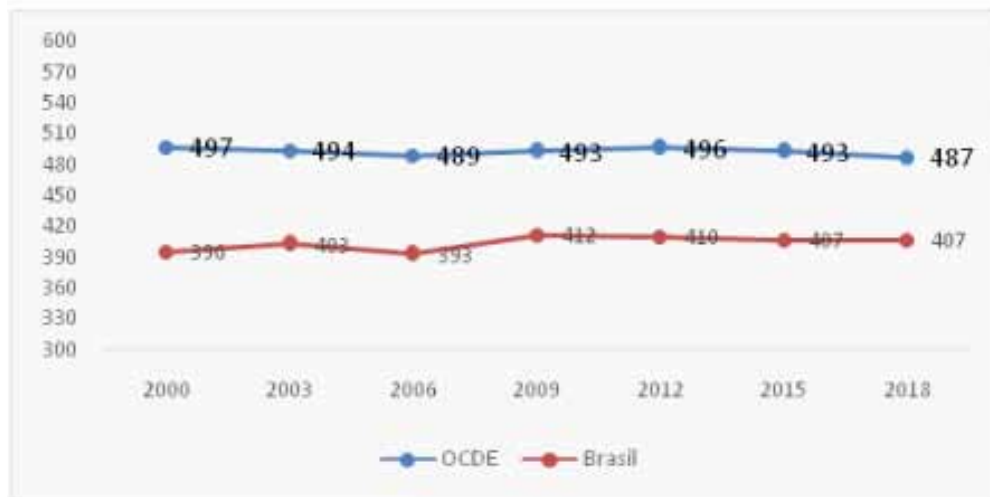
A concepção interacionista da linguagem, utilizada no primeiro PCN, e depois nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio defende que “a linguagem é uma ação interindividual orientada [...] que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade [...]”(BRASIL, 1998, p. 20). Seu objetivo é construir estratégias que permitam aos interlocutores produzir e receber diferentes textos. Já a concepção sócio-interacionista, presente nas reformulações dos PCNs, defende que a linguagem é maior do que um “veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor e um receptor [...] firma-se como espaço para interlocução.” (Brasil, 2002, p. 56). No que concerne ao ensino de língua, são salientados três eixos principais: textual, interacional e gramática. Por fim, na concepção enunciativa-discursiva, presente na BNCC, se assume:

“a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionais os textos e seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos” (Brasil, 2017, p. 78)

A presença da Linguística Textual e Análise do Discurso nos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa reitera a mudança de comportamento que mencionamos outrora: a troca do ensino gramatical pelo ensino baseado no texto. Há, na verdade uma dicotomia, que em si tem se demonstrado incapaz de fazer melhorarem os índices de avaliação do Brasil nas provas internacionais, quando observadas as questões sobre leitura e produção de texto em línguas maternas.



Gráfico 1: Desempenho dos estudantes, com até 15 anos, em Leitura, na prova da OCDE: média ao longo do tempo dos brasileiros e de todos os estudantes da OCDE.



(Fonte: organização própria)

Vejamos que, desde a promulgação do PCN – 1997 até 1999 – até os dias atuais – 2021 -, ainda que sejam guardadas as devidas considerações sobre exames como o PISA, que desconsideram diversos aspectos sociopolíticos nas provas, o avanço na educação brasileira é parco. As notas do PISA revelam que em dezoito anos, a média dos estudantes matriculados em escolas do Brasil até os quinze anos subiu apenas 10 pontos e nem sequer se aproximou dos resultados gerais dos estudantes da OCDE que, em si, já são fracos. Isto significa que a afirmação presente na apresentação do PCN (1998) de que a educação fundamental e média no Brasil fracassou, apesar de ser impactante não resultou em um efetivo processo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem de língua no Brasil.



Acreditamos que não obstante a esta constatação, torna-se fundamental (re)pensar estratégias de ensino que possam levar a comunidade escolar a se desenvolver em plenitude. É peremptório observar que, para os autores dos PCNs, da OCNs e da BNCC, dois são os pontos principais no ensino de LP: a leitura e a escrita. Mais do que isso, o grande fracasso escolar é, segundo eles, resultado da ineficiência das políticas de ensino destas duas áreas de estudo. Logo, o aluno que não sabe ler não sabe escrever e vice-versa.

Defendemos, entretanto, que um dos problemas dos documentos norteadores do ensino de Língua no Brasil está em tomar a linguagem apenas como um meio de comunicação, alcançado por meio da emissão de textos nos mais diversos gêneros. Em nossa visão, uma definição de linguagem que a conceba como um mecanismo mental que pode explicar todos os fenômenos que encontramos na língua, inclusive a produção dos textos, auxiliaria o desenvolvimento de metodologias de ensino que poderiam ser frutíferas na melhoria dos níveis de letramento, mas também do nível de conhecimento dos estudantes sobre o que seja língua. Um conhecimento que não é desenvolvido nos atuais documentos. Para entender melhor a dicotomia apresentada no ensino de língua, vejamos um pouco as bases filosóficas que deram origem a esse debate.

2. RACIONALISMO E EMPIRISMO FILOSÓFICO

Uma das clássicas questões filosóficas diz respeito à origem do saber/conhecimento. Não é nosso propósito reconstruir a longa e complexa história do debate epistêmico/epistemológico entre os que defenderam uma perspectiva racionalista e os que defenderam uma empirista, divergindo radicalmente sobre



os pares binários a priori/a posteriori, inato/aprendido, razão/experiência. Nosso interesse, aqui, é simplesmente recuperar traços gerais do debate racionalismo versus empirismo, a fim de delinear os contornos das questões da Pobreza de Estímulos (conhecida também como Problema de Platão) e da Riqueza de Estímulos (ideia que apresentaremos neste artigo como forma de articular os saberes inatos com os conhecimentos a posteriori no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa nas escolas).

Considerando a filosofia ocidental, Platão é tido como o ‘pai’ do racionalismo. No diálogo *Mênon*, que tem como personagens principais Sócrates e Mênon, Platão expõe a concepção de que o conhecimento não pode ser aprendido por meio da experiência, nem do aprendizado. Ou seja, o conhecimento seria algo inato, a priori, que deve ser rememorado. Para provar sua tese, Platão mostra como até mesmo um escravo (alguém carente de instrução formal) conhece certos conceitos matemáticos. Após levar o escravo, por meio de um procedimento de perguntas e respostas, a crer que sabe algo, Sócrates leva o escravo a uma situação aporética, que retira do escravo a crença de que sabe. Esse processo de fazer o escravo acreditar que sabe (sem saber), leva-lo à aporia (fazendo-o tomar consciência da sua ignorância, ou seja, saber que não sabe), para, após, pela rememoração de algo gravado na alma (e não pela pura aquisição a partir da experiência), relembrar um conhecimento constitui, em linhas muitíssimo gerais, o método socrático (maieûtica) e a teoria racionalista socrático-platônica acerca do conhecimento a priori/inato (Teoria da Reminiscência).

Do trecho do diálogo em que Sócrates interroga o escravo, destacaremos apenas extratos, conforme versão Platão (2001) – em que SO = Sócrates; MEN = Mênon; ESC = Escravo – a fim de destacar o cerne da ideia.



Dividiremos os destaques em (1) interrogatório do escravo, (2) movimento aporético e (3) demonstração da tese do conhecimento como rememoração (PLATÃO 2001: 55; 57; 59):

1) “SO. Presta pois atenção para ver qual das duas coisas ele se revela a ti <como fazendo>: rememorando ou aprendendo comigo”.

[após, pelo método dialético, levar o escravo a crer que sabe uma verdade matemática, Sócrates retoma a conversa com Mênon]

“SO. Vês, Mênon, que eu não estou ensinando isso absolutamente, e sim estou perguntando tudo? Neste momento, ele pensa que sabe qual é a linha da qual se formará a superfície de oito pés. Ou não te parece <que ele pensa que sabe>?”

MEN. Sim, parece-me que sim.

SO. E sabe?

MEN. Certamente não.

SO. Mas acredita, sim, que <a superfície será formada> a partir da linha que é o dobro <desta>.

MEN. Sim”.

2) “SO. Contempla-o, pois, como vai rememorando progressivamente, tal como é preciso rememorar”.

[após levar o escravo à aporia acerca do que ele cria saber como algo evidente, este admite sua ignorância]

“ESC. Mas, por Zeus, Sócrates, eu não sei!”.

3) “SO. Estás te dando conta mais uma vez, Mênon, do ponto de rememoração em que já está este menino, fazendo sua caminha? <Estás te dando conta> de que no início não sabia qual era a linha da superfície de oito pés, como tampouco agora ainda sabe. Mas



o fato é que então acreditava, pelo menos, que sabia, e respondia de maneira confiante, como quem sabe, e não julgava estar em aporia. Agora porém já julga estar em aporia, e, assim como não sabe, tampouco acredita que sabe”.

Segundo Bastos (2020: 176-177), Sócrates afirma a impossibilidade de qualquer busca por conhecimento, pois

“alguém ou conhece, ou não conhece algo’ (subentendido); “se alguém conhece algo, não pode procurar por esse algo”; “se alguém desconhece algo, não pode procurar por esse algo”. Logo, “para qualquer algo, alguém não pode procurar por esse algo”. O dilema socrático afirma a impossibilidade de se buscar (ou “procurar”) por conhecimento.

A saída socrático-platônica à aporia constitui o cerne da Teoria da Reminiscência, conforme apontado acima (PLATÃO 2001: 51-52): Sendo então a alma imortal e tendo nascido muitas vezes, e tendo visto tanto as coisas <que estão> aqui quanto as <que estão> no Hades, enfim todas as coisas, não há o que tenha aprendido; de modo que não é nada de admirar tanto com respeito à virtude quanto ao demais, ser possível a ela rememorar aquelas coisas justamente que já antes conhecia. Pois, sendo a natureza toda congênere e tendo a alma aprendido todas as coisas, nada impede que, tendo <alguém> rememorado uma só coisa – fato esse precisamente que os homens chamam de aprendizado –, essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não se cansar de procurar. Pois, pelo visto, o procurar e o aprender são, no seu total, uma rememoração.

A tradição idealista e racionalista fundada por Sócrates-Platão foi criticada por Aristóteles, que assumiu uma perspectiva ou enfoque científico e empirista acerca da questão epistêmica/epistemológica, o que não significa



a admissão de uma postura empiricista, por assim dizer, forte ou radical (isto é, que a experiência precede ou está acima da razão).

Cientes do salto histórico que fazemos, o debate entre racionalistas e empiristas se amplia na modernidade. Vanzo (2016) lista alguns dos principais representantes das correntes: de um lado (racionalismo), Descartes, Spinoza e Leibniz; do outro (empirismo), Locke, Berkeley e Hume. Vanzo (2016: 257) afirma que, “de acordo com a narrativa padrão, o que torna os filósofos racionalistas ou empiristas é se eles afirmam ou negam que temos um conhecimento a priori substantivo do mundo, em regra, conceitos não empíricos”.

Dito de modo bem sintético, o racionalismo sustenta o entendimento de que a realidade pode ser conhecida aprioristicamente (independentemente da experiência), e é justamente esse tipo de conhecimento que seria confiável. O empirismo, por sua vez, sustenta que não há nada na mente que não tenha passado, antes, pelos sentidos. Assim, não haveria a possibilidade de conhecer algo a priori, mas sempre a posteriori, ou seja, a partir da experiência e do contato que temos com ela por meio dos sentidos. Há, então, uma espécie de disputa razão versus sentidos no campo epistemológico acerca de origem e validade do conhecimento verdadeiro (AUTORIA DESCONHECIDA, s/d.).

Segundo Glenday (2010: 185),

“o empirismo nega terminantemente que os seres humanos estejam de posse de qualquer conhecimento não originado da experiência, recusando de uma maneira ainda mais veemente que eles possam dispor de ideias inatas. Para o empirismo, o conhecimento deriva inteiramente das impressões sensoriais e das operações mentais, i.e., psicológicas, realizadas pela mente, por meio de abstração e de generalização indutiva exercida sobre os dados das impressões



sensíveis. Ele também rejeita a ideia de um conhecimento que precederia a experiência, mesmo em sentido meramente lógico, ou seja, recusa completamente qualquer componente a priori determinante da forma do nosso conhecimento”.

Chomsky (1977) destaca uma característica da perspectiva empirista bastante conhecida, qual seja, afirmar que o cérebro é uma tabula rasa, vazia, não estruturada e uniforme. Para o linguista norte-americano, o dogma empirista tem o teor mais propriamente metodológico do que substantivo, apontando para problemas de validade do procedimento indutivo utilizado por filósofos como David Hume. Para Chomsky (1977: s/p.),

“Não há razão para acreditar hoje que os princípios de Hume ou qualquer coisa semelhante a eles sejam adequados para explicar nossas “idéias” ou nosso conhecimento e crenças, nem para pensar que eles têm algum significado particular. Não há lugar para qualquer doutrina a priori sobre a complexidade do cérebro ou sua uniformidade no que diz respeito às funções mentais superiores. Devemos proceder à investigação das diversas estruturas cognitivas desenvolvidas normalmente pelo ser humano ao longo de sua maturação e sua relação com o meio físico e social, buscando determinar, da melhor maneira possível, os princípios que regem essas estruturas cognitivas. Uma vez que uma certa compreensão da natureza desses sistemas tenha sido obtida, então podemos estudar razoavelmente a base sobre a qual eles são adquiridos.”

No polo oposto ao empirismo, o racionalismo, segundo Glenday (2010: 183-184), caracteriza-se por uma tese fundamental: “[...] os seres humanos seriam possuidores de um conhecimento não derivado da experiência, e, sim, ‘anterior à experiência’, também chamado de conhecimento a priori”. Traçando uma linha divisória dentro do racionalismo, Glenday (2010) separa o racionalismo de cunho metafísico (Descartes e Leibniz) do racionalismo não metafísico (Kant). Embora não seja o caso de, aqui, esmiuçar as diferenças e controvérsias em torno dessas ‘correntes racionalistas’, cabe-nos destacar que, para os chamados metafísicos, os



humanos possuiriam ideias implantadas, e não meramente um conjunto de princípios ou funcionamentos mentais especializados que seria condições prévias de possibilidade de conhecer a realidade.

Embora Chomsky possa ser considerado um cartesiano declarado (BARMAN, 2012), sobretudo em razão de ser atribuído ao pensador que inaugurou a modernidade filosófica o ‘embrião’ da teoria linguística inatista – Descartes acreditava na existência de uma gramática universal como substrato das diversas línguas – gostaríamos, haja vista nossos propósitos nesse artigo, de destacar o racionalismo não metafísico, mais especificamente, kantiano.

Para os racionalistas não metafísicos, o chamado conhecimento anterior à experiência, conforme os racionalistas em geral costumam afirmar, designaria a validade independente da experiência, mas precisaria de estímulo empírico (GLENDAY, 2010). Segundo Silveira (2002: 36), “a reflexão kantiana tentou mostrar que a dicotomia empirismo/racionalismo requer uma solução intermediária já que ‘pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas’”. Dito de outro modo, embora a experiência seja indispensável ao conhecimento, existem certas condições a priori sem as quais não seria possível converter impressões sensíveis em conhecimento abstrato (SILVEIRA, 2002). Assim, tanto os racionalistas quanto os empiristas estariam errados, pois o conhecimento seria composto por elementos a priori e a posteriori, inatos e empíricos (AUTORIA DESCONHECIDA, s/d.). Em razão de tal conjugação de elementos antes radicalmente separados, Kant foi colocado como um pensador para além ou acima da dicotomia empirismo ou racionalismo característica do seu tempo.



Segundo Barman (2012: 107-108), citando Steven Pinker,

“A versão do nativismo de Kant, com estruturas de categorização abstratas, mas sem conhecimento real embutido na mente, é a versão mais viável hoje e pode ser encontrada, por exemplo, na linguística chomskyana, na psicologia evolutiva e na abordagem do desenvolvimento cognitivo chamado de domínio de especificidade.”

Conforme Barman (2012), Chomsky, ao caracterizar a linguagem como um sistema de conhecimento baseados em princípios gerais e inatos de gramática universal, seria um herdeiro da tradição racionalista. Mas, conforme visamos a desenvolver aqui, a abertura chomskyana à competência e às habilidades linguísticas como conhecimentos não inatos, mas baseados na razão, permite-nos avançar em direção à questão que nos interessa mais diretamente, a saber, a importância da Riqueza de Estímulos.

Ainda que as questões mais fundamentais do gerativismo estejam ancoradas na centralidade da Pobreza de estímulos, a importância da Riqueza de Estímulos nos serve, basicamente, para localizar o papel das escolas no ensino de língua materna, tendo em vista que os falantes nativos, ao serem matriculados por seus pais em escolas de Educação Básica já são exímios falantes, mesmo em contexto não estruturado de estímulos linguísticos. Há um conflito, portanto, entre aquilo que sabemos muito sem saber que sabemos e o processo de escolarização, com a centralidade do papel do professor. Neste sentido, tendo o professor como ponte desse saber intuitivo e o conhecimento metalinguístico das regras da língua, propomos um contexto escolar que estimule a Riqueza de Estímulos linguísticos variados em seus diversos domínios, sobretudo os gramaticais, da leitura e da escrita.



3. A POBREZA DE ESTÍMULOS NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E A RIQUEZA DE ESTÍMULOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Uma característica central da teoria da Gramática Gerativa é a de que a capacidade humana de linguagem é considerada como proveniente da configuração genética e alocada na mente/cérebro. O ambiente contribui com os dados primários como ferramentas para parametrizar uma língua específica e, assim, seja possível que as pessoas falem uma língua natural. Para além disso, conta-se com a competência linguística de uma criança aprendiz de uma língua nativa. Para isso, esta criança aciona, inconscientemente, um mecanismo cerebral que contém um conjunto de princípios válidos para todas as línguas humanas, a Gramática Universal.

Alguns argumentos são apresentados em favor do inatismo, tais como:

- a) as crianças aprendem uma língua natural materna em uma idade média, em que dificilmente seriam capazes de aprender algo tão complicado;
- b) a aquisição de língua materna independe de um ambiente estimulante e culto, tendo em vista que as estruturas da língua falada serão basicamente as mesmas em qualquer contexto social de aquisição;
- c) as crianças produzem sempre enunciados bem elaborados, mesmo considerando a característica caótica do período de aquisição de linguagem, sem julgamentos explícitos de gramaticalidade por parte dos adultos.

O inatismo, que está na base da teoria gerativa, nos afasta da noção de mente como uma tábula rasa e, portanto, de teorias behavioristas (SKINNER, 1978). Nesse quadro teórico, a linguagem era igualmente considerada um



tipo de comportamento a ser aprendido, e o comportamento verbal teria, então, a necessidade de mediação de outras pessoas.

Ao contrário, no inatismo, o saber de língua é visto como um sistema de competência específico que emerge na mente de uma criança, independentemente de ensino regular, desde que ela seja exposta aos assim chamados “dados primários”, que são os da fala cotidiana que aparecem naturalmente no convívio social. Nos seus primeiros anos de vida, a simples exposição à fala faria eclodir, na criança, as opções estruturais necessárias para a fixação da gramática da língua de sua comunidade. Essa teoria da aquisição de linguagem requer uma teoria da gramática na qual a parte universal será extremamente poderosa e capaz de prever a rapidez e facilidade com que as crianças aplicam a gramática de uma maneira gerativa, ou seja, capaz de produzir um número infinito de sentenças e decidem quais são os parâmetros - possibilidades estruturais - da gramática de sua língua.

No arcabouço teórico da Gramática Gerativa, a aquisição e a aprendizagem de uma língua são processos distintos. De acordo com esta teoria, o processo de aquisição de uma língua ocorre durante os primeiros anos da infância e ocorre de forma inconsciente e espontânea, sem a necessidade de uma instrução formal. Isso nos leva a interpretar o resultado da aquisição como um desenvolvimento de uma habilidade cognitiva.

Por outro lado, no processo de aprendizagem de uma língua, é necessário que haja instrução formal e explícita da língua. A aprendizagem de um idioma é um processo consciente e ocorre, sobretudo, quando estamos lidando com uma língua diferente da língua materna.

Este debate entre aquisição e aprendizagem linguística advém de um embate teórico que se dá entre a visão inatista da Gramática



Gerativa e o construtivismo da psicologia. Estas visões contrastivas são representadas, respectivamente, por Chomsky e Piaget, que puseram em discussão temas como cognição, linguagem e aprendizado em um famoso encontro em 1975. Nesta ocasião, enquanto Chomsky argumentou em favor de uma especificidade linguística, Piaget defendeu uma aprendizagem por estágios cognitivos. Chomsky assume, ainda, a associação entre a linguística, a biologia e a psicologia, inaugurada por Palmarini-Piattelli (1994) para designar um ramo da linguística dedicado ao estudo dos aspectos biológicos e evolutivos da linguagem.

No que diz respeito ao que foi defendido por Piaget, é importante ressaltar uma das suposições fundamentais e mais representativas do teórico sobre o aprendizado da linguagem. Para ele, este desenvolvimento, assim como o de outras cognições, é mediado por uma sequência universal e invariável de estágios pré-estabelecidos, que se diferenciam qualitativamente. Isso tornaria o indivíduo responsável pela construção do próprio conhecimento.

Por outro lado, Chomsky argumentou que a tese de Piaget não era plausível, uma vez que avanços nas ciências cognitivas apontavam para uma marcada especificidade de domínio cognitivo por todo o córtex, como o da audição. Além disso, Chomsky apresentou fatos de que as crianças demonstram consistentemente certas habilidades cognitivas muito mais cedo do que Piaget estava propondo. Ainda acrescentou o fato de que recém-nascidos já têm representações ricas e abstratas de muitos aspectos da cognição de linguagem antecipadamente à experiência.

Neste contexto, Chomsky defende a hipótese de que a criança é capaz de adquirir uma língua, porque o desenvolvimento da linguagem



é, em grande medida, determinado geneticamente e de forma exclusiva à espécie humana, nomeada Faculdade da Linguagem, que garante que o humano é o único ser capaz de adquirir uma (ou mais) língua(s), através de uma dotação genética.

Dentro desta proposta, o indivíduo necessita apenas ser inserido em um determinado ambiente para que desenvolva uma língua, que se sucede de maneira sistemática, uniforme e inconsciente. A aquisição é desenvolvida pelas crianças como o sistema visual desenvolve a capacidade de visão binocular. Desta maneira, a aquisição da linguagem é algo que acontece a uma criança colocada em um determinado ambiente, não é algo que a criança faz de maneira consciente. (CHOMSKY, 1993).

Isso nos leva a retornar à concepção inatista, que prevê a necessidade de exposição às informações do meio apenas com a finalidade de especificar a capacidade linguística do indivíduo, o que resulta na parametrização dos dados linguísticos universais. Essa exposição às informações linguísticas específicas se desenvolve dentro de um limite de tempo, biologicamente determinado, conforme argumentou Lennerberg (1967). A argumentação pressupõe que, para que a aquisição da língua materna seja possível, haja exposição aos estímulos linguísticos dentro do chamado Período Crítico.

O Período Crítico disponível para aquisição de linguagem de maneira natural pode ser entendido como um intervalo de tempo determinado pela biologia, que torna esse período propício à implementação da cognição da linguagem, bem como outras cognições inatas (FRANÇA; LAGE, 2013). Sendo assim, neste período, o indivíduo, involuntariamente, ajusta-se aos Dados Primários (FRANÇA; LAGE, 2013). Após esse período, a relação



linguística se dá apenas através do aprendizado, que se desenvolve de maneira diferente e necessita de maior sistematização, assim como requer qualquer desenvolvimento cognitivo que se dá através desse processo.

Quando a criança, então, ingressa na escola, o Período Crítico de aquisição de linguagem já não está mais disponível, em grande medida. Isso quer dizer que a escola tem sua participação ancorada nos preceitos de aprendizagem, o que nos remete, ao contrário do argumento da Pobreza de Estímulo, o argumento da Riqueza de Estímulos que o aprendizado escolar requer, assim como qualquer estado que nos afaste da natureza e nos aproxime de dados culturais.

Desta maneira, podemos pensar em alguma reformulação das práticas didáticas que contemple o saber linguístico inato dos falantes e a contextualização do papel da escola no ensino de língua. Para isso, precisamos saber responder as perguntas já apontadas acima: o que queremos ensinar quando ensinamos língua materna na escola? Qual o objetivo da escolarização? Quais conhecimentos científicos de língua estão sendo considerados nos documentos que sustentam a Educação Básica? São muitos os fenômenos linguísticos que merecem e precisam de reformulações nos materiais didáticos que servem de base aos professores que atuam nesta etapa de ensino. Optamos pelo padrão de regras de sujeito em português brasileiro.

4. ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA – O SUJEITO

Em primeiro lugar, é de grande valia observar que há, aqui no Brasil, uma norma padrão enraizada no modelo do português falado e acima de tudo escrito em Portugal, no século XIX (PAGOTTO, 1998). Este modelo foi



importado das terras lusitanas e jamais considerou os aspectos inerentes às mudanças linguísticas. Decorre deste fato um dos nossos problemas: na escola, estamos ensinando língua estrangeira para os alunos como se fosse a língua materna deles. A percepção de que o Português Brasileiro e o Português Europeu são duas Gramáticas distintas é, talvez, o passo mais importante a ser dado para conseguirmos sanar alguns dos problemas do ensino de leitura e escrita neste país, o que necessariamente precisa estar na base dos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil. Observemos o Parâmetro do Sujeito Nulo.

Conforme Veríssimo (2017), foi na Conferência de Pisa (1981) que a Teoria Gerativa passou a expressar a noção de feixe de traços que compõem o Parâmetro do Sujeito Nulo. Este conjunto de traços é capaz de explicar como categorias vazias referenciais podem ser interpretadas na posição de sujeito. Algumas das propriedades deste Parâmetro que foram propostas em Pisa são: omissão do sujeito, inversão livre do sujeito em sentenças simples, movimento longo de constituintes Wh, pronomes resumitivos nulos em sentenças encaixadas e violação do filtro that-t. No que concerne à comparação entre o Português Brasileiro e o Português Europeu, os dados revelam comportamentos distintos entre estas duas gramáticas na marcação deste Parâmetro.

As pesquisas sobre a diacronia do sujeito no PB e no PE têm mostrado que as frequências de uso de construções como (1) são cada vez maiores na primeira. Galves e Paixão de Sousa (2013) evidenciam que na diacronia do português, quando observados dados do Corpus Tycho Brahe, a frequência de uso de Sujeito Nulo varia do século XVI ao século XIX entre 55% e 46%. Ao mesmo tempo, quando a posição de sujeito está preenchida, há uma mudança



no sentido de favorecimento da ordem SV em detrimento a VS. Por outro lado, no Português do Brasil, há uma tendência ao aumento da frequência de uso de sujeito pleno (cf. Gravina, 2008). Os resultados revelam que, em relação ao preenchimento da posição do sujeito, PB e PE se comportam de maneira bastante distinta.

Outra diferença entre essas gramáticas está na (não) inversão livre do sujeito: a ordem VS é condicionada, no PB, por fatores distintos daqueles que atuam sobre o PE. Estamos fazendo referência ao fato de que sentenças como (2) não são produtivas no PB, mas o são no PE.

(1) Tu/você fala (s) muito na aula.

(2) Telefonou o Carlos para a mãe (?PB/PE)

No PB, VS ocorre em dois contextos específicos: verbos inacusativos ou estruturas predicativas (cf. Machado, 2020). Nas demais construções - incluindo todos os verbos transitivos e intransitivos - a tendência é de que o sujeito seja foneticamente realizado e a ordem seja SV, enquanto no PE a preferência é pelo sujeito nulo e a ordem VS é mais produtiva. As diferenças entre essas gramáticas não se encerram nessas duas propriedades sintáticas. Há sentenças que derivam com a mesma expressão fonética e linearização dos constituintes sintáticos, embora sejam interpretadas de formas distintas.

Em (3a), segundo Galves (1985), o sujeito de “nascido” é interpretado no PB como o bebê do qual se fala. No PE, por outro lado, a única interpretação possível é de que o sujeito do verbo “nascido” é correferente ao da oração principal, portanto “eu”. A sentença teria uma leitura estranha, mas ainda assim seria gramatical. Em (3b), considerando o PB, a categoria vazia diante do verbo “ir” não finito pode ser correferente a “você” ou expressar uma informação sobre uma terceira pessoa - “ele”. No PE, a única interpretação



possível para (3b) é a de que a categoria vazia é correferente a “você”. No PE, a interpretação de uma terceira pessoa só é possível com um pronome lexical na posição de sujeito, como ocorre na sentença em (4).

(3) a. Eu estava tentando acabar antes de [-] nascer

(4) b. Você acha melhor [-] ir?

Você acha melhor ele ir.

Propomos, enfim, observar as construções de tópico-sujeito, isto é, aquelas em que a posição de sujeito de um verbo inacusativo é preenchida por um item [+locativo] ou [+possuidor/todo], como pode ser visto nos exemplos em (5) que são gramaticais no PB, mas agramaticais no Português Europeu. Tal fato indica que, na sintaxe do PE, não é possível alçar para a posição de sujeito um subconstituente – o adjunto adnominal -, o que é derivável no PB.

(5) a. Essa belina cabe muita gente (Pontes, 1987) (PB/*PE)

b. A minha filha caiu o cabelo todo (Melo, 2015) (PB/*PE)

d. A estante caiu a prateleira (Melo, 2015). (PB/*PE)

A discussão até aqui apresentada sobre as diferenças entre as sintaxes do PB e do PE demonstra que as competências gramaticais dos falantes nativos destas duas áreas geográficas não são idênticas. Tratá-las de modo igual como perpassa o desejo da tradição gramatical, escolar e dos documentos norteadores da educação básica brasileira é um problema, porque desconsidera todo o processo de aquisição de linguagem do português brasileiro e mais peremptoriamente a sua emergência.

Conforme Galves (2001), a gramática de uma língua associa estruturas sintáticas a enunciados. Vejam que a diferença entre a língua do Brasil e a de Portugal não está aqui sendo proposta como uma questão de variação,



mas estamos tratando de um nível mais abstrato, que é capaz de descrever e explicar as diferenças interpretativas expostas nos exemplos anteriores.

Em termos de ensino, isto implica dizer que as crianças brasileiras precisam aprender uma nova gramática – a gramática do letrado (KATO, 2005) – ao entrar na escola. Esta não subjaz a sua competência linguística, que está diretamente relacionada às experiências de exposição sistemática e conduzida por docentes sobre a estrutura que é socialmente almejada. Nesse sentido, os estudantes do Brasil são desprivilegiados em relação aos estudantes de Portugal.

Em nossa concepção é preciso repensar os conceitos de língua/ linguagem utilizados nos documentos norteadores do ensino de língua no Brasil. Tratar do texto sem conceber as diferenças marcantes entre a competência dos estudantes brasileiros e aquilo que lhes é cobrado nos levará a um eterno fracasso no sistema de ensino. Se continuarmos no caminho que estamos, não resolveremos a questão da leitura e escrita no Brasil e nem faremos o aluno entender que língua também é ciência e, portanto, deve ser estudada e explicada de forma empírica. Desta maneira, nossa proposta é a de que o haja uma conciliação entre diversas teorias linguísticas para um ensino de língua materna mais eficiente e rico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pressupostos mais básicos em Gramática Gerativa, ancorados no Racionalismo Kantiano, contrastamos a defesa da Pobreza de estímulos para a aquisição de língua materna e a necessidade de Riqueza de Estímulos no ensino de língua portuguesa no contexto escolar, no que diz respeito às diversas competências e variedades da



língua, principalmente as modalidades mais artificiais de língua. É importante, neste contexto, sabermos a diferença entre a aquisição de uma língua natural e a aprendizagem de uma variante específica do português brasileiro que será central para as demais competências linguísticas que vão além da fala, tais como a leitura e a escrita. Além disso, é importante que, ao vivermos em uma sociedade plural, saibamos qual versão de gramática será aquela desenvolvida nas escolas. Para isso, é importante que os alunos, mas principalmente os professores da Educação Básica, saibam o que é língua e o que é gramática, para que todos saibam definir o papel da escola e do professor no ensino de língua materna. A prescrição de um ideal de língua deve ser substituído pela descrição e explicação de fenômenos linguísticos, que devem acompanhar as mudanças e as variedades de regras que cientistas da linguagem vêm desenvolvendo ao longo de, pelo menos, quase 70 anos de estudos gerativistas.

Para isso, devemos considerar, primeiramente, que os estudos linguísticos devem estar ancorados em metodologias científicas da linguagem que compartilham etapas como qualquer outra ciência. Como tal, devemos saber que, em ciência, seguem-se certos pressupostos básicos, que consistem em observar e analisar evidências empíricas e, baseando-se na observação sistemática e controlada dessas evidências, analisá-las e explicá-las com o uso de uma teoria válida e uma hipótese preditiva.

Ao fazer uso de uma teoria linguística, neste caso, uma formal – o gerativismo – e de princípios básicos e trabalho empírico convergentes, é possível que possamos contribuir com mais qualidade para avanços na Educação/Ensino de língua.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana C., DALBEN, Adilson e FREITAS, Luiz C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ALVES, Thiago; SILVA, Rejane M. Estratificação das oportunidades no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.

AUTORIA DESCONHECIDA. Kant and Chomsky: What Do we Know Before we Know?, s/d. Disponível em: <<http://home.miracosta.edu/iluengo/IntroKantChomsky.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BASTOS, Davi Heckert César. Conhecimento e definição no *Mênon* de Platão. *Kínesis*, v. XII, n. 31, p. 172-185, 2020.

BARMAN, Binoy. The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, vols. LI-LII, p. 104-122, 2012.

CABRAL, Ana P.; TAVARES, José. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CAMPOS, Maria M. A qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 22, p. 5-35, 2000.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CHOSMKY, Noam. Empiricism and Rationalism. *Language and Responsibility*, 1977. Disponível em: <<https://chomsky.info/responsibility02/>>. Acesso em: 9 jul. 2021.



CIAVATTA, Maria. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 961-978, 2013.

CUNHA, Maria I. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? *Avaliação* (Campinas), v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014.

CURY, Carlos R. J. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. *Avaliação* (Campinas), v. 19, n. 3, p. 603-629, 2014.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FERREIRA, Elisa C. A.; ARAÚJO, Denise L. O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, p. 201-224, 2014.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

GALVES, Charlotte. A sintaxe do português brasileiro. *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais*, p. 33-52, 1985.

GALVES, Charlotte. *O percurso de uma pesquisa. Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

GALVES, Charllotte; PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. The loss of verb-second in the history of Portuguese: subject position, clitic placement and prosody, 2013.

GLENDAY, Candice. Chomsky e a linguística cartesiana. *Trans/Form/Ação*, v. 33, n. 1, p. 183-202, 2010.



GRAVINA, Aline Peixoto. A Natureza do Sujeito Nulo na Diacronia do PB: estudo de um corpus mineiro. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos (Universidade do Minho), 2005, p. 131-145.

MACHADO, Anna Lyssa do Nascimento Donato. A diacronia da ordem VS no PB: estatuto informacional e outros fatores condicionadores. *Dissertação de Mestrado* – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MALFACINI, Ana Cristina dos S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de material didático apostilados. *IDIOMA*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MELO, Elaine Alves Santos. Construções de tópico sujeito: um caso de mudança na expressão da posse externa do PB. *Tese* (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOROSINI, Marília C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 2, p. 49-68, 1998.

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PASSADOR, Cláudia S.; SALVETTI, Thales S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 477-492, 2013.



PONTES, Eunice. *O Tópico no Português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

SANTOS, Wildson L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SILVEIRA, Fernando Lang. A teoria do conhecimento de Kant: o *idealismo transcendental*. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 19, n. especial, p. 28-51, 2002.

SKINNER, Burrhus F. O comportamento verbal. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 25, n. 101, 1996.

SOUSA, Sandra Z. Concepções de qualidade da educação básica forjada por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação (Campinas)*, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

SOUZA, Sweder. “A língua portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular.” In: *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.7.7 - 2020

VANZO, Alberto. Empiricism and rationalism in nineteenth-century histories. *Journal of the History of Ideas*, v. 77, n. 2, p. 253-282, 2016.

VERÍSSIMO, Victor. A evolução do conceito de parâmetro do sujeito nulo. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 76-90, jan./jun. 2017.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir F. A teoria do capital humano e o crescimento econômico. *Interações (Campo Grande)*, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010.