

A formação dos professores de língua portuguesa sob a ótica da Transposição Didática: o conhecimento linguístico agregado à Educação Básica /

Portuguese teacher formation under the Didactic Transposition: how linguistic knowledge meets the school

*Ana Luíza de Oliveira Melo**

Mestre em Ciências com ênfase em Doenças infecciosas e parasitárias pelo Centro de Pesquisas René Rachou, Fiocruz MG. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Atua na área de linguística, com ênfase no ensino de gramática do português como língua materna.



<https://orcid.org/0009-0004-9095-9924>

*Mayara Nicolau de Paula***

Graduada (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem mestrado (2012) e doutorado (2016) pelo programa de Letras Vernáculas da mesma Universidade. É professora adjunta da área de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua, principalmente, nas áreas de Sintaxe; Ensino de Gramática; Variação e Mudança e Sociolinguística.



<https://orcid.org/0000-0001-7633-4494>

Recebido em: 31 jan. 2025. **Aprovado** em: 14 abr. 2025.

Como citar este artigo:

MELO, ANA Luíza de Oliveira; NICOLAU DE PAULA, Mayara. A formação dos professores de língua portuguesa sob a ótica da Transposição Didática: o conhecimento linguístico agregado à Educação Básica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6276, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15611600

*



oliveirameloanaluiza@gmail.com

**



maynicolau@gmail.com

RESUMO

A grande distância existente entre a língua falada e a língua escrita faz com que falantes de português brasileiro (PB) não reconheçam a sua língua materna quando iniciam sua escolarização, pois se encontram diante de regras e prescrições que não se assemelham à língua que já conhecem. De fato, a escola ainda valoriza a tradição gramatical em detrimento de outras variantes do PB, apesar dos avanços realizados pela pesquisa linguística. Para que tais avanços cheguem à Educação Básica, cabe aos professores estarem cientes dos problemas e debates em torno do ensino de língua materna na escola e realizarem a Transposição Didática desse conhecimento de forma eficiente. O presente trabalho tem como objetivo analisar o caminho do objeto de conhecimento linguístico desde a academia, quando surge, até a sala de aula, observando em quais etapas da Transposição Didática o professor pode atuar buscando agregar os conhecimentos presentes na Língua-I dos alunos aos objetos alvo da aula de português. Para tanto, selecionamos dois fenômenos do PB: as estruturas com verbos inacusativos e inergativos e a voz passiva sintética, buscando enriquecer as reflexões quanto à estrutura da Língua-I de alunos e professores e como elas interagem na sala de aula. Nos valem, ainda, desses dois fenômenos para analisar as contradições presentes na Língua-I dos falantes do PB, resultantes das diferenças existentes entre as línguas falada e escrita, e apresentar uma proposta de introdução dessas questões à sala de aula, buscando promover uma reflexão crítica e científica sobre a língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição Didática; gramática internalizada; ensino de português; gramática nuclear; gramática periférica.

ABSTRACT

The significant distance between the spoken and the written language impacts Portuguese speakers in a way that they do not recognize their mother language once they start school, as students face rules and prescriptions that do not match the language they already know. As a matter of fact, school still values traditional grammar over other variants of Brazilian Portuguese (PB), despite of what linguistic research says. Basic education can only meet the advances linguistic research has achieved as teachers are made aware of the problems and debates behind PB teaching in schools and perform the Didactic Transposition of this knowledge properly. This work aims to analyze the path a linguistic object of knowledge walks from academia, where it emerges, to school's classrooms and to identify where along this path teachers may act in order to combine the knowledge presente in students' I-Language to those already taught in PB classes. To meet that aim, we have selected two phenomena from PB: unaccusative and unergative constructions and synthetic passive voice, so that we are able to enrich reflections on the structure of the I-Language from students and teachers and to understand how they interact in the classroom. Through those phenomena, we were also able to analyze the contradictions present in PB speakers' I-Language as a result of acquiring and learning spoken and written grammars and to present an activity that will introduce those topics in school, promoting a critical and scientific reflection on their mother tongue.

KEYWORDS: Didactic Transposition; internalized grammar; Portuguese teaching; core grammar; peripheral grammar.

1 Introdução

Quando nos dedicamos a analisar o ensino de português como língua materna, observa-se que o ensino de gramática tem aparecido como uma das principais fontes de problemas e tem sido amplamente debatido em busca de soluções viáveis (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016; Pilati, 2017; entre outros). Entendemos que a causa central desse problema é o que Borges Neto (2013) chama

de naturalização da gramática normativa, ou seja, a tomada de uma única faceta da língua como objeto de análise na escola. Essa língua não condiz com a realidade linguística do português brasileiro (PB) e nem se configura como um espaço aberto à exploração e análise. De fato, quando olhamos para os documentos oficiais, como a BNCC, a estrutura da língua falada não é contemplada em sua profundidade pelo campo da análise linguística e semiótica, estando a própria análise gramatical camuflada, sendo apresentada de forma indireta.

Ignorar as diferentes nuances que compõem a língua quando se fala em ensino de gramática é um grande erro, pois durante o processo de aquisição da língua materna, a criança é um pequeno cientista e constrói de forma intuitiva uma teoria de funcionamento da língua, a sua gramática internalizada (Chomsky, 1998). Tal processo poderia ser resgatado pela escola, buscando introduzir outras regras de funcionamento da língua de forma mais natural à gramática internalizada do falante, como já foi discutido em diversos trabalhos prévios, tal como Guerra-Vicente e Pilati (2012) no qual as autoras buscam mostrar como a noção de competência linguística da Teoria Gerativa pode contribuir na elaboração de novas metodologias no ensino de gramática e recuperam de Lobato (2003 *apud* Pilati et al, 2015, p. 20) a centralidade da chamada bagagem que o aluno traz para sala de aula, ou seja, seu conhecimento internalizado de gramática¹. O que se observa na escola, no entanto, é que a criança vai perdendo a segurança e a confiança na própria língua ao se deparar com um conjunto de regras que não se assemelha, em diversos aspectos, a essa língua adquirida e passa a acreditar que não domina o sistema gramatical. Não apenas os alunos, mas também os professores, sofrem esse processo, e limitam sua atuação em sala de aula pela crença de que a gramática é um conjunto de prescrições que devem ser decoradas e nunca questionadas (Teles; Tavares, 2021).

A grande distância existente entre a gramática da língua falada e a gramática da língua escrita, esta última valorizada pelos documentos oficiais e pela escola, no português brasileiro leva o falante letrado a desenvolver duas gramáticas distintas e, algumas vezes, conflitantes: uma gramática

¹ Há inúmeros trabalhos prévios que tratam da aproximação da Teoria Gerativa com a sala de aula, considerando a importância de levar o conhecimento prévio do estudante sobre sua própria língua em consideração, sendo o trabalho de Lobato (2003) um dos disseminadores dessa perspectiva. No referido trabalho, a autora menciona inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Não temos aqui a intenção de esgotar a vasta literatura a respeito do tema, tampouco apresentar nossa proposta como uma novidade quando falamos em considerar a gramática internalizada do estudante. Optamos por tomar os estudos aqui referenciados como pontos de partida para a reflexão que desejamos propor.

nuclear, comum a todos os falantes de português brasileiro, e uma gramática periférica, contendo as estruturas restritas à norma padrão da língua, conforme descrito por Kato (2005):

A gramática da L1 contém uma periferia marcada onde valores paramétricos opostos ao da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter marcado, recessivo, valores esses que podem assumir um valor competitivo, durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear (Kato, 2005, p.132).

Apesar dessa distinção, ainda não há estudos suficientes que especifiquem como se estabelece a relação entre a gramática nuclear e a periférica e seu impacto nas aulas de língua materna na educação básica. O presente artigo é uma tentativa de começar a adentrar esse caminho e explorar como as contradições existentes entre a gramática nuclear e a gramática periférica do professor de língua portuguesa poderiam ser mobilizadas para contribuir com um ensino de gramática mais produtivo.

Os estudos linguísticos já demonstraram exaustivamente que a norma padrão, aquela presente nas gramáticas tradicionais, não equivale à língua real, no entanto, esse conhecimento acadêmico ainda não chega à sala de aula. O caminho que o conhecimento leva desde o seu surgimento, enquanto objeto científico, até a sala de aula, compete à Transposição Didática, teoria que nos permite analisar a relação entre professores, alunos e conhecimento. Neste trabalho, o conhecimento que está em tela é o de natureza linguística. Adaptando-se a teoria da transposição didática para o ensino de português, o saber linguístico se divide em três níveis: o nível linguístico, que compete aos elementos concretamente reconhecíveis enquanto objeto de ensino na educação básica, o nível paralinguístico, que diz respeito aos conhecimentos auxiliares que são mobilizados em sala de aula e o nível protolinguístico, mais abstrato que os anteriores, se relacionando aos objetivos do ensino de língua materna na educação básica (Melo; Nicolau de Paula, 2022, p.155 - 156).

Neste artigo, vamos nos concentrar nos conhecimentos mobilizados no nível paralinguístico tanto pelos alunos como falantes da língua materna quanto pelos professores como falantes letrados, buscando entender como o professor pode se valer desse conhecimento em sua prática pedagógica. Consideraremos aqui a gramática como Língua-I (interna, individual e intensional), isto é, um objeto presente na mente do falante para além das prescrições, e que, portanto, não depende da

escolarização. No entanto, para que seja possível mudar o enfoque dado à gramática na educação básica, tratando-a como um objeto científico e desenvolvendo discussões embasadas pelo conhecimento linguístico desenvolvido na academia, o professor que atua em sala de aula de ensino básico precisa ser capaz de transformar todo esse conhecimento teórico sobre a língua em conhecimento prático, algo que possa ser apresentado em forma de fatos aos alunos da escola.

Está aqui, portanto, nosso principal objetivo: contribuir para uma renovação científica que tenha como norte reflexões que auxiliem diretamente o professor e impactem de maneira efetiva em sua atuação prática. Buscamos traçar caminhos que mostrem ao professor como levar o conhecimento científico à sala de aula, como realizar a transposição didática e estimular o pensamento crítico e a metalinguagem, levando a reflexões sobre a língua portuguesa em uso no dia a dia. Esses objetivos estão relacionados a algumas perguntas, a saber: (i) aqueles que assumem a tarefa pedagógica de auxiliar o aluno nesse contato mais sistematizado com a língua têm noção dos conflitos que estão por trás do conceito de gramática? (ii) estão cientes da naturalização da gramática tradicional e do seu papel como disseminadores dessa naturalização? (iii) sabem como trazer a perspectiva científica do estudo da língua para a sala de aula? A partir dessas perguntas é necessário, portanto, investigar a formação dos professores e o conhecimento metalinguístico que eles detêm, tendo em vista que o sucesso dessa abordagem científica depende de um profissional bem preparado.

Este artigo se organiza da seguinte maneira: Na seção 2, apresentamos a teoria da Transposição Didática e como ela dialoga com o ensino de língua materna. Em seguida, na seção 3, a estrutura interna da gramática do falante é apresentada, já que esse conhecimento está diretamente relacionado ao que chamamos aqui de nível paralinguístico. A seção 4 traz algumas observações sobre o tratamento dado à gramática no âmbito da educação básica, considerando o seu principal documento norteador, a BNCC. Nessa seção, introduzimos também dois tópicos linguísticos que serão explorados em forma de atividades na seção seguinte. Por fim, a última seção traz um breve olhar para a situação da formação de professores, apontando alguns dos problemas mais evidentes e buscando propor alguns caminhos.

2 A Transposição Didática no ensino de língua materna

O teórico francês Yves Chevallard (1989, 1991) apresenta importantes reflexões sobre as relações que acontecem dentro de uma sala de aula e destaca um ponto fundamental que é constantemente ignorado pelas teorias didáticas: o papel do conhecimento nessas relações. O autor observa que somente a relação professor-aluno tem destaque, ou seja, a equação didática é tida como se fosse apenas binária. Chevallard problematiza essa abordagem, pois o papel do conhecimento é ignorado dentro dessa relação. Sua proposta, portanto, é que se considere a relação didática como ternária, resultante da interação entre o professor, o aluno e o conhecimento (Chevallard, 1989, p.54). Na grande maioria das vezes, esse conhecimento não é produzido para fins didáticos, sendo necessário o laborioso trabalho de adaptá-lo, e é justamente esse empreendimento de transição de um objeto útil para um objeto de ensino que Chevallard define como transposição didática (Chevallard, 1989, p. 55).

O caminho que o conhecimento percorre desde a academia, onde surge, até a sala de aula, é dividido por Chevallard (1991, p. 47) em três etapas: (1) o conhecimento teórico-científico, também chamado de saber sábio, que inicia o processo; (2) o conhecimento presente nos textos pedagógicos, o saber a ensinar, e (3) o conhecimento presente na prática pedagógica, o saber ensinado. O objeto explorado na sala de aula deve, portanto, ser transformado a partir de um saber de referência, um saber sábio, e passar por adaptações que o tornem um conhecimento que possa ser efetivamente objeto do currículo escolar.

O autor divide, ainda, o saber, em elementos menores que nele se articulam, os “objetos de saber” (Chevallard, 1991, p. 57), que, na matemática, área de origem do autor, são identificados como noções matemáticas, noções paramatemáticas e noções protomatemáticas. O presente trabalho, no entanto, se debruça sobre o ensino de português como língua materna; sendo assim, é necessário considerar os objetos de saber conforme a adaptação proposta por Melo e Nicolau de Paula (2022), a saber: noções linguísticas, noções paralinguísticas e noções protolinguísticas.

As noções linguísticas se assemelham às noções matemáticas, pois englobam objetos concretamente presentes na sala de aula, ou seja, os objetos que serão diretamente manipulados e nomeados em sala. Na aula de português, são objetos de conhecimento no nível linguístico as classes de palavras, as funções sintáticas, os tipos de verbos etc (Melo; Nicolau de Paula, 2022, p.155). As noções paralinguísticas são saberes auxiliares, portanto, não estão concretamente presentes na sala

de aula e, com frequência, não são percebidos pelos alunos. Essas noções, assim como as noções paramatemáticas, abrangem os documentos que guiam a prática docente e os conhecimentos que fazem parte da formação do profissional e preparação de uma aula. No entanto, diferem das noções paramatemáticas, pois se dividem em duas: saberes que competem ao professor e saberes que competem ao aluno. Para pensar no conhecimento que se articula no nível paralinguístico, considera-se o conceito de gramática individual, tal qual formulado por Chomsky (2006, p.77), como as leis que regem o funcionamento de uma língua individual, adquirida pelo falante naturalmente e inconscientemente a partir da Gramática Universal (GU). Desse modo, os alunos, enquanto falantes de português, chegam na escola com um conhecimento inconsciente que manipulam ao utilizar a língua, e este conhecimento também é um dos saberes auxiliares que estão presentes na sala de aula e, portanto, devem ser considerados pela Transposição Didática. Assim como os alunos, os professores também possuem conhecimento de falante da língua para além dos demais saberes elencados anteriormente. Então, a gramática individual do professor em interação com a gramática individual de cada aluno presente na sala deve ser considerada no nível paralinguístico (Melo; Nicolau de Paula, 2022, p. 156).

As noções mais abstratas e, portanto, mais distantes daquilo que é efetivamente manipulado na sala de aula, são as noções protolinguísticas. Essas noções se relacionam aos objetivos do ensino de língua materna na educação básica, ou seja, ao desenvolvimento de competências, previstas pelos documentos oficiais. O conhecimento se manifesta no nível protolinguístico quando o aprendiz manipula os conceitos apresentados em sala de aula ao interpretar enunciados e produzir e compreender textos, ou seja, quando alcança um bom nível de letramento.

O nível protolinguístico pode envolver saberes de natureza interdisciplinar e a mobilização e articulação de conhecimentos advindos de áreas distintas do saber que, em conjunto, podem instrumentalizar o estudante para a atuação prática em situações de comunicação dentro e fora da sala de aula (Melo; Nicolau de Paula, 2022, p. 156).

O ensino de língua materna passa, portanto, não apenas pelo processo de aprendizado da língua escrita, mas pela compreensão de situações comunicativas de forma mais ampla, incluindo contextos de fala. Desse modo, é fundamental procurar entender como a gramática internalizada do falante se

estrutura e de que maneira ela se articula com os conhecimentos linguísticos a serem trabalhados em sala de aula.

3 A estrutura da gramática internalizada do falante

Para entender a estrutura da gramática internalizada do falante, é importante determinar inicialmente as diferenças entre a gramática universal e a gramática nuclear. A gramática universal (GU) é uma competência biológica, um conhecimento inato que os seres humanos possuem para adquirir uma língua natural apenas pela exposição a ela (Chomsky, 2006). A gramática nuclear, no entanto, é um sistema derivado da GU, na medida em que representa o resultado da fixação dos parâmetros de GU após a exposição a uma dada língua natural (Chomsky, 1981). Ao estabelecer o conceito de gramática nuclear, Chomsky determina, ainda, que há aspectos individuais que vão moldar esse sistema, denominado Língua-I, de modo que nenhum falante tenha uma estrutura internalizada totalmente idêntica à de outro falante, ou seja, o que um falante possui dentro da sua gramática internalizada é resultado da combinação desses fatores idiossincráticos com fatores compartilhados entre uma comunidade de fala. A estrutura não uniforme da gramática internalizada se justifica, assim, pela heterogeneidade das experiências linguísticas dentro de uma comunidade de fala, o que levou Chomsky a cunhar a noção de gramática nuclear para representar os parâmetros compartilhados pelos falantes de uma dada língua e que permitem que estes sejam inseridos dentro de uma mesma comunidade de fala, ou seja, um elemento comum, e uma periferia linguística, ou gramática periférica, que se relaciona à gramática nuclear, mas que comporta as idiossincrasias da vivência linguística de cada falante. Segundo Chomsky (1981), a periferia gramatical pode abrigar fenômenos de empréstimos linguísticos, neologismos e resíduos de mudança, assim, indivíduos de uma mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos fora do núcleo da Língua-I (Kato, 2005, p.2).

Kato (2005) explora em mais detalhes essas estruturas heterogêneas da Língua-I considerando as especificidades do PB e sua influência na determinação da gramática nuclear e da gramática periférica. “No Brasil, ao contrário do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a gramática da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode

ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua” (Kato, 2005, p.1). Devido a essa diferença entre a gramática da língua escrita e a gramática da língua falada, o processo de escolarização determinará o aprendizado de outra gramática que passará, então, a fazer parte da Língua-I do falante. A autora toma como exemplo de falante letrado, ou seja, aquele que completou o processo de escolarização, o professor de Língua Portuguesa e o compara aos alunos da educação básica, exemplo de falante não letrado, para discutir como a diferença entre a Língua-I de professores e alunos tem impacto no ensino de português no Brasil. Tem-se, assim, uma gramática nuclear, resultante do processo de aquisição espontânea da criança, e comum a todos os falantes de uma determinada língua e uma gramática periférica, resultado do processo de aprendizado e com características de L2.

A Língua-I dos adultos é mais diversificada do que a das crianças não apenas em função das diferenças dialetais, mas também devido aos diferentes graus de letramento (Kato, 2013, p.150). Considerando o falante letrado, a Língua-I pode conter, ao lado da gramática nuclear, um sistema periférico de regras advindo de uma segunda gramática, a gramática da língua escrita, aprendida ao longo do processo de escolarização, conforme explicitado pelo Quadro 1. Todo brasileiro adulto compartilha de uma mesma gramática nuclear, no entanto, o adulto letrado possui uma periferia extensa que comporta aquilo que ele aprendeu por instrução formal (Kato, 2013, p.153).

Quadro 1: Comparação entre gramática nuclear e gramática periférica segundo Kato (2013)

Gramática nuclear (L1)	Gramática periférica (L2)
<ul style="list-style-type: none"> • A aquisição se deve à capacidade biológica da criança • Mais uniforme entre os falantes • Aquisição inconsciente • Processo dedutivo a partir de dados positivos, não havendo instruções ou correções 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem é culturalmente determinada • Há mais diferenças individuais • Essencialmente consciente • Processo tanto dedutivo quanto indutivo a partir de dados positivos e negativos

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

A não uniformidade linguística, seja da manifestação externa da língua, heterogênea devido às diferenças dialetais e à variação e mudança naturais das línguas vivas, seja da competência linguística, o que chamamos aqui de Língua-I, já vem sendo reconhecida e estudada há muitos anos

pela comunidade científica, no entanto, a transposição desse conhecimento para fins didáticos ainda não se concluiu e o que se observa é uma valorização da língua escrita em detrimento da língua falada e o ensino de uma norma uniforme, contrária à natureza da língua. Buscando entender em que estágio da Transposição Didática o conhecimento linguístico se encontra, vamos analisar agora sua relação com a sala de aula.

4 O conhecimento linguístico na sala de aula: um olhar para o tratamento dado à gramática na escola

Os avanços nas ciências linguísticas têm demonstrado que a língua tem um caráter regular e ao mesmo tempo apresenta a heterogeneidade como parte indissociável desse sistema. A constatação de que a língua não é simplesmente um conjunto de regras com comportamento uniforme é tomada como óbvia quando estamos no nível do saber sábio. No entanto, quando a língua precisa ser transposta para o currículo, parece que essa assunção é abandonada, abrindo espaço para que a norma padrão, prescrita pelas gramáticas tradicionais, seja tomada como principal objeto da aula de gramática na escola.

A partir dos anos 80, os documentos oficiais para o ensino passam a assumir uma visão que coloca a gramática como objeto que deve estar obrigatoriamente em interface com o texto e a leitura, caso contrário, seu ensino perde o sentido. Esse novo lugar que o conhecimento gramatical passa a ocupar coloca a gramática como mero pano de fundo para outros tipos de atividades a serem desenvolvidas na escola. Obviamente, os conhecimentos escolares devem estar articulados e a produção de textos e a leitura são conhecimentos imprescindíveis na formação do estudante, mas o tratamento da gramática como um mero coadjuvante é, justamente, o que abre a porta para questionamentos e debates sobre sua relevância nos currículos.

Em alguns trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fica evidente como a reflexão sobre a língua está condicionada ao trabalho com o texto. O documento não se aprofunda nos aspectos relativos à análise linguística, apenas afirma que:

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc (Brasil, 2018, p.80).

Autores como Borges Neto (2013, p.72) pontuam que o apagamento da gramática dos documentos oficiais faz surgir erroneamente a discussão sobre se devemos ou não ensinar gramática na escola, pois, seja de forma explícita ou por meio da gramática textual, os alunos estudam gramática na escola, mas estudam uma gramática tradicional naturalizada, ou seja, a prescrição linguística sozinha sendo tomada como língua real sem qualquer questionamento. A falta de abertura para outras concepções de gramática faz com que o professor ignore o conhecimento linguístico que a criança traz, presente em sua gramática nuclear, e que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento, ou seja, que poderia ser intencionalmente ativado pelo professor por se tratar de um conhecimento que compõe o que chamamos aqui de nível paralinguístico, mas também já foi apresentado como conhecimento prévio ou bagagem trazida pelo aluno quando chega à escola por Lobato (2003 *apud* Pilati et al, 2015, p. 20).

A implementação do conhecimento, presente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC, depende da interpretação que os sujeitos envolvidos no processo educacional dão aos textos oficiais, ou seja, está atrelada também ao grau de importância que cada grupo de conhecimento recebe na tradição escolar. O saber apresentado nos documentos é transposto para o plano de aula do professor. Encontram-se ali ideias, expectativas e possibilidades, que, não necessariamente, serão traduzidas em saber ensinado, ou seja, o saber que de fato é construído dentro da sala de aula pela interação do professor com os alunos e dos alunos entre si. Autores como Tescari Neto e Souza de Paula (2021, p.94) reconhecem que a gramática nestes textos não é vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a produção de textos orais e escritos, logo, depende da visão do professor sobre o que é gramática e sobre o que é língua a seleção de quais partes deste conjunto de conhecimentos que serão efetivamente ensinadas e quais partes serão consideradas menos importantes. Nesse sentido, defendemos que o professor da educação básica

deve dominar minimamente alguns conceitos teóricos básicos sobre concepções de gramática, aquisição de língua e exteriorização do conhecimento linguístico, já que os documentos aqui mencionados falham em apresentar uma visão de língua consistente com o que a ciência linguística tem evidenciado.

Segundo a BNCC, seguindo a mesma perspectiva dos PCN, a linguagem é entendida como uma ação individual que perpassa o processo de interlocução nos inúmeros contextos nos quais se é possível realizar diferentes interações sociais. Na esteira dessa perspectiva, o texto ocupa lugar central na unidade de língua portuguesa. O eixo de análise linguística e semiótica, responsável pela apresentação dos conhecimentos em nível linguístico associados à estrutura gramatical da língua, até se aproxima de uma visão mais reflexiva, como fica claro quando a BNCC indica que a escola deve proporcionar experiências que contribuam para ampliação dos letramentos e estimular a formação crítica nas práticas sociais que são permeadas pela língua, em seus mais diversos aspectos.

Essa perspectiva reflexiva, entretanto, não é aplicada quando observamos o trabalho com os conteúdos de gramática na prática. Uma abordagem que seja, de fato, reflexiva deve se basear no que propõe Travaglia (2009), que afirma que “a gramática reflexiva surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente” (Travaglia, 2009, p. 142). Acreditamos que a aula de gramática na escola deveria ter como norte a busca por aflorar conhecimentos que já compõem o repertório internalizado do aluno. A ideia, nesse caso, seria trabalhar recursos linguísticos que o estudante ainda não domina explicitamente, para levá-lo à aquisição de novas habilidades no trato com a língua. É comum nos livros didáticos a presença de atividades que se chocam com a noção científica da língua como um sistema heterogêneo e variável e solicitam que os estudantes façam, por exemplo, conversão de estruturas do vernáculo para a norma padrão. Além de atividades como essas reforçarem a noção acientífica de certo x errado, elas não promovem qualquer tipo de reflexão ou análise sobre o funcionamento e organização do sistema linguístico. Com a proposta de agregar o conhecimento sábio, presente na academia, à sala de aula, selecionamos dois tópicos linguísticos que nos permitem olhar para o conhecimento gramatical presente na Língua-I, percebendo como ele é constituído de dois níveis, um nível nuclear, que coincide com a Língua-I dos alunos, e um nível

periférico, característico dos falantes letrados, são eles os verbos monoargumentais e as estruturas de voz passiva sintética apresentados nas seções a seguir.

4.1 Verbos inacusativos e inergativos

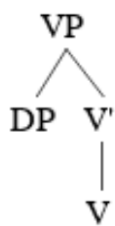
Quando se contrapõe o conhecimento sobre estrutura linguística acumulado no ambiente acadêmico e o conhecimento presente nas gramáticas escolares, é possível perceber como o que é manipulado no nível linguístico em sala de aula está defasado em relação a este saber sábio. De fato, autores como Lobato (2003 apud Pilati et al, 2015, p.16) reconhecem a distância entre os dois níveis de saber. De acordo com a gramática tradicional, os verbos se classificam em transitivos, ou seja, verbos que pedem um complemento direto ou indireto, e verbos intransitivos, aqueles que não selecionam complementos. Orações com verbos transitivos (1) permitem, portanto, a presença de pelo menos dois DPs, ou seja, a presença de dois argumentos selecionados pelo verbo. Já orações com verbos intransitivos (2) selecionam apenas um argumento, ou seja, um DP.

(1) Os alunos fizeram o para casa.

(2) A criança cresceu.

Perlmutter (1978) questiona a divisão da gramática tradicional e propõe distinguir dentro da categoria de verbos intransitivos duas categorias: verbos inergativos e verbos inacusativos. As duas categorias se assemelham por possuírem apenas um argumento que, sintaticamente, ocupa a posição de sujeito, Spec de IP, mas que, quando analisada a estrutura profunda da oração, surge em posições diferentes, possuindo papéis semânticos distintos. Quanto à estrutura profunda da oração, o sujeito dos verbos inergativos surge na posição de argumento externo do núcleo verbal, ou seja, ocupa a posição de especificador (Imag. 1).

Imagem 1: Árvore sintática da estrutura do sujeito de verbos inergativos



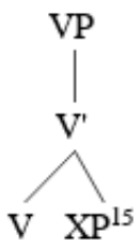
Fonte: Pedroso (2019, p. 4).

Semanticamente, esse sujeito assume a função de agente, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

- (3) O cachorro latiu.
- (4) A menina corre com frequência.
- (5) Minha amiga dança bem.

Já o sujeito dos verbos inacusativos surge na posição de complemento (Imag. 2), ou seja, como argumento interno do núcleo verbal, e assume, semanticamente, função de paciente ou tema, conforme ilustrado pelas orações de 6 a 8.

Imagem 2: Árvore sintática da estrutura do sujeito de verbos inacusativos



Fonte: Pedroso (2019, p. 4).

- (6) Os livros perdidos apareceram.
- (7) O vidro quebrou.
- (8) Os alunos chegaram atrasados.

Para evidenciar a distinção entre as categorias de verbos inergativos e inacusativos, existem teste morfossintáticos que podem ser empregados. Escolhemos aqui evidenciar dois testes: a

formação de participios passados e as construções com nominalizações com sufixos derivacionais agentivos (Pedroso, 2019). O primeiro teste evidencia o papel paciente assumido pelo sujeito de construções inacusativas, conforme evidenciado pela aceitabilidade da sentença 10 entre falantes de PB:

(9) O vidro quebrou.

(10) O vidro está quebrado.

De fato, quando fazemos a mesma alteração com verbos inergativos, podemos perceber que a construção 12 já não será aceita por falantes de PB.

(11) O atleta corre.

(12) *O atleta está corrido.

Complementar ao teste do participio passado, o teste da nominalização evidencia o papel de agente assumido pelo sujeito de orações com verbos inergativos, conforme evidenciado por 13 e 14.

(13) O atleta corre.

(14) O atleta é corredor.

De modo semelhante com o teste anterior, a mesma mudança com verbos inacusativos causaria estranhamento em falantes de PB, conforme visto em 15 e 16.

(15) O vidro quebrou.

(16) *O vidro é quebrador.

Os testes acima deixam evidente que a gramática tradicional agrupa duas estruturas com comportamentos distintos na mesma categoria e prova que assumir a norma padrão como a única forma da língua é uma abordagem insuficiente, pois ignora estruturas que a gramática nuclear do

falante reconhece claramente como estruturas distintas. A ciência deste fenômeno e de seu impacto na estrutura da língua enriquecerá os conhecimentos mobilizados pelo professor no nível paralinguístico e ainda permitirá a adoção do procedimento de descoberta (Lobato, 2003 apud Pilati et al, 2015, p.16), pois permite que os alunos ativem os conhecimentos que mobilizam inconscientemente enquanto falantes.

4.2 Voz passiva sintética

As contradições existentes entre as diferentes gramáticas que se articulam na Língua-I dos falantes também devem ser consideradas pelo professor de língua materna. Estruturas como a da voz passiva sintética, que se manifesta de forma distinta na língua escrita e na língua falada evidenciam a heterogeneidade da Língua-I e a ineficiência de se adotar apenas uma perspectiva na sala de aula de Língua Portuguesa.

Nunes (1990) demonstra como a norma padrão, ou seja, a língua escrita, se distancia das inovações linguísticas que moldaram a língua falada atualmente no Brasil. A abordagem diacrônica do fenômeno defende que houve uma reanálise sintática no português antigo “em que o expletivo da posição de sujeito de construções com se apassivador foi tomado como um pronome nulo referencial” (Nunes, 1990, p.14). No PB, essa mudança linguística se encontra em seus momentos finais, ficando o se apassivador restrito à escrita, enquanto o se indeterminador se torna a forma canônica na língua falada. Deste modo, o falante de PB produz sentenças como (8), por não reconhecer “casas” como o sujeito da oração, conforme evidenciado pela agramaticalidade de (9) para falantes de PB. A norma padrão, no entanto, prevê que apenas (7) está correta, por se tratar de uma estrutura derivada de (10). Os falantes não letrados, e possivelmente alguns falantes letrados, não serão, ainda, capazes de reconhecer a relação existente entre (7) e (10).

(7) Alugam-se casas.

(8) Aluga-se casas.

(9) *Casas alugam-se.

(10) Casas são alugadas.

O fenômeno da voz passiva sintética, quando observado em sua integridade e não apenas sob a ótica apenas da língua escrita ou da língua falada, possui regras conflitantes e que restringem a gramática à qual tais regras pertencem, sendo, portanto, um bom objeto para a investigação de como se organizam as diferentes gramáticas que se articulam na Língua-I do falante de PB.

5 Um breve olhar para a questão da formação de professores

Como apontamos na introdução, o cenário que encontramos quando analisamos como está sendo desenvolvido o ensino de gramática nas escolas brasileiras é preocupante, pois este está limitado a duas possibilidades, com raras exceções: (i) um ensino estritamente tradicional baseado na memorização da nomenclatura ou (ii) um resumo de tópicos gramaticais condicionados aos textos presentes nos materiais didáticos. De todo modo, as duas possibilidades se deparam com a questão da naturalização da norma padrão e tomam a prescrição como referência, se distanciando enormemente do que seria uma análise linguística efetiva. Como resultado, o estudante sai da escola sem dominar noções básicas sobre a gramática da língua e tampouco domina a vasta nomenclatura normativa que lhe é apresentada. De fato, autores como Tescari Neto e Souza de Paula (2021) já reforçaram a importância de se inserir a análise linguística e gramatical não apenas na educação básica, mas também na formação dos professores de língua portuguesa.

Teles e Tavares (2021, p. 12) apontam que estamos diante de um ciclo que não se encerra, uma vez que os alunos que saem da educação básica e decidem cursar licenciaturas em Letras normalmente as concluem e voltam para o cenário inicial como professores que não empreendem transformações significativas no ensino da gramática ou, quando as empreendem, fazem-no muito discretamente. A intenção aqui não é culpar os docentes, mas refletir sobre a natureza cíclica desse sistema que forma alunos com um conhecimento limitado de gramática e, conseqüentemente, forma professores com problemas conceituais que poderiam ter sido esclarecidos na educação básica, mas se arrastam até o final da licenciatura em alguns casos.

Um dos objetivos deste texto é, portanto, pensar em formas pelas quais o conhecimento construído pela teoria linguística, aqui neste caso a Teoria Gerativa, poderia contribuir para uma

melhor formação desses professores e alterar significativamente suas práticas. Uma vez que os documentos oficiais não apresentam uma visão científica do que é a língua, se faz necessário esclarecer do que verdadeiramente se trata o principal objeto da aula de gramática. Entendemos aqui que a língua deve ser compreendida como um sistema articulado que conta com níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical e que permite a construção criativa de infinitos enunciados por meio da recursividade, sendo exclusiva da espécie humana. Nesse sentido, ela está muito distante do que se entende como linguagem, definição presente nos documentos oficiais que trazem uma visão sociointeracionista da língua como um mero instrumento de comunicação.

Independentemente da abordagem teórica a ser adotada, acreditamos que o professor da educação básica deve ser capaz de extrapolar o que está posto no livro didático e, para isso, é preciso que ele tenha um repertório teórico que o ajude a tomar decisões. É preciso conhecimento da estrutura da língua e alguma noção de como tratar dados linguísticos de maneira científica para despertar o interesse dos estudantes por esse tipo de análise, demonstrando que é possível avançar para além da prescrição que os leva a memorização de uma extensa e muitas vezes inútil terminologia. Uma excelente discussão a esse respeito se encontra em Lobato (2003 apud Pilati et al, 2015). A autora vai propor uma reflexão partindo da seguinte questão: O que o professor da educação básica precisa ou não, de fato, saber sobre teorias linguísticas e sobre questões em debate dentro da ciência linguística? Essa é uma questão que não podemos perder de vista quando tratamos da temática da formação de professores para um ensino de gramática renovado, uma vez que, por um lado não é esperado que esses docentes sejam linguistas em atuação na sala de aula, mas por outro lado sabemos da enorme distância existente entre conhecimentos advindos da descrição teórica sobre as línguas e os conteúdos relacionados presentes na sala de aula e como isso traz prejuízos para o tratamento dado à gramática na escola. Lobato (2003 apud Pilati et al, 2015, p.44) explicita de que maneira isso pode ser feito, afirmando que a linguística pode contribuir com: “análise rigorosa da língua em questão, a qual servirá de base para o ensino, sem, no entanto, tomar o lugar de um manual preparado com fins pedagógicos”.

Também tratando de questões relacionadas à formação de professores, temos o trabalho de Guerra-Vicente, Lunguinho e Gomes (2021) que, além de apresentar uma análise detalhada dos documentos oficiais que orientam o ensino e a formação de professores no Brasil, relacionam as

noções de competências e habilidades presentes nos documentos com as noções de hard skills e soft skills. Os autores entendem que as competências listadas na BNCC podem ser semelhantes a hard skills e no âmbito da formação de docentes de língua portuguesa podem significar, dentre outras coisas: dominar diferentes gramáticas da língua (ou seja, desnaturalizar a norma padrão), conhecer aspectos de variação linguística e a teoria por trás destes, saber fazer análises linguísticas e semióticas. No nível das soft skills, entrariam as habilidades que também permeiam os documentos oficiais e poderiam ser entendidas no âmbito do professor de língua como sua criatividade e capacidade de inovação, técnicas para motivação da turma, empatia com os estudantes e domínio de procedimentos para aproveitar saberes prévios dos alunos em sala de aula (Guerra-Vicente, Lunguinho e Gomes, 2021, p.40). Destacamos este último item da lista, uma vez que se centra nele a grande contribuição da Teoria Gerativa para a educação, segundo os autores: a tomada de consciência sobre a competência linguística dos estudantes e a certeza de que eles não chegam à escola como folhas em branco. Isso pode mudar a perspectiva do professor em relação aos alunos e permitir que sejam elaboradas atividades que tenham como norte a explicitação de conhecimentos que eles já sabem para alcançar o que ainda não sabem.

Lobato (2003 apud Pilati et al, 2015) também afirma que a escola não tem o papel de ensinar gramática aos alunos, afirmação com a qual concordamos plenamente, já que partimos do pressuposto teórico de que nossos estudantes já chegam na escola dominando a estrutura gramatical de sua língua materna. Com base no que a referida autora propõe, o ensino de língua materna deve seguir algumas etapas essenciais, a saber:

- i. Adoção do procedimento de descoberta: o ensino deve levar à descoberta.
- ii. Adoção da metodologia de eliciação: ensinar o aluno a tirar suas próprias conclusões e a desenvolver o seu conhecimento sobre a língua.
- iii. Adoção de uma técnica de resultados: explicitar ao aluno que existe uma relação entre forma e conteúdo, ou seja, trabalhar com estruturas dando ênfase ao fato de que diferentes estruturas implicam diferentes resultados semânticos (Lobato, 2003 apud Pilati et al, 2015, p. 20).

A aula de gramática pode ser uma porta de entrada para despertar a curiosidade dos estudantes sobre o funcionamento da nossa língua, quais são suas particularidades e regularidades, o que nos diferencia de outras espécies de animais, etc. Para que esse tipo de trabalho seja

desenvolvido, é preciso que, em primeiro lugar, o professor se afaste da perspectiva normativa e passe a tratar a língua como objeto de análise. Na primeira visão, a língua é entendida como algo pronto e parece ser um território que não permite exploração. Em uma visão científica, a língua é um espaço aberto para investigação, levantamento de hipóteses, questionamentos e reflexões, tal como fazem os linguistas. Com o auxílio do que foi proposto por Lobato (2003 apud Pilati et al, 2015, p. 20) no sentido de tratar as atividades de gramática como uma atividade de promoção de conhecimento dos fatos linguísticos, buscamos traçar aqui alguns possíveis caminhos para demonstrar como seria possível desenvolver um trabalho de reflexão linguística a partir de conhecimentos que se encontram no nível paralinguístico, ou seja, compõem o conjunto de informações que o indivíduo (professor e aluno) já traz consigo e devem apenas ser trazidos para um nível mais consciente, tal como num procedimento de descoberta proposto por Lobato e citado acima. Esse é o conhecimento que está deixando de ser explorado na aula de gramática, em detrimento de uma norma padrão uniformizadora e uma perspectiva de ensino que entrega regras prontas na mão do aluno como se ele não carregasse qualquer tipo de saber gramatical em sua mente.

5.1 Conjugando o saber sábio ao saber ensinado: como o conhecimento teórico pode ser implementado na prática escolar?

A Transposição Didática nos permite analisar as transformações pelas quais passa o conhecimento científico até que se torne um conhecimento a ensinar, ou seja, até que se adeque ao contexto da educação básica. Tais transformações são fundamentais quando nos debruçamos sobre as contribuições que a pesquisa linguística pode trazer para o ensino de PB na escola, pois é necessário considerar em quais níveis esse conhecimento será incluído, no nível linguístico, nível paralinguístico ou nível protolinguístico (Melo; Nicolau de Paula, 2022). Apesar de não relacionarem seus trabalhos diretamente à Transposição Didática, alguns autores já vêm discutindo estratégias que promovem a tomada de consciência do conhecimento linguístico. Neste trabalho, tomamos como referência a proposta de Pilati (2017), com a metodologia da aprendizagem ativa, e a de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), com a construção de gramáticas. A metodologia da aprendizagem ativa (Pilati, 2017, p.101) leva em consideração o conhecimento prévio do falante, ou seja, considera um

conhecimento que se articula no nível paralinguístico enquanto saber auxiliar e que é ignorado pelas abordagens tradicionais, e procura desenvolver conhecimento profundo acerca dos fenômenos linguísticos, promovendo uma aprendizagem ativa pautada em habilidades metacognitivas. Segundo a autora, a identificação de padrões, contextos de uso e a mobilização de estruturas por meio de materiais concretos nos permitiria alcançar esse objetivo. A construção de gramáticas (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016) também se baseia na identificação de padrões dentro da língua; no entanto, essa abordagem parte da análise de corpus e até mesmo da comparação com outras línguas, permitindo que o falante reflita sobre as regras que regem o funcionamento da língua conforme ela é falada pelos falantes e não apenas de acordo com a norma padrão. Nesse caso, para além de articular o conhecimento presente na Língua-I do falante enquanto saber auxiliar, as autoras consideram a incorporação de tal conhecimento no nível linguístico, sendo diretamente manipulado pelos alunos na sala de aula.

Buscando explorar com os alunos questões problemáticas da gramática tradicional e estimular o pensamento crítico e científico na sala de aula, apresentamos a seguir uma pequena sequência de atividades, tendo como foco as estruturas com verbos inacusativos e inergativos. Acreditamos que esta proposta se aplica a qualquer turma a partir do 7º ano do ensino fundamental, pois, segundo a BNCC, os alunos já terão sido expostos à noção de sujeito, que surge no 5º ano e à estrutura básica da oração, competência prevista para o 7º ano. São previstos três momentos diferentes: um primeiro momento de ativação do conhecimento prévio dos alunos, um segundo momento de análise de construções com verbos inacusativos e um terceiro momento de análise dos testes de particípio passado e nominalização a partir desses verbos, buscando demonstrar as diferenças das construções inergativas e inacusativas.

Na primeira etapa, o professor vai apresentar em sala vários verbos e pedir que os alunos classifiquem esses verbos com base nas orações que eles podem construir. No Quadro 2 apresentamos exemplos de verbos que poderiam ser utilizados nessa atividade.

Quadro 2: Exemplos de verbos para classificação

correr	esvaziar	precisar	ler
quebrar	comer	acreditar	oferecer

cantar	comprar	construir	pensar
--------	---------	-----------	--------

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

É importante que os exemplos contemplem verbos que a tradição gramatical classifique como intransitivos, transitivo diretos e transitivos indiretos, pois é justamente essa classificação que vamos questionar a seguir. Espera-se que os alunos reconheçam as três categorias dentre os verbos apresentados e que reúnam os verbos monoargumentais sem se questionarem se eles pertencem à mesma categoria.

Após ativar o conhecimento que os alunos já têm sobre as categorias verbais, por terem sido apresentadas a elas nas aulas de português, o professor apresenta orações que contenham pelo menos um verbo inacusativo e um inergativo, podendo ainda conter verbos transitivos, e pede que os alunos analisem sua estrutura, identificando pelo menos o sujeito e, se houver, o objeto. Abaixo, apresentamos exemplos de orações que podem ser utilizadas.

- (11) A criança quebrou o vidro ontem.
- (12) O vidro quebrou ontem.
- (13) Maria correu a maratona no último fim de semana.
- (14) *A maratona correu no último fim de semana.

Destaca-se aqui que o movimento observado entre as orações 11 e 12 evidencia que o sujeito de 12 em algum momento não esteve na posição de sujeito. Espera-se, assim, colocar em evidência o movimento que ocorre da estrutura profunda para a estrutura superficial da oração, sem, no entanto, entrar em detalhes da sintaxe gerativa com os alunos. O par 13 e 14 demonstra, ainda, que o movimento observado em 11 e 12 não se aplica para verbos como “correr”, pois a sentença 14 não é aceita por falantes de PB.

Por fim, propõe-se uma terceira atividade na qual os alunos vão analisar construções derivadas de verbos inacusativos e inergativos. Abaixo sugerimos algumas construções possíveis.

- (15) A criança cresce.

- (16) O vidro quebra.
- (17) O rapaz trabalha.
- (18) O atleta corre.
- (19) *A criança é crescedora.
- (20) *O vidro é quebrador.
- (21) O rapaz é trabalhador.
- (22) O atleta é corredor.
- (23) A criança está crescida.
- (24) O vidro está quebrado.
- (25) *O rapaz está trabalhado.
- (26) *O atleta está corrido.

Os exemplos contêm estruturas com dois verbos inacusativos, 15 e 16, e dois verbos inergativos, 17 e 18. Ao analisar as sentenças, os alunos perceberão que os verbos “crescer” e “quebrar” têm comportamento semelhante, conforme evidenciado pelas construções 19, 20, 23 e 24, e que funcionam de forma diferente dos verbos “trabalhar” e “correr”, evidenciado pelas construções 21, 22, 25 e 26. O professor pode fazer perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre as peculiaridades dessas estruturas: (i) se a gramática tradicional agrupa os verbos “crescer”, “trabalhar” e “correr” na mesma categoria, a de verbos intransitivos, por que seu comportamento é diferente? (ii) por que a norma só considera o verbo “quebrar” como verbo transitivo direto? Com essa análise, provamos que a classificação da gramática tradicional é insuficiente para contemplar todos os fenômenos presentes no PB. Após a análise, os alunos podem pensar em exemplos de sentenças parecidas com essas, buscando elencar outros verbos que tenham comportamento semelhante a “crescer” e “quebrar” e podem, ainda, construir eles mesmos as regras de funcionamento destas estruturas.

Na perspectiva da transposição didática, uma atividade como essa ativa todos os três níveis que compõem o processo de didatização de um saber. Começamos pelo conhecimento advindo da teoria linguística sobre as particularidades dos verbos monoargumentais (inacusativos e inergativos) que foi transformada em saber a ensinar, dialogando de maneira simplificada com o objeto linguístico: transitividade verbal. O conhecimento internalizado do falante a respeito das diferentes categorias

gramaticais que compõem nosso léxico, bem como da estrutura interna que os verbos apresentam é ativado como um saber paralinguístico, já que a intuição do falante é essencial no decorrer da atividade. Como um objetivo mais amplo, ou um saber protolinguístico, a atividade tem a intenção de apresentar evidências de que a análise presente na gramática tradicional não dá conta de explicar a estrutura interna de alguns verbos que normalmente são tratados em conjunto.

Outro fenômeno que abre possibilidade para análises interessantes é a voz passiva sintética, que permite evidenciar duas gramáticas distintas que estão presentes na Língua-I dos falantes de PB. Essa atividade pode ser realizada com turmas a partir do 8º ano quando, de acordo com a BNCC, a distinção entre a voz ativa e a voz passiva é trabalhada em sala de aula. O professor pode começar apresentando aos alunos exemplos como 27 e 28 e perguntando se o vocábulo “se” tem o mesmo sentido nos dois casos.

(27) Lembre-se de comprar leite.

(28) Aluga-se este imóvel.

Nessa primeira análise, o professor conseguirá perceber qual interpretação os alunos dão para esse vocábulo e se reconhecem a diferença entre a construção reflexiva de 27 e a função apassivadora de 28. É importante que o professor guie os alunos, caso eles não consigam chegar sozinhos à conclusão de que o “se” tem sentido distinto nas duas construções e anote na lousa pontos interessantes que tenham sido levantados por eles. Em seguida, a análise é expandida com construções como as apresentadas abaixo.

(29) Alugam-se estes imóveis.

(30) Aluga-se estes imóveis.

(31) *Estes imóveis alugam-se.

Os alunos devem, então, dizer quais sentenças são possíveis no PB e quais eles acham estranhas. O julgamento de aceitabilidade demonstrará que, no PB, os falantes reconhecem tanto sentenças como 29 quanto 30, mas que a sentença 31 não existe na Língua-I do falante de PB, apesar de ser

aceita por falantes de PE. Em seguida, o professor deve perguntar qual construção é mais comum em situações de fala e qual é mais comum na língua escrita. Nesse momento, pode-se ainda recorrer ao livro didático e analisar os exemplos que são apresentados ali. Com essa discussão, o professor deixa evidente para os alunos que a norma padrão não contempla sentenças como 30, apesar de serem produzidas na fala, ou seja, estamos lidando com duas regras diferentes, presentes em duas gramáticas diferentes. Para finalizar, o professor pode perguntar qual a relação entre a construção 29 e a construção 32.

(32) Estes imóveis são alugados.

Após a análise anterior, é possível que os alunos já consigam perceber que há relação de sentido entre elas, apesar de serem duas construções sintáticas distintas. Juntos, professor e alunos podem ler no livro didático ou em uma gramática pedagógica a explicação proposta para a voz passiva sintética e ponderar se o que está previsto pela norma padrão condiz com o que eles observam na vida real. Essa atividade deve ter como norte uma naturalização da existência de outras regras tão válidas quanto aquelas que estão prescritas na gramática normativa.

Na atividade que trabalha a questão das passivas, tomamos o saber teórico que descreve as diferenças na gramática do PB e do PE em relação a essas sentenças e fizemos uma transposição que viabiliza que esse conhecimento seja desenvolvido em sala de aula. Aqui podem ser ativadas noções paralinguísticas que girem em torno das diferenças entre fala e escrita, que certamente, são percebidas pelos estudantes e muitas vezes ignoradas pelos livros didáticos e por isso acabam ficando de fora das discussões em sala de aula. A noção linguística voz passiva abre portas para uma conversa sobre como a língua muda ao longo do tempo e como a gramática do PB se distancia do PE em diversos aspectos.

As duas atividades sugeridas acima funcionam muito bem para aplicar com os estudantes uma verdadeira análise linguística em sala de aula. No entanto, o que destacamos aqui é como exercícios como esses podem também ter um papel fundamental na formação científica do professor, estimulando reflexões mais avançadas e que, possivelmente, nunca foram empreendidas pelos docentes. A falta de contato com esse tipo de análise faz com que os professores não tenham a

segurança necessária para explorar tópicos de gramática, como demonstramos a partir dos estudos de Teles e Tavares (2021).

Como um dos nossos objetivos é promover uma renovação no ensino de gramática a partir da qualificação dos professores, defendemos que nas etapas de preparação das aulas de gramática o professor se proponha a construir um raciocínio semelhante ao que se apresenta nessas atividades, que o movimento de extrapolar o que está posto no livro didático seja constante no trabalho com os tópicos de gramática e que as reflexões sejam sempre orientadas por uma perspectiva científica e descritiva da língua.

O caminho proposto pela transposição didática pode auxiliar na elaboração desses materiais, basta que o professor consiga identificar qual é o objeto em questão no nível linguístico e com que tipo de saber sábio ele dialoga. A partir disso, ele exerce sua agência como um dos principais atores do jogo didático e seleciona o que julgar importante para ser convertido em saber a ensinar, mesclando conhecimento teórico com suas experiências em sala e com as turmas em específico. Na sequência, o planejamento deve mapear o que pode ser acionado, ainda que indiretamente, no nível paralinguístico. Lembrando que aqui estamos sempre considerando que os estudantes trazem para sala de aula um vasto repertório de conhecimentos gramaticais em sua gramática internalizada, assim como o professor que, além de uma gramática nuclear, tem também uma gramática periférica rica. Esse conhecimento advindo da consciência linguística de falantes nativos é que deve ser externalizado e esmiuçado na aula. Desse modo, não é preciso recorrer a materiais complexos e muito elaborados para fazer o trabalho funcionar. O nível protolingüístico pode ser mais difícil de atingir devido a sua amplitude e é importante deixar claro que ele não precisa estar contemplado em todas as atividades propostas, já que trata de objetos maiores que, muitas vezes, vão além do trabalho desenvolvido em apenas uma aula. Eles podem se configurar em objetivos gerais e serem alcançados em períodos maiores, como um bimestre letivo, por exemplo.

Considerações finais

A teoria da Transposição Didática (Chevallard, 1991) adaptada para o ensino de língua materna nos parece ser um modelo que pode auxiliar a construir maneiras práticas de efetivar a

didatização de conhecimentos advindos da teoria linguística e prepará-los para que sejam aplicados na escola. Como opção teórica no âmbito da língua, nos baseamos na Teoria Gerativa e suas assunções sobre a estrutura interna da gramática do falante e como a ativação desse conhecimento pode contribuir para que reflexões mais produtivas sobre o funcionamento do sistema linguístico sejam construídas na aula de gramática. Procuramos analisar também um dos atores centrais na relação didática, o conhecimento gramatical, e como ele se relaciona com o ensino de gramática desenvolvido atualmente, além de avaliar qual o lugar que esse saber ocupa nos documentos oficiais. Por fim, traçamos algumas reflexões sobre a formação de professores de língua portuguesa e apontamos caminhos possíveis para contribuir com a melhora em suas práticas por meio da transposição de um saber sábio, ou teórico, para um saber a ensinar, ou um conhecimento que vai efetivamente fazer parte do plano de aula do professor e alcançar a sala de aula.

A tríade de atores que sustenta a Transposição Didática: professores - alunos - conhecimento - pode nos trazer importantes encaminhamentos, já que considera os principais pilares da relação didática e coloca em jogo um ator central, muitas vezes ignorado, o conhecimento. Pensar sobre como devemos articular os saberes para que eles virem conteúdos que possam ser trabalhados na prática pode nos ajudar a mudar o cenário precário em que se encontra o ensino de gramática na educação básica, apresentado na introdução deste artigo. É preciso uma seleção criteriosa de conteúdos teóricos que passem pela transposição e cheguem preparados na mão do professor, já que não tem sido suficiente, muitas vezes por falta de investimento na qualificação dos docentes, a simples importação de informações descontextualizadas e fragmentadas advindas das teorias linguísticas para a sala de aula.

CRediT
Reconhecimentos:
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. MELO, Ana Luiza de Oliveira Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. NICOLAU DE PAULA, Mayara

Referências

BORGES NETO, J. *Ensinar gramática na escola?* ReVel. N 7. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

CHEVALLARD, Y. *On didactic transposition theory*: some introductory notes. In: Proceedings of the International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education, 1989, Bratislava. Anais ... Bratislava, 1989, p. 51- 62.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*: Del saber sabio al saber enseñado. Traduzido por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, N. *Sobre Natureza e Linguagem*. Adriana Belletti e Luigi Rizzi (Orgs.). Rio de Janeiro, Ed. PUC - São Paulo: Loyola. 2006.

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

GUERRA-VICENTE, H.; LUNGUINHO, M.; GOMES, C. C. O. B. Marcos regulatórios da Educação Básica no Brasil e formação docente: contribuições da Linguística Formal. In: RECH, N.; GUESSER,

S. (org.). *Morfologia, Sintaxe e Semântica na Educação Básica*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 13-58.

KATO, M. A. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. In: MARQUES, M. A., TEIXEIRA, E. K., LEMOS A. S. *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga. 2005.

KATO, M. A. *A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro*. In: MARTINS, M. A., *Gramática e ensino*, Editora UFRN, 2013.

MELO, A. L. O., NICOLAU DE PAULA, M. *A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e os objetivos do ensino de gramática na escola*. *Pesquisas em Discurso Pedagógico* (on-line), v.2022, p.149 - 166, 2022.

NUNES, J. *O famigerado SE: Uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*. Tese de Mestrado. UNICAMP. 1990.

PEDROSO, J. F. *Verbos inacusativos versus verbos inergativos: Evidências sintáticas para demonstrar as diferenças de comportamentos*. Trabalho de conclusão de curso. UFFS. 2019.

PERLMUTTER, D. M. *Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis*. *Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis*, 1978.

PILATI, Eloisa N. Silva. [et al.] (Orgs.). *Linguística e Ensino de Línguas*. v.2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. ISBN: 978-85-230-1163-5. 56p.

PILATI, E. N. S. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. Editora Pontes, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

TELES, R. A., TAVARES, L. R. *O professor de Língua Portuguesa e o ensino da gramática: licenciatura e ensino básico em uma perspectiva circular*. *Discursividades* - vol. 8. n. 1. 2021.

TESCARI NETO, A., SOUZA DE PAULA, W.M. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, v. 40, p. 93-117, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2009.