

FORMA E FUNÇÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA: A NOÇÃO DE SINTAGMA COMO GUIA DA DEFINIÇÃO DE CLASSES FORMAIS

FORM AND FUNCTION IN GRAMMAR TEACHING: THE NOTION OF PHRASE AS A GUIDE FOR THE DEFINITION OF FORMAL CLASSES

Mayara Nicolau de Paula¹
Janayna Carvalho²

RESUMO: Este texto discute como o conceito de sintagma pode ser introduzido no ensino como uma unidade de descrição formal, auxiliando na conceituação de diversas noções da gramática normativa. Para tanto, mostramos como a exploração da estrutura de um sintagma pode contribuir para contextualização de dados da língua e, a partir daí, abrir espaço para reflexão analítica em sala de aula. Com base em noções sobre classes de palavras e funções sintáticas comumente veiculadas em livros didáticos e gramáticas, mostramos como há aplicabilidade para a introdução dessa unidade de análise em vários componentes curriculares gramaticais. Essa noção não somente esclarece partes desses componentes curriculares como abre espaço para reflexões linguísticas, além de prover uma descrição formal para várias delas. Nossa proposta, portanto, vai na direção de uma transposição de conhecimentos descritivos construídos, principalmente, a partir da Teoria Gerativa para a escola a fim de complementar o repertório linguístico dos estudantes, esclarecer os limites entre o comportamento formal e funcional das palavras e simplificar a lista de terminologias tradicionalmente ensinadas nas aulas de análise sintática, oportunizando assim uma exploração de conhecimentos internalizados que todo falante tem sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Sintagma. Classe de palavras. Função sintática. Ensino de gramática

ABSTRACT: This paper discusses how the concept of phrase can be used as a formal unit in grammar teaching, guiding the definition of several notions in the prescriptive grammar. In doing so, we show how the notion of phrase can contribute to the contextualization of linguistic data, creating an opportunity to the empirical analysis of such data. Departing from definitions about parts of speech and syntactic functions normally found in textbooks, we show that there is applicability for the concept of phrase in the grammar curriculum. Such concept not only make the notions under study clearer, but also creates an opportunity for linguistic reflection related to the concepts under study, besides being a tool for a formal description of such notions. Thus, our proposal is to introduce some descriptive notions in grammar teaching to increase the linguistic repertoire of the students, clarify the boundaries between the functional and formal characteristics of the words and simplify the list of terminology traditionally employed in

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: maynicolau@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: janaynacarvalho@gmail.com

syntactic analysis. These small changes promote the exploration of internalized knowledge that all speakers have about their language.

KEYWORDS: Phrase. Parts of speech. Syntactic function. Grammar teaching

Introdução

O estudo da gramática sempre foi e segue sendo parte importante das aulas de Língua Portuguesa desde os anos iniciais da educação até as etapas finais da trajetória escolar do estudante. A presença marcante de conteúdos dessa natureza não garante, entretanto, que o aluno tenha reais oportunidades de analisar de maneira objetiva e científica a estrutura gramatical de sua língua. Isso se deve ao fato de que grande parte do ensino de gramática se concentra em reproduzir partes da prescrição tradicional, focando na nomenclatura, especialmente quando se trata de tópicos relativos à morfossintaxe, nosso tema de interesse neste texto. Desse modo, o que o aluno recebe nas aulas é uma adaptação da visão de língua apresentada nos manuais de gramática, mesmo que esses manuais não sejam usados diretamente nas aulas de Língua Portuguesa.³ Consequentemente, mesmo com materiais modernos e dados contextualizados, não é possível, para a maioria dos alunos, a construção de uma reflexão sobre os princípios que organizam o sistema linguístico.

Embora o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa tenha uma função inquestionável, a reflexão epilinguística, que se debruça sobre as expressões da língua, comparando-as e as destrinchando (cf. FRANCHI, 2006), possui também uma função social e de despertar científico para os padrões da língua. Portanto, essa reflexão também deve ter lugar e destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Isso significa que a constituição das expressões linguísticas deve ser explicitamente abordada, o que não equivale a dizer que os alunos terão aulas maçantes de gramática, em que decorarão conceitos.

Como nota Gravina (2021), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dizem explicitamente que o conteúdo gramatical ensinado não coincidirá, necessariamente, com a sistematização das gramáticas normativas. O grande problema é que, assim como acontece na BNCC, os documentos normativos falham em apresentar um direcionamento de como o conhecimento linguístico pode ser explorado para além das sistematizações tradicionais. É recorrente nos textos dos PCNs a proposta de uma articulação quase obrigatória da gramática

³ A esse respeito, consulte-se Carvalho e Nicolau de Paula (2021), onde discutimos como a visão de formação de palavras em gramáticas e livros didáticos é a mesma, somente mudando em relação à explicitude das regras. Nas gramáticas, as regras são explicitamente discutidas, enquanto nos livros didáticos, elas são implicitamente discutidas, muitas vezes por meio de exercícios.

com o texto, ficando explícita, em diversos trechos, a defesa de que os conteúdos gramaticais deveriam ter como principal finalidade ensinar o aluno a falar, ler e escrever melhor. (cf. PCN, 2000, p.16). A visão que defendemos aqui vai de encontro a essa interpretação para o ensino de gramática, uma vez que, desenvolvido nos moldes sugeridos nos documentos oficiais, o conteúdo gramatical como objeto de estudo em si não recebe muita atenção, já que, de acordo com o documento, “saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos” (PCN, 1997, p.60). Esse mesmo texto vai adiante na reflexão, afirmando que “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.” (p. 60).

Não é um entendimento recente o fato de que o ensino de gramática não deve ser feito como um fim em si mesmo, já que, com exposições descontextualizadas a regras sintáticas e morfológicas, o aluno somente as decoraria e isso pouco o ajudaria a melhorar sua escrita, sua leitura e sua percepção da língua. Logo, essa não é essa a linha de argumentação que desejamos propor aqui. Embora concordemos que esse ensino de regras por meio da prescrição não é benéfico ao aluno, isso não significa que o único caminho para sair dessa lógica é condicionar as reflexões sobre gramática ao texto. Na linha do que propõe Borges Neto (2013), acreditamos que o ensino de gramática deva ser entendido como uma oportunidade de introduzir a visão de língua como um objeto de análise científica. Para isso, a gramática deve ser concebida como um componente particular do currículo e não simplesmente uma etapa de uma sequência didática que, dentre diversas outras coisas, irá pincelar alguns tópicos como classes de palavras e funções sintáticas, por exemplo.

Novos trabalhos sobre o assunto também têm sugerido a importância do ensino de gramática, desde que ele seja acompanhado de uma mudança de perspectiva. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017), entre muitos outros, propõem que o ensino de gramática deva levar a um raciocínio científico sobre a natureza da linguagem humana e de características da língua em estudo. Abordagens como essas também rejeitam um ensino descontextualizado de regras gramaticais. Todavia, a ideia de contexto que se tem em mente é outra: inserir o dado em uma discussão maior sobre propriedades da língua.

Embora propostas como as de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017) sejam naturalmente bem recebidas na academia, nossa experiência em cursos de atualização de professores mostra que elas normalmente geram uma certa insegurança nos docentes, uma vez que o domínio de certas teorias linguísticas não é, necessariamente, um conhecimento

compartilhado por esse grupo. Se há, por parte de linguistas, uma preocupação crescente com o ensino de gramática e a proposta de transposição de conhecimentos linguísticos básicos para a sala de aula (tal como fazemos aqui), isso não se reflete, necessariamente, em uma acolhida imediata dessas propostas por parte dos professores. Afinal, tratar a língua como uma disciplina científica é o contrário do que se tem feito em todos esses anos. Além disso, a Linguística é uma disciplina com subdivisões internas e perspectivas, por vezes, conflitantes sobre o mesmo assunto. Teria o professor que se apropriar de teorias linguísticas para conseguir ensinar gramática? Se sim, quais delas? Todas? Nós defendemos que não. Enquanto o professor pode ter sua formação guiada por qualquer teoria linguística, o ensino de gramática deve visar a uma descrição da língua. Obviamente, não existe descrição por si só. Toda descrição linguística assume, mesmo que implicitamente, uma visão sobre a língua. Todavia, acreditamos que qualquer que seja a teoria a que o professor for exposto, é possível, a partir dela, extrair fatos básicos, compará-los a fatos conhecidos e usá-los em sala de aula. Em consonância com uma concepção de ensino de língua em que os alunos se tornam pesquisadores, é mais importante ensinar a examinar os dados, organizá-los e fazer generalizações do que ensinar particularidades teóricas.

Com novas abordagens sobre o ensino de gramática, ainda falta, a nosso ver, um corpo de conhecimentos básicos que serão úteis para os professores contextualizarem e explorarem os fatos linguísticos. Essa não é uma inquietação só nossa. Borges Neto (2013, p.82), citando uma fala de Perini, comenta que “a geografia deve falar do Everest, mas não precisa falar do Morro do Boi. Parte da tarefa seria o estabelecimento dos nossos everestes”.

Neste artigo, propomo-nos a discutir como a noção de sintagma é um desses "everestes" que devem ser utilizados para uma contextualização dos dados linguísticos, dada a sua utilidade e a facilidade com que os alunos podem chegar a esse conceito por meio de testes intuitivos. Além disso, essa noção permite desfazer alguns problemas muito conhecidos de definições mistas na gramática tradicional, dando foco à forma em conceitos claramente formais, como classe e função sintática. Enquanto testes sintagmáticos receberam alguma atenção na literatura como mecanismos de explicitação de conceitos gramaticais, especialmente no exame de sentenças ambíguas (cf. FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 1998; TESCARI NETO, 2018), reflexões sobre como o sintagma pode ser usado como uma unidade de construção formal de várias noções da gramática normativa não receberam a mesma atenção.

Essa reflexão é importante porque a gramática tradicional muitas vezes define elementos formais com base em uma correspondência semântica que pode ser traduzida pela forma X=Y,

em que X seria uma unidade formal e Y uma função semântica ou discursiva associada a ela. Pensemos, por exemplo, em definições rotineiras de sujeito como ‘aquele que faz algo’ ou ‘elemento sobre o qual se discute na sentença’. A equivalência unívoca entre forma e significado (*aquele que faz algo*) ou forma e função (*elemento sobre o qual se discute na sentença*) das definições geralmente não é verdadeira, como vários casos discutidos abaixo deixarão claro. Além disso, essas definições acabam por encobrir propriedades formais das unidades em estudo que poderiam ser muito mais bem exploradas se não houvesse um pressuposto oculto na gramática tradicional de que toda forma é definível com base em sua função (discursiva) ou seu significado.

Para que esse problema pervasivo seja solucionado por uma educação linguística, nada mais aconselhável do que uma unidade formal como o sintagma figurar como uma ferramenta de descrição no ensino de gramática, auxiliando, assim, na construção de partes de gramáticas quando conteúdos centrais como classes de palavras, funções sintáticas e predicação forem estudados.

Para empreender essa discussão, este texto está organizado da seguinte forma: na seção ‘Uma noção básica para o ensino de gramática: o caso do sintagma’, definimos brevemente a noção de sintagma e mostramos como ela é facilmente utilizável, já que se pode estabelecer sintagmas a partir da intuição linguística do falante nativo. Discutimos a estrutura do sintagma na seção ‘O livro *Tecendo Linguagens* e a distinção entre substantivos e adjetivos: explorando a estrutura interna do sintagma nominal’, mostrando como o conhecimento da estrutura interna dessa classe de sintagmas propicia o aprofundamento das discussões já existentes no livro didático *Tecendo Linguagens* sobre o limite entre substantivos e adjetivos. Por fim, na seção ‘Nomenclatura e proliferação terminológica de funções sintáticas’, voltamos nosso olhar para as funções sintáticas, discutindo a simplificação das nomenclaturas tradicionais, a fim de que o ensino desse tópico focalize as regularidades das relações sintáticas e não a simples memorização de classificações. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

Uma noção básica para o ensino de gramática: o caso do sintagma

Com a introdução de algumas noções básicas de Linguística na sala de aula, duas questões devem ser observadas. A primeira é como esses elementos podem ser “traduzidos” para a escola sem que percam sua complexidade descritiva. Se levarmos em conta a noção de sintagma, com a qual trabalharemos, não nos parece vantajoso o ensino de representações arbóreas para os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Essas representações, as possibilidades (ou não) de

movimento de constituintes, as várias projeções dentro de um sintagma que podem ser concomitantemente ocupadas ou não são um conhecimento valioso para o especialista, mas não necessariamente são saberes obrigatórios para um professor da Educação Básica. Na sala de aula, esse conhecimento tem de ser traduzido em exploração e análise de fatos linguísticos.

Com essas premissas em mente, vejamos como a noção de sintagma pode ser construída a partir da observação de dados triviais. São inúmeros os trabalhos sobre a noção de sintagma, tanto em português quanto em outras línguas. Entretanto, o foco do ensino de sintaxe continua sendo a oração. Muitas vezes tomadas como unidades sintáticas por excelência, as orações podem ser divididas em unidades ainda menores, os sintagmas. Essas unidades são de fácil acesso para o falante de uma língua, pois, com sua intuição, um falante nativo pode facilmente encontrar os sintagmas de uma sentença.

Dentre os muitos trabalhos sobre o assunto, citamos somente Perini (2019) porque esse autor desenvolve o conceito de uma forma intuitiva que consideramos ideal para uma abordagem inicial no Ensino Fundamental e Médio. No referido trabalho, o autor aponta algumas propriedades sintagmáticas que podem ser usadas para tornar essa definição natural para os alunos. A primeira observação de Perini é a de que, se cortarmos as frases de acordo com a nossa intuição linguística, algumas unidades vão aparecer naturalmente como opções em nossa mente, enquanto outras não. Consideremos, por exemplo, uma sentença como (1):

(1) A mãe de Pedro é legal.

O fatiamento dessa sentença pode ter partes como [*A mãe de Pedro*], [*é legal*], [*A mãe*], [*de Pedro*], [*é*] e [*legal*] entre suas respostas possíveis. Todas essas opções de fatiamento correspondem a sintagmas. As diferentes opções, como em [*A mãe*] e [*de Pedro*] como duas unidades ou como uma unidade só [*A mãe de Pedro*], não são contraditórias, já que [*A mãe de Pedro*] é um sintagma feito de sintagmas menores.

Contudo, essa aparente opcionalidade não é irrestrita. A unidade [*Pedro é legal*] não é uma possibilidade de fatiamento da sentença, como qualquer falante nativo pode perceber. Ao assumir que [*Pedro é legal*] seria um fatiamento possível dessa sentença, assumiríamos também, intuitivamente, que essa sequência tem um significado independente. Todavia, na sentença relevante, é a mãe que é legal, não o Pedro. Isso nos mostra que a relação entre as palavras na sentença obedece a uma estruturação que não é linear. Ou, mais explicitamente, não se pode dizer que a palavra precedente na sentença tenha relação semântica com a palavra que

a segue, sob pena de identificarmos uma relação entre as palavras [*Pedro*], [*é*] e [*legal*], que, sabemos, não existir. Um exercício de consciência tão simples já explicita algo que o aluno sabe inconscientemente: as relações sintáticas e semânticas dentro da sentença se dão por blocos de palavras, não por palavras soltas. É por isso que, se o aluno for convidado a ‘fatiar’ a sentença em (1), ele vai oferecer, como suas partes, fragmentos tais como [*A mãe de Pedro*], [*é legal*], [*A mãe*], [*de Pedro*], [*é*], mas não fragmentos como [*Pedro é legal*].

Nessa primeira abordagem tácita da ideia de sintagma, vale salientar outras duas características que Perini (2019) observa: a) sintagmas podem ser colocados em diferentes posições sintáticas; b) pode-se atribuir um significado único à sentença, já que ela também é um sintagma. Como vemos, esses dois critérios também refletem ideias tácitas sobre a noção de sintagma, ainda sem a aplicação de testes muito estruturados. A discussão da característica em (a) mostra ao aluno que o sintagma [*A mãe de Pedro*] não é inerentemente sujeito. Novamente, uma ideia básica, que o falante da língua sabe inconscientemente, mas pode não saber conscientemente.

Em uma sentença como (2), o mesmo sintagma pode ser complemento direto do verbo *chamar*. Em uma sentença como (3), pode ser complemento do verbo *ligar*, que, por sua vez, é introduzido pela preposição:

(2) João chamou *a mãe de Pedro*.

(3) João ligou para *a mãe de Pedro*.

Cabe ainda mencionar que se pode associar *a mãe de Pedro* a um referente no mundo. Como Perini (2019) salienta, o fato de alguns sintagmas poderem ser retomados por pronomes pessoais comprova que eles correspondem a um referente no mundo. Dessa forma, o teste de pronominalização, um dos testes de identificação de sintagma aprendidos nas disciplinas de Linguística básica no curso de Letras, é introduzido também nessa primeira definição tácita de sintagma, mesmo que não sob essa alcunha. Retomando a sentença em (1), *a mãe do Pedro* poderia ser substituída por *ela* em um discurso subsequente, como se exemplifica na sentença em (4).

(4) A mãe do Pedro é legal. *Ela* trouxe M &M’s para nós.

Outros tipos de sintagmas teriam outras retomadas anafóricas. Perini (2019) comenta, por exemplo, como a forma *também* serviria ao mesmo propósito do pronome *ele* em relação ao sintagma verbal, como se vê em (5). No caso, *também* retoma o sintagma *é legal*.

(5) A mãe de Pedro é legal, e a Joana também.

Para um exercício como esse, inspirado em uma discussão de um livro introdutório de Sintaxe, o professor não precisa de muito além de um quadro e perguntas nos momentos certos sobre os dados. É importante salientar isso porque, como sabemos, muitos professores dispõem de pouco tempo e muitas escolas dispõem de poucos recursos financeiros. Logo, uma iniciação científica na aula de gramática não precisa ser onerosa para ser prazerosa e revelar várias facetas da língua que falamos (ou de qualquer outra língua, se for o caso).

Também é importante pontuar que uma atividade como essa, que apresenta a noção de sintagma, é uma introdução possível a vários conteúdos gramaticais, como: classes de palavras e sua fronteira com funções sintáticas, além do padrão comum de complementação de vários sintagmas com núcleos diferentes. Vamos tratar de todos esses pontos no decorrer do artigo. Na próxima seção, discutimos como a exploração das categorias que podem figurar internamente em um sintagma nominal permite agrupar os tradicionalmente classificados adjetivos com substantivos, além de esclarecer critérios que distinguem classes e funções sintáticas.

O livro *Tecendo Linguagens* e a distinção entre substantivos e adjetivos: explorando a estrutura interna do sintagma nominal

Na seção anterior, vimos como a identificação global de um sintagma pode ser facilmente feita levando em conta os conhecimentos de falantes nativos de português (no caso). Nesta seção, veremos que uma identificação de subpartes de um sintagma nominal, explorando que categorias podem figurar dentro dessa unidade, pode ser também extremamente vantajosa para que outros tópicos de análise sintática sejam abordados, como a fronteira porosa entre algumas classes, como substantivo e adjetivo.

Cabe ressaltar que esse tema é alvo de trabalhos linguísticos já consagrados (cf. Mattoso Camara (1979) e Perini (1998)), mas é tratado de maneira superficial em alguns livros didáticos. Mattoso Camara Jr. nota que várias classes de palavras, tal como tradicionalmente constituídas,

podem ser concebidas como *funções*, não como classes. Um exemplo disso é a distinção entre substantivos e adjetivos, que não pode ser feita com base em um critério morfossemântico, afinal os substantivos e os adjetivos indicam a existência de seres no mundo e possuem as mesmas possibilidades de flexão. Além disso, os adjetivos podem se ‘substantivar’ e vice-versa, como os exemplos em (6) e (7) mostram:

(6) O menino *festeiro* chegou.

(7) O *festeiro* lindo chegou.

A título de exemplificação de como a fronteira entre as classes de palavras é tratada na escola, utilizamos a coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) disponível no site do PNLD 2020 como base de análise. Trata-se de uma coleção recentemente publicada composta por quatro volumes referentes ao Ensino Fundamental II, portanto a escolha desse material se deu pela sua representatividade, já que é uma coleção atual e aprovada em seleções recentes do PNLD. É importante salientar que não configura nosso objetivo tecer críticas diretas a essa coleção, ou ainda teorizar sobre questões particulares dos materiais didáticos. Optamos, apenas, por utilizá-la como amostragem de uma questão às vezes mencionada nos livros didáticos: a linha tênue entre substantivos e adjetivos.

Do ponto de vista de exposição do conteúdo, o livro tem uma abordagem tradicional. As classes substantivo e adjetivo são trabalhadas em sequência no início do livro do 6º ano nas seções denominadas “Reflexão sobre o uso da Língua”. Analisando a breve definição que o livro traz, fica evidente a prevalência de um critério de base semântica para dar conta da classe dos substantivos, como se vê na definição à página 20: “palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos, entre outros elementos.”

Para a classe dos adjetivos, no capítulo seguinte, o livro traz uma definição que mistura critérios funcionais e semânticos, algo muito comum em livros didáticos e na própria tradição gramatical, como se pode perceber na definição dessa classe à página 41: “Adjetivos são palavras que modificam outras palavras, atribuindo-lhes características.”

Destoando dessas definições, que separam completamente adjetivos e substantivos, uma caixa informativa e um exercício no mesmo volume mostram que a relação entre os elementos dessas classes pode ser mais tênue, como as figuras abaixo mostram:

Figura 1: Caixa informativa sobre o substantivo e o adjetivo

Substantivo ou adjetivo? Uma mesma palavra pode assumir mais de uma classificação, dependendo da frase (o contexto). Assim, por exemplo, uma palavra pode ser substantivo, se estiver dando nome a ser; ou adjetivo, se estiver caracterizando o substantivo.

Observe: Paulo tinha fama de **mentiroso**. (adjetivo)

Um **mentiroso** diz mentiras sem ficar envergonhado. (substantivo)

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.50, Volume 1)

Figura 2: Exercícios sobre substantivos e adjetivos⁴

APLICANDO CONHECIMENTO

1. Leia os versos abaixo, extraídos do poema “Identidade”.

Para mim/ tem vezes que eu sou rei,/ herói voador,/ caubói lutador,/ jogador campeão

Escolha, entre as alternativas abaixo, aquela que define a palavra *lutador* no sentido em que é empregado no verso “caubói lutador”. (**alternativa a**)

a) aquele que luta e se esforça para alcançar um objetivo.

b) aquele que se bate corpo a corpo com um adversário, a título profissional ou não.

2. Na alternativa escolhida por você para responder à questão anterior, a palavra *lutador* exerce função de substantivo ou adjetivo? Explique. **A palavra exerce função de adjetivo.**

Fonte: Oliveira e Araújo (2018:50, Volume 1).

A Figura 1, ao ilustrar os usos da palavra *mentiroso*, mostra que essa palavra pode ser, de acordo com a nomenclatura tradicional, tanto um substantivo quanto um adjetivo. De fato, tal palavra nos exemplos dados se encaixaria nas duas definições do livro, já que podemos nomear ou qualificar alguém de mentiroso. Todavia, além dos conhecidos argumentos de que critérios semânticos são insatisfatórios na classificação de palavras (cf. PINILLA, 2004, por exemplo), tais critérios podem nos levar a um erro de classificação. É justamente o que fica exemplificado na Figura 1. No exemplo em que *mentiroso* é classificado como um adjetivo (*Paulo tinha fama de mentiroso*), a palavra *mentiroso* é, a rigor, um substantivo. Prova disso é que se pode atribuir uma qualidade à palavra nesse sintagma, formando uma sentença como

⁴ As frases em negrito são as sugestões de respostas fornecidas pelo livro.

Paulo tinha fama de mentiroso deslavado. O que parece ter motivado a classificação de *mentiroso* como adjetivo nesse caso é que essa palavra faz parte de um modificador do nome *fama*. Essa modificação é feita por um sintagma preposicional (*de mentiroso*), composto por um núcleo preposicional *de* e um complemento que, como vimos, é um sintagma nominal (*mentiroso*). Classificar *mentiroso* neste caso como adjetivo é tomar a função de modificação do sintagma preposicional *de mentiroso* como indicador da classe de *mentiroso*.

No entanto, isso não é facilmente percebido no material didático justamente porque não se trabalha com a noção de sintagma. Caso o sintagma preposicional fosse visto como uma unidade de análise, o sintagma [*de mentiroso*] poderia ser pesquisado de acordo com suas especificidades internas. Os alunos saberiam, assim, que a preposição toma um sintagma nominal como complemento. Assim, [*de mentiroso*] não pode ser analisado como adjetivo porque tem função sintática de modificador do nome *fama*. Sua função sintática não coincide com a sua classe.

Não só o exemplo anterior deixa claro que a escola muitas vezes usa a função do elemento para classificá-lo em uma classe de palavra, como o exercício da Figura 2 também deixa isso explícito. Quando o exercício pergunta se “a palavra lutador [em *caubói lutador*] exerce a função de substantivo ou adjetivo?”, o raciocínio implícito é que a classe da palavra *lutador* decorre da posição sintática desse elemento. Ora, isso nada mais é do que, novamente, apelar para a função sintática (que é variável de sentença para sentença) como critério para fazer uma classificação que deveria depender somente da forma das palavras.

Diante dos fatos expostos acima, parece-nos que fica clara a relevância da estrutura interna do sintagma no ensino. Dados simples como os tratados aqui mostram que *mentiroso*, *lutador*, *brasileiro* dentre tantos outros são nominais, para usar um termo de Perini (1998), portanto são partes de sintagmas nominais, invariavelmente. Se eles serão o núcleo, como em *o mentiroso*, *o lutador* ou *o brasileiro*, ou modificarão esse núcleo, vai depender da estrutura sintática em questão.

Para que os alunos entendam que a classificação de uma palavra como pertencente à categoria dos adjetivos na gramática tradicional é, em grande parte, contextual, a estrutura interna do sintagma nominal pode ser abordada por meio de regras de reescrita, que nada mais são do que a classificação de elementos que podem ocorrer dentro de um sintagma.

Essas regras também podem ser construídas a partir de um raciocínio indutivo, com o uso de alguns exemplos que, se bem explorados, mostram a estrutura que um sintagma nominal pode ter. Consideremos, por exemplo, várias possibilidades de arquitetura do sintagma nominal.

Uma lista não exaustiva é apresentada abaixo, em que ‘ADJ’ refere-se à nomenclatura tradicional:

(8) a. Ela	[_{SN} PRON] ⁵
b. A Maria	[_{SN} ART N]
c. A sua amiga	[_{SN} ART POS N]
d. A amiga jovem	[_{SN} ART N ‘ADJ’]
e. A jovem amiga	[_{SN} ART N ‘ADJ’]
f. O amigo do Brasil	[_{SN} ART N [SPREP [PREP [_{SN} ART N]]]
g. Os alunos da Joana	[_{SN} ART N [SPREP [PREP [_{SN} ART N]]]

Os sintagmas de (8a) a (8c) trazem casos canônicos de sintagmas nominais. Em (8a), classificamos um pronome pessoal como sintagma nominal, o que justificaremos brevemente no decorrer do exame desses exemplos. Os sintagmas *A Maria*, em (8b), e *A sua amiga*, em (8c), diferem na quantidade de elementos prenominais que têm, mas se assemelham em só possuírem o núcleo como elemento lexical. Os exemplos de interesse para a discussão que ora se empreende são (8d) e (8e). Neles, *jovem* e *amiga*, assim como outros casos que vimos anteriormente, são elementos nominais, por excelência, podendo ser o núcleo de um sintagma nominal ou modificar o nome que é o núcleo. A diferença entre esses termos, quando consideramos a estrutura interna do sintagma, fica evidente: pelo menos alguns adjetivos, de acordo com uma classificação tradicional, são simplesmente nomes que podem ter mais funções.

Como dissemos anteriormente, essa exploração do sintagma não somente deixa clara a intuição, muitas vezes presente direta ou indiretamente, dos livros didáticos de que substantivos e adjetivos possuem similaridades muito grandes, como também aborda a distinção de classe e função.

Outros dados no paradigma em (8) exploram questões adicionais pelas quais o ensino gramatical também invariavelmente passa e julgamos válido mencionar esses casos também. É comum que aprendamos que pronomes (pessoais) substituem o nome. Todavia, regras de reescrita só vão permitir que estruturas com pronomes pessoais como (8a) sejam geradas. Em outras palavras, uma estrutura como *a ela* [_{SN} Art PRON], é agramatical. A conclusão que se

⁵ ART =artigo; N=nome; POS=pronome possessivo; ADJ=adjetivo; PRON= pronome pessoal; SN= sintagma nominal; SPREP=sintagma preposicional.

obtem daí é que o pronome substitui o sintagma nominal, sendo pronominalização, já mencionado anteriormente, um dos testes que se pode fazer para diagnosticar uma sequência como um sintagma ou não.

Outro ponto interessante de exploração, ainda levando em conta os sintagmas nominais, é a estrutura em (8f), em que o núcleo do sintagma nominal é modificado por um sintagma preposicional. Sintagmas preposicionais modificadores de nomes são normalmente apresentados na escola como locuções adjetivas. Essa nomenclatura é inclusive usada no livro *Tecendo Linguagens*, no mesmo volume que examinamos mais acima. Assim, a partir de uma estrutura como (8e), classifica-se *do Brasil* como locução adjetiva porque ela pode ser substituída por *brasileiro*.

Há vários aspectos dessa classificação dignos de nota. Novamente, temos um critério semântico para a classificação de uma forma, mas com uma nuance interpretativa se comparada às definições dadas a substantivos e adjetivos no livro examinado. Nesse caso, quando o sintagma preposicionado *do Brasil* é classificado como locução adjetiva e argumenta-se a favor disso por meio de uma paráfrase, fica evidente o quão difícil parece ser para a gramática tradicional a classificação de formas com duas ou mais palavras, algo já notado a partir de exemplos diferentes em Perini (1985), por exemplo. O artifício da paráfrase parece deixar claro o reconhecimento por parte da gramática tradicional de uma unidade. Todavia, uma vez que o pareamento unívoco entre uma forma e uma função abunda como estratégia argumentativa nas gramáticas (cf. PERINI, 1985), a tradição gramatical não construiu meios formais para caracterizar um sintagma preposicional sem fazer uma analogia semântica. A noção de sintagma vem, mais uma vez, preencher essa lacuna possibilitando uma simplificação na classificação dessas formas linguísticas. Em outras palavras, a noção de sintagma permite generalizar a classificação de categorias gramaticais, como no exemplo da expressão locução adjetiva, que pouco elucida sobre a estrutura interna do que é analisado. Seja qual for a unidade de análise (sintagmas preposicionais inclusos), o pareamento entre forma e função não é uniforme na língua.

Enquanto sintagmas preposicionais podem, por vezes, modificar o núcleo de um sintagma nominal tal qual um adjetivo, essa aproximação é indevida em dezenas de outros casos, em que esses mesmos sintagmas exemplificam o tipo de um elemento (*mesa de madeira*), origem de um elemento (*café das montanhas*), especificação de conteúdo (*caixa com bombons*) e por aí vai... A partir de *café das montanhas*, poderíamos fazer um sintagma como *café montanhês*, por exemplo, mas a leitura de origem é perdida nessa paráfrase. Isso mostra que,

como artifício de diagnóstico de locuções adjetivas, a paráfrase pode obliterar leituras que somente sintagmas preposicionais podem ter. Portanto, cunhar a nomenclatura de locução adjetiva para sintagmas preposicionais é desconsiderar a complexidade da relação forma-função dessa unidade linguística, parcialmente exemplificada acima.

Caso relações semânticas sejam tratadas, elas devem levar em conta as múltiplas possibilidades de significado a depender da preposição e de outros elementos sentenciais, algumas brevemente mencionadas acima (tipo, origem, conteúdo, etc). Contudo, essa discussão semântica, dada a sua complexidade, deve ser feita separadamente. É inadequado, como vimos, parear sintagmas preposicionais com uma semântica específica com base em poucas paráfrases bem-sucedidas. Nessa estratégia, não só a forma desse sintagma preposicional não é detalhada como também a própria semântica das preposições deixa de ser adequadamente descrita.

Nesta seção, vimos um pouco da diversidade de critérios para lidar com unidades formais no ensino de Língua Portuguesa. O substantivo, por exemplo, foi classificado no livro didático consultado com base em uma semântica extensional (palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos, entre outros elementos), já que faz referência a elementos do mundo. Os adjetivos são classificados sintática e semanticamente. O critério sintático é da modificação, e o critério semântico é da característica dada a um elemento. Por fim, os sintagmas preposicionais, pelo menos aqueles que são usados como exemplo de locução adjetiva, são classificados por meio de uma comparação de comportamento com os adjetivos. Nota-se, assim, que o equívoco do pareamento de que uma forma equivale a uma função é só um dos problemas característicos da gramática tradicional. Outro problema, decorrente do primeiro, também é trabalhar com diferentes traços semântico/semântico-pragmáticos para justificar a nomenclatura formal. A noção de sintagma, como vimos defendendo, categoriza algumas unidades formalmente (como sintagmas preposicionais) e evidencia que grande parte dos adjetivos podem estar na mesma classe dos nomes. A ênfase em um critério formal de descrição desobriga (mas não proíbe) o pareamento sintaxe-semântica que é usado para legitimar as formas como unidade de estudo. Se, ao invés do pareamento, focarmos na constituição interna dessas formas, não só as descrevemos melhor como abrimos espaço para inserir a descrição linguística em paralelo com assuntos curriculares.

Complementação e adjunção do sintagma como antídoto à proliferação terminológica de funções sintáticas

Na seção anterior, discutimos principalmente como o conhecimento da estrutura interna do sintagma nominal é imprescindível para uma discussão qualificada das diferenças entre os tradicionais substantivos e adjetivos. Nesta seção, continuamos explorando a estrutura interna do sintagma. Todavia, nosso foco aqui são as relações sintáticas de complementação e adjunção. A exploração de funções sintáticas internas ao sintagma também pode ser benéfica para que os estudantes entendam a natureza da complementação e da adjunção, independentemente da categoria estudada.

Kenedy (2013) defende uma simplificação da nomenclatura sintagmática, de modo que os alunos reconheçam quatro funções elementares: sujeito, predicado, complemento e adjunto. Essa é uma proposta interessante, porque a extensa nomenclatura para as funções sintáticas apresentada pela terminologia tradicional impede que os estudantes entendam algumas regularidades na seleção de complementos.

Em todas as categorias lexicais (nomes, verbos, adjetivos, preposições), há alguns núcleos que demandam complementos, como os exemplos em (9) deixam claro. Em (9a), temos um nome (*gosto*) que é complementado pelo sintagma preposicional (*de te ver*). Em (9b), temos um verbo (*gosto*) também complementado por um sintagma preposicional (*de te ver*). Em (9c), temos um adjetivo que é complementado por uma oração (*obter esse empréstimo*). Por fim, temos uma preposição (*para*) que pede como complemento uma oração (*eu comer*).

- (9) a. O gosto de te ver.
b. Eu gosto de te ver.
c. Independente de obter esse empréstimo.
d. É para eu comer.

As relações que se estabelecem entre esses elementos são virtualmente as mesmas. Isto é, em cada um dos sintagmas em (9), o núcleo faz uma exigência de complementação. A categoria que vai complementá-lo – sintagma preposicional em (9a) e (9b) ou uma oração em (9c), (9d) – é um requerimento particular, mas a exigência de complementação aparece em grande parte dos núcleos, independentemente de sua classe de palavras.

Essa regularidade não fica clara na terminologia tradicional que estabelece um nome para cada uma dessas relações de complementação. Por exemplo, complementos de verbos são

chamados de objetos direto e indireto⁶. Todavia, o que é chamado de objeto indireto é, na verdade, um complemento da preposição, não do verbo diretamente. Relacionado à discussão da seção anterior, o fato de que o sintagma preposicional não é reconhecido como uma unidade linguística na terminologia tradicional impede que o aluno note que, nos casos de objeto indireto, quem complementa o verbo é um sintagma preposicional. Ao não reconhecer essa unidade linguística, a impressão que os alunos têm é que a relação entre o verbo e seu complemento é somente intermediada por uma preposição, como se de alguma forma ela pudesse acontecer sem esse elemento. Todavia, veja que, em (9b), a retirada da preposição leva a uma oração agramatical: *Gosto te ver. Essa não é uma excentricidade desse sintagma. Podem-se observar agramaticalidades em todos os outros sintagmas em (9), caso as preposições sejam retiradas: *O gosto te ver, Independente este empréstimo, É eu comer*.

Os complementos de nomes, advérbios e adjetivos, por sua vez, são estudados separadamente e recebem uma nomenclatura diferente: complementos nominais. Não somente a nomenclatura escamoteia que classes além dos verbos têm complementos, como os termos diferentes para os verbos não evidenciam que o fenômeno da complementação abarca todas as classes lexicais. De maneira geral, as classificações funcionariam bem se se concentrassem na relação sintática de complementação e na forma do sintagma que desempenha o papel de complemento.

O mesmo raciocínio, de maneira ampla, pode ser aplicado aos adjuntos: temos adjuntos que se juntam a elementos de natureza verbal e adjuntos que se juntam a elementos não verbais, mas identificar essa relação deve ser uma etapa do processo de análise, não justificando a existência de acréscimos de mais nomes à lista de funções sintáticas já existentes. Nesse contexto, é importante que o aluno perceba que adjuntos não-oracionais e oracionais exercem a mesma função sintática. O crucial, portanto, é perceber se o elemento é demandado pelo núcleo, configurando-se como um complemento, ou não é demandado por ele, configurando-se como um adjunto. Portanto, devem ficar claras as duas possibilidades básicas em relação a um núcleo: complementação e adjunção. A abundância terminológica escamoteia essas relações básicas.

Destacamos que propostas como a apresentada neste texto não têm como objetivo excluir do ensino a terminologia da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB); afinal é ela que será cobrada em provas de admissão no ensino superior, por exemplo. O intuito, na verdade,

⁶ Assumimos nesta seção definições de funções sintáticas que são de cunho amplo com base na terminologia da GT. Para exploração desse tópico, sugerimos consultar o capítulo 17 de Lima, 2011.

é desvelar a gramática por trás de nomenclaturas que pouco revelam da dinâmica das relações sintáticas existentes na língua. Se as nomenclaturas têm de ser ensinadas, isso não significa que não se possa pensar sobre os fatos linguísticos ligados à complementação concomitantemente ao ensino de nomenclatura.

Como a discussão desta seção se centrou em função sintática, cabe ressaltar, por fim, que a distinção de funções sintáticas, que os alunos usualmente confundem, pode ser bem-feita com testes sintagmáticos, pouco explorados nesta discussão, mas já presentes em outros trabalhos (cf. FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 1998; TESCARI NETO, 2018). Tomemos, por exemplo, a distinção entre predicativo do sujeito e adjunto adnominal que é feita, nas gramáticas tradicionais, com base em noções semânticas. O adjunto adnominal, por exemplo, é tido como uma característica intrínseca do nome, enquanto o predicativo do sujeito contém uma característica atribuída ao nome naquele momento.

A exemplo das discussões anteriores sobre a utilização da semântica na gramática tradicional, fica clara a utilização de uma noção semântica para descrever uma relação que é de natureza sintática. Essa diferenciação em termos de característica intrínseca e característica atribuída pouco esclarece as relações entre o nome e seu adjunto e um nome e o constituinte tradicionalmente chamado de predicativo.

Além disso, essa definição semântica é tão somente uma correlação, já que não há pareamento unívoco entre forma e significado em todos os dados examinados até aqui e, arriscamos dizer, na grande maioria dos casos explorados pela gramática tradicional. Levemos em conta, por exemplo, a sentença em (10). Diferente do que explica a tradição, que diz que uma característica é atribuída a partir de um dado momento ao sujeito, em (10), essa característica “de Margarete” a acompanha desde o nascimento.

(10) A Margarete é de Minas Gerais.

Portanto, mais do que diferenciar adjunto adnominal de predicativo com base em semântica, seria mais interessante tentar diferenciá-los formalmente. Mais uma vez, noções sintagmáticas nos ajudam nisso, mostrando a robustez do sintagma em diferentes conteúdos gramaticais.

Testes sintagmáticos simples poderiam fazer a diferenciação entre as duas funções sintáticas. Como o adjunto adnominal faz parte do sintagma nominal, é de se esperar que ele não permita algumas operações que atestariam sua total independência em relação ao núcleo.

Assim, sob essa leitura, esperaríamos que a palavra *bonita* não possa se deslocar sozinha em sentenças como (11). É justamente isso que a agramaticalidade desse deslocamento, em (11b), mostra. Qualquer falante nativo é capaz de reconhecer a má-formação desta sentença. Do mesmo modo, um teste de clivagem, como em (11c), em que o elemento que se quer testar como autônomo fica ensanduichado entre uma cópula (no caso, uma forma flexionada da cópula *ser*) e a partícula *que*, resulta também em uma sentença agramatical. É importante salientar que essas sentenças seriam julgadas como agramaticais por qualquer falante nativo quando consideradas como formas variantes de (11a).

- (11) a. A menina bonita chegou.
b. *Bonita, a menina chegou.
c. *É bonita que a menina chegou.

A situação muda quando consideramos a sentença em (12a), em que *bonita* é um predicativo do sujeito. Nesse caso, a palavra *bonita* não faz parte do sintagma nominal *A menina*. Prova disso é sua autonomia em relação a esse sintagma nominal, podendo-se deslocar e formar uma sentença clivada, como exemplificado em (12b)

- (12) a. A menina chegou bonita.
b. Bonita, a menina chegou.
c. Foi bonita que a menina chegou.

Confrontando (11b) com (12b) e (11c) com (12c), a diferença sintática entre essas funções semanticamente parecidas emerge: o adjunto compõe o sintagma nominal e não pode ser separado dele. O tradicional predicativo, por outro lado, é um sintagma completamente separado.

Quando o professor de Português passa a dar essas aulas com intrincadas nomenclaturas sintáticas, o objetivo da aula de português não é somente ensinar o aluno a falar bem ou escrever bem, como sugerem alguns documentos oficiais citados no início deste artigo. Se há um objetivo prático por trás do ensino da nomenclatura tradicional é a preparação do aluno para exames que cobrarão essas noções. Podemos, em suma, dar ferramentas básicas para que o aluno consiga fazer uma verdadeira análise sintática das sentenças que aparecerem em seu caminho e deixar a nomenclatura ocupar apenas um papel secundário nessas atividades. A

introdução da noção de sintagma no ensino abre o caminho para o real desenvolvimento da habilidade de análise de sentenças da língua.

Conclusão

A introdução de conceitos da teoria linguística no ensino de gramática tem gerado debates muito produtivos entre os linguistas. Buscamos, neste texto, trazer uma contribuição para esses debates propondo uma abordagem concreta para que essa integração seja feita. Reforçamos que nada do que foi aqui proposto tem como objetivo abolir as terminologias da gramática tradicional, já largamente utilizadas no ensino. Nosso foco central foi o de repensar qual deve ser o real objetivo do ensino de gramática e como o auxílio de uma abordagem mais descritiva pode ser de grande valia para avançarmos em termos de eficácia desse ensino.

Mostramos como a noção de sintagma pode ser uma noção prioritária para a contextualização de dados linguísticos, por ser de fácil percepção com base em testes simples e que exploram a intuição do estudante. Esse conceito advindo da Linguística, certamente, abrirá caminhos para uma maior exploração de dados da língua em sala de aula. Além disso, argumentamos em favor de que o conceito de sintagma passe a ser central no ensino de gramática, haja vista sua aplicabilidade em diferentes conteúdos do ensino de gramática e pela possibilidade de caracterizar formalmente conteúdos formais por excelência como classes, funções e complementação.

Com a exploração da estrutura interna do sintagma, mostramos como esse conhecimento pode funcionar como um guia no debate sobre a fronteira entre classes e funções de palavras, especialmente em relação a nomes e adjetivos. Observamos como essa relação é trabalhada em um livro didático para o sexto ano da Educação Básica e constatamos que o tratamento de classes como substantivo e adjetivo é pouco regular, pois separa as duas categorias por meio de definições e critérios que obscurecem suas propriedades sintáticas, favorecendo uma distinção semântica entre essas classes que não se aplica efetivamente. Prova disso é o reconhecimento de uma linha tênue entre as referidas classes pelo próprio material didático examinado, o que fica evidenciado por meio de exercícios e quadros informativos no mesmo livro.

No que diz respeito às funções sintáticas, mostramos como a generalização da estrutura sintática interna ao sintagma pode ser útil para a sua identificação, além de defendermos que uma simplificação da nomenclatura é possível. O enfoque deveria estar na identificação de funções sintáticas, o que tiraria o impacto, no ensino, da lista de terminologias apresentadas na gramática tradicional e auxiliaria, indiretamente, na construção da própria noção de sintagma, já que o aluno perceberia que categorias diferentes se comportam semelhantemente no que tange a possibilidades de complementação (um complemento por núcleo) e adjunção (variadas possibilidades de adjunção), dentre outras semelhanças.

Defendemos que o conhecimento descritivo deve ser o saber de referência para o ensino de gramática, uma vez que este é o saber usado implicitamente pelo aluno para o estudo da gramática tradicional. Para tornar essas aulas mais reflexivas, interessantes e produtivas, esse conhecimento deve ser abordado explicitamente.

Referências

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? *ReVel*, edição especial, n. 7. p. 68-83, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2022

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série MEC/SEF, 1997

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF, 2000.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, J., NICOLAU DE PAULA, M. Sincronia e diacronia na escola: refletindo sobre o ensino de morfologia e a (aparente) não composicionalidade de algumas palavras. In: RECH, Núbia, GUESSER, Simone. *Morfologia, sintaxe e semântica na Educação Básica*. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2021, v.1, pp. 223-254.

FRANCHI, Carlos, NEGRÃO, Esmeralda, & MÜLLER, Ana Lúcia. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe. *Revista Da Anpoll*, v.2, n.5, p.37-63, 1998. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/302>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática. In: POSSENTI, Sírio. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 11-33

GRAVINA, Aline. Análise linguística do adjetivo: a correlação entre classes de palavras e funções sintáticas em propostas de atividades didáticas. In: Nubia Rech; Simone Guesser. (Org.). *Morfologia, sintaxe e semântica na educação básica*. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2021, v. 1, p. 167-200.

KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, v. 1, n. 32, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1450>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens Língua Portuguesa - Ensino Fundamental*, São Paulo: IBEP. 2018.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática. 1985

PERINI, Mário Alberto. *Sintaxe*. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, Mário Alberto; LIBERATO, Yara; SARAIVA, Maria Elizabeth; FULGÊNCIO, Lúcia. Sobre a classificação das palavras. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 14, n. SPE, sp., 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 11 de fev 2021.

PILATI, Eloísa. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. São Paulo: Editora Pontes. 2017.

PINILLA, Maria Aparecida. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia. Rodrigues.; BRANDÃO, Silvia. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. 2007. p. 169-183.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes. 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, José Olympio. 2011.

TESCARI NETO, Aquiles. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working papers em Linguística*, v. 18, p. 129-152, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p129>. Acesso em: 08 de abril de 2022.