



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

VINÍCIUS ALBUQUERQUE DE SOUZA

**O PORTUGUÊS BRASILEIRO À LUZ DA TIPOLOGIA LINGUÍSTICA:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO**

Recife
2022

VINÍCIUS ALBUQUERQUE DE SOUZA

**O PORTUGUÊS BRASILEIRO À LUZ DA TIPOLOGIA LINGUÍSTICA:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português – Licenciatura como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luísa de Andrade Freitas

Recife
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Souza, Vinícius Albuquerque de.

O português brasileiro à luz da tipologia linguística: uma proposta para o ensino / Vinícius Albuquerque de Souza. - Recife, 2023.

70 : il., tab.

Orientador(a): Maria Luísa de Andrade Freitas

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Tipologia linguística. 2. Língua portuguesa. 3. Contato linguístico. 4. Gramática normativa. 5. Ensino de língua. I. Freitas, Maria Luísa de Andrade. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

VINÍCIUS ALBUQUERQUE DE SOUZA

O PORTUGUÊS BRASILEIRO À LUZ DA TIPOLOGIA LINGUÍSTICA:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como
requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Luísa de Andrade Freitas
Universidade Federal de Pernambuco

Examinador

Prof.^a Dr. Emanuel Cordeiro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Recife
2022

A todos aqueles que amo e que me deram apoio nessa caminhada: família, amigos, namorado, professores e grande elenco.

“Desejo a todas as inimigas vida longa para que elas
vejam a cada dia mais nossa vitória”

Valesca Popozuda

Resumo

No presente trabalho, nos propomos a discutir aspectos tipológicos do português brasileiro assumindo a proposta de que parte de suas características morfossintáticas resultam de contato linguístico com as línguas africanas trazidas pelos povos escravizados (AVELAR, 2019). Dessa forma, após tratar da tipologia do português brasileiro, nos dispomos a problematizar o ensino de gramática que tem sido aplicado no Brasil e pensar em formas de aplicar as noções tipológicas aqui dissertadas em sala de aula, mediante abordagens científicas e metodologias ativas que estimulem o raciocínio metalinguístico do aluno utilizando seu próprio conhecimento linguístico intrínseco e inconsciente (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017). Para isso, partimos da análise da sequência didática elaborada no âmbito do projeto de extensão “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”, o qual é uma parceria entre o Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e a Rede de Bibliotecas pela Paz do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) e tem como propósito a elaboração de oficinas sobre o tema da diversidade linguística no Brasil à luz da Tipologia Linguística (TL). Para a construção dos pressupostos teóricos deste estudo, selecionamos trabalhos que dialogassem com os temas que buscamos investigar, sendo estes manuais sobre TL e fundamentos da Teoria Gerativa, bem como artigos científicos sobre fenômenos tipologicamente espúrios do português brasileiro. Assim, nos ancoramos, principalmente, na literatura produzida por Bossaglia (2019), Miotto et al. (2007), Greenberg (1963), Roberts & Holmberg (2010), Baker (2010), Avelar (2009c; 2015; 2019) e Kato & Duarte (2014). No tocante à seção que tratamos de ensino de língua, nos fundamentamos nos preceitos de Soares (2012), Pilati (2017) e Pires de Oliveira & Quarezemin (2016). Como resultado, verificamos que a adoção de teorias que versam o ensino de língua materna para além da gramática normativa podem guiar o aluno a desenvolver uma intuição crítica e metalinguística sobre sua própria língua dentro de um contexto de variação, mudança e contato, fazendo-o refletir, igualmente, sobre o processo de desenvolvimento das línguas naturais.

Palavras-chave: tipologia; português; contato linguístico; gramática; ensino

Abstract

In the present work, we propose to discuss typological aspects of Brazilian Portuguese assuming the proposal that part of its morphosyntactic characteristics result from linguistic contact with African languages brought by enslaved peoples (AVELAR, 2019). In this way, after dealing with the typology of Brazilian Portuguese, we are willing to question the grammar teaching that has been applied in Brazil and to think of ways to apply the typological notions discussed here in the classroom, through scientific approaches and active methodologies that stimulate the student's metalinguistic reasoning using their own intrinsic and unconscious linguistic knowledge (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017). For this, we start from the analysis of the didactic sequence elaborated in the scope of the extension project "Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras", which is a partnership between the Departamento de Letras of Universidade Federal de Pernambuco and the Rede de Bibliotecas pela Paz do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) and its purpose is to prepare workshops on the topic of linguistic diversity in Brazil in the light of Linguistic Typology (TL). For the construction of the theoretical assumptions of this study, we selected works that dialogue with the themes that we seek to investigate, being these manuals on TL and foundations of the Generative Theory, as well as scientific articles on typologically spurious phenomena of Brazilian Portuguese. Thus, we mainly rely on the literature produced by Bossaglia (2019), Miotto et al. (2007), Greenberg (1963), Roberts & Holmberg (2010), Baker (2010), Avelar (2009c; 2015; 2019) and Kato & Duarte (2014). Regarding the section dealing with language teaching, we are based on the precepts of Soares (2012), Pilati (2017) and Pires de Oliveira & Quarezemin (2016). As a result, we verified that the adoption of theories that deal with the teaching of the mother tongue beyond normative grammar can guide the student to develop a critical and metalinguistic intuition about their own language within a context of variation, change and contact, making it reflect, equally, on the process of development of natural languages.

Keywords: typology; portuguese; linguistic contact; grammar; teaching

Lista de figuras

Figura 1 – Alinhamento de caso nominativo	25
Figura 2 – Alinhamento de caso ergativo	25
Figura 3 – Esquema sintagma	28
Figura 4 – Esquema X-barra	28
Figura 5 – Atribuição direta	31
Figura 6 – Atribuição indireta	31
Figura 7 – Esquema Caso Oblíquo	32
Figura 8 – Esquema Caso Acusativo	32
Figura 9 – Esquema Caso Nominativo	33
Figura 10 – Esquema arbóreo de (20)	33
Figura 11 – Escala de referencialidade	45
Figura 12 – Tipos de sujeito e probabilidade de omissão	45

Lista de tabelas

Quadro 1 – Diacronia do paradigma verbo-flexional do português brasileiro	43
Quadro 2 – Taxa de realização de sujeito no PB, PM e PE	44

Lista de abreviações

1P	1ª pessoa
1P/P	1ª pessoa do plural
1P/S	1ª pessoa do singular
2P	2ª pessoa
2P/S	2ª pessoa do singular
3P	3ª pessoa
3P/P	3ª pessoa do plural
3P/S	3ª pessoa do singular
A	Sujeito transitivo
ABS	Absolutivo
ACU	Acusativo
ASPEC	Aspecto
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAUS	Causativo
CLASS	Classificador
CLI	Clítico
COMPAZ	Centro Comunitário da Paz
COMPL	Complemento
CONEC	Conectivo
COP	Cópula
DET	Determinante
DS	Estrutura profunda
ECM	Marcação Excepcional de Caso
EPP	Princípio de Projeção Estendida
ERG	Ergativo
EVID	Evidencial
FGT	Tipologia Gerativa Formal
FL	Faculdade da Linguagem
GBT	Teoria de Regência e Ligação
GEN	Genitivo
GN	Gramática normativa

GU	Gramática Universal
ILs	Itens lexicais
INST	Instrumental
L1	Língua nativa
L2	Segunda língua
LH	Linguística Histórica
LOC	Locativo
LP	Língua Portuguesa
NOM	Nominativo
NSP	Parâmetro de Sujeito Nulo
O	Objeto
OSV	Objeto-sujeito-verbo
OVS	Objeto-verbo-sujeito
PA	Português angolano
PART	Particípio
PB	Português brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	Parâmetro Pro-Drop
PE	Português europeu
PERF	Perfectivo
PM	Português moçambicano
POLID	Polidez
PP	Princípio de Projeção
PPT	Teoria de Princípios e Parâmetros
PRES	Presente
S	Sujeito intransitivo
SN	Sujeito nulo
SOV	Sujeito-objeto-verbo
SPEC	Especificador
SS	Estrutura superficial
SVO	Sujeito-verbo-objeto
TL	Tipologia Linguística
TOP	Tópico

VOC	Verb-object constraint
VOS	Verbo-Objeto-Sujeito
VSO	Verbo-sujeito-objeto

Sumário

1. Introdução	14
2. Metodologia	16
3. Tipologia Linguística: da perspectiva comparada ao modelo formalista	17
3.1. Da Grécia Antiga ao século XVIII	17
3.2. Da perspectiva histórica à Tipologia Linguística	18
3.3. Tipos sintáticos e universais linguísticos	21
3.4. Sistema de caso e seus alinhamentos	23
3.5. Tipologia Gerativa Formal (FGT)	27
3.5.1. A Teoria X-barra	28
3.5.2. A Teoria Temática	30
3.5.3. A Teoria de Caso	31
3.5.4. O Parâmetro de Sujeito Nulo (NSP)	34
4. Aspectos tipológicos do português brasileiro: uma hipótese de contato	37
4.1. Contato linguístico: o caso do PB	37
4.2. Inversão e concordância locativa	39
4.3. Concordância possessiva	41
4.4. O Parâmetro de Sujeito Nulo no PB	42
4.5. O possível pronome expletivo do PB	45
5. Contribuições da Tipologia Linguística para o ensino de português	48
5.1. Breve história da disciplina de Língua Portuguesa	48
5.2. Língua e linguagem pela perspectiva dos PCNs e BNCC	50
5.3. Uma abordagem científica para o ensino de português	52
5.4. O projeto “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”	56
5.5. Proposta de sequência didática	58
6. Conclusão	63
Referências bibliográficas	64

1. Introdução

Em termos estruturais, percebe-se uma grande diferença entre o português brasileiro falado cotidianamente e o português brasileiro apresentado nas gramáticas normativas (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nesse sentido, tendo em vista essa diferença estrutural, no presente trabalho nos propomos a discutir aspectos tipológicos do português brasileiro (PB), assumindo a proposta de Avelar (2019) de que parte de seus aspectos morfossintáticos espúrios advêm de contato linguístico com as línguas africanas trazidas pelos povos escravizados .

Após discutirmos sobre a tipologia do português brasileiro, nos dispomos a problematizar o ensino de gramática que tem sido aplicado no Brasil e pensar em formas de incluir as noções tipológicas aqui dissertadas em sala de aula, mediante abordagens científicas e metodologias ativas que versem o raciocínio do aluno sobre sua própria língua utilizando seu próprio conhecimento linguístico intrínseco e inconsciente (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017) – afinal, ainda que um indivíduo não domine a variedade padrão de sua língua nativa, ele tem, inconscientemente, pleno domínio do funcionamento do sistema linguístico e de sua gramática (GUIMARÃES, 2017).

Nesse sentido, julgamos que a inserção de temas como variação e mudança linguística podem proporcionar ao aluno reflexões sobre muitos dos fenômenos fruto de contato linguístico, que, além de serem socialmente desprestigiados, não são descritos na gramática normativa. A perpetuação, até os dias atuais, de um ensino bastante tradicionalista e normativo de gramática da Língua Portuguesa (LP) no Brasil (SOARES, 2012), nos faz refletir sobre que tipo de aluno estamos formando. Pilati (2017) aponta que as aulas de gramática são, usualmente, ministradas com o intuito de fazer com que o aluno memorize um amontoado de regras que, muitas vezes, são estranhas a ele e não representam o seu falar cotidiano ou as variedades linguísticas que ele tem contato.

Em face disso, a presente monografia se divide em três principais seções: na primeira, tratamos sobre as raízes dos estudos tipológicos, perpassando pela tipologia de base funcionalista desenvolvida no século XX até a proposta de Baker (2010) de uma tipologia de base gerativa. Assim, nos ancorando em trabalhos de viés gerativo, na segunda seção trazemos as análises de Avelar (2009c; 2015; 2019), Avelar & Galves (2014) e Kato & Duarte (2014) sobre os aspectos morfossintáticos do português brasileiro que as autoras defendem serem resultado de contato linguístico. Na terceira parte, discorreremos, brevemente, sobre a história da disciplina de LP e como esta ainda mantém traços coloniais em sua essência. Em contraposição,

trazemos a proposta de Pilati (2017) e Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) sobre abordagens científicas para o ensino de língua e linguagem em sala de aula. Por fim, analisamos a sequência didática aplicada no âmbito do projeto de extensão “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”, o qual é uma parceria entre o Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e a Rede de Bibliotecas pela Paz do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) e tem como propósito a elaboração de oficinas sobre o tema da diversidade linguística no Brasil à luz da Tipologia Linguística (TL).

Portanto, nosso objetivo é verificar como teorias que versam o ensino de língua materna para além da gramática normativa podem guiar o aluno a desenvolver uma intuição crítica e metalinguística sobre sua própria língua dentro de um contexto de variação, mudança e contato, fazendo-o refletir, igualmente, sobre o processo de desenvolvimento das línguas naturais. Para tanto, tendo como suporte a experiência relatada, desenvolvemos uma proposta de intervenção didática que abordasse os temas aqui dissertados.

2. Metodologia

Considerando que o presente trabalho é, em sua totalidade, mais teórico do que prático, os primeiros meses foram dedicados a leituras que viessem a consolidar nossa base teórica. Dessa forma, selecionamos trabalhos que dialogassem com os temas que buscamos investigar, sendo estes manuais sobre TL e fundamentos da Teoria Gerativa, bem como artigos científicos sobre fenômenos tipologicamente espúrios do português brasileiro. Assim, nos ancoramos, principalmente, na literatura produzida por Bossaglia (2019), Miotto et al. (2007), Greenberg (1963), Roberts & Holmberg (2010), Baker (2010), Avelar (2009c; 2015; 2019) e Kato & Duarte (2014). No tocante à seção que tratamos de ensino de língua, nos fundamentamos nos preceitos de Soares (2012), Pilati (2017) e Pires de Oliveira & Quarezemin (2016).

Para a etapa prática, nos propomos a relatar a experiência de participar do projeto de extensão “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”, o qual é uma parceria entre o Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e a Rede de Bibliotecas pela Paz do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) e tem como propósito a elaboração de oficinas sobre o tema da diversidade linguística no Brasil à luz da TL. Enquanto participantes do projeto, acompanhamos todas as reuniões do grupo, com o objetivo de contribuir na produção da sequência e material didático que foram aplicados nas aulas. Os encontros ocorreram nas quartas-feiras, de 27 de abril a 04 de maio, das 09h30 às 11h30h. Isso posto, nas últimas seções do trabalho, o relato de experiência serve como uma maneira de refletirmos não apenas sobre nossas práticas de ensino, mas também sobre como o alunado reagiu frente aos assuntos abordados.

De acordo com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, é obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica. Além disso, a BNCC sugere a inserção de debates em sala de aula sobre a pluralidade cultural e linguística do Brasil, enfatizando o relevante papel dos povos indígenas e africanos na formação do que o Brasil é hoje. Por isso, a partir da experiência no COMPAZ, desenvolvemos uma proposta de intervenção didática que abordasse os temas aqui dissertados, tendo como foco, sobretudo, a formação do PB, considerando seus aspectos tipológicos resultantes de contato linguístico. Assim, pensamos em três principais temas para serem abordados numa possível sequência para ser aplicada em uma turma de Ensino Médio: *Língua e linguagem; Variação, mudança e tipologia linguística; e Contato linguístico - o caso do português brasileiro*. Diante disso, propomos um conjunto de três aulas de 2h, que podem, a critério do professor, ser desdobradas em mais encontros, nos quais os temas aqui sugeridos podem ser tratados individual ou separadamente.

3. Tipologia Linguística: da perspectiva comparada ao modelo formalista

No presente capítulo, discutiremos como a abordagem tipológica, enquanto área na Linguística, ganha distintos enfoques e tratamentos em diferentes modelos teóricos. Para tanto, primeiramente, veremos de forma concisa como a concepção grega e tradicionalista de linguagem influenciou os estudos linguísticos por séculos, até a emergência de análises de natureza comparativa. A partir disso, compreenderemos como a Linguística Histórica (LH) e o método histórico-comparativo revolucionaram a maneira que os linguistas passaram a enxergar os fenômenos de variação e mudança linguística, propondo teorias de que as línguas possuem parentescos genéticos. Após essa breve contextualização, adentraremos no tópico central do texto: a disciplina de TL. Nessa etapa, elucidaremos sobre as primeiras análises tipológicas desenvolvidas por Schleicher, dando continuidade ao assunto com os modelos tipológicos de base funcionalista de Greenberg e Dixon – os quais são, respectivamente, responsáveis pelas primeiras descrições sobre ordem básica dos constituintes, universais linguísticos e sobre os sistemas de alinhamento de caso. Por fim, será explicitado como a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981) tem sido utilizada como suporte teórico para a elaboração de modelos tipológicos de base formalista, tendo como destaque a proposta de Tipologia Gerativa Formal (FGT) introduzida Baker (2010).

3.1. Da Grécia Antiga ao século XVIII

Ainda nos dias atuais, é bastante nítida a herança cultural deixada pelos gregos em diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, teologia, matemática, literatura, artes e, até mesmo, a Linguística. Ainda que, à época do período clássico da Grécia Antiga, a Linguística não tivesse se consolidado enquanto ciência, os filósofos gregos se destacaram por refletir sobre questões acerca da língua e linguagem, buscando compreender a relação destas com o pensamento humano e a realidade (MARTELOTTA, 2021).

As primeiras gramáticas gregas, entretanto, apresentavam, tal como a gramática de Panini do sânscrito, um caráter normativo, que almejava impor padrões que reverberassem o uso ideal da língua grega. Isso posto, uma vez que os princípios básicos da gramática normativa grega foram, posteriormente, adotados pelos romanos e adaptados à língua latina, e tendo em vista que o latim adquiriu grande prestígio como língua de expressão culta, não é surpresa que a gramática normativa latina tenha servido de base para a descrição de outras línguas europeias, estabelecendo, assim, uma concepção de língua enquanto um artefato que deve, acima de tudo, ser protegido e conservado (MARTELOTTA, 2021). Tal concepção impediu, por séculos, que a língua fosse analisada e descrita por outro viés que não o normativo.

O cenário começou a apresentar sinais de mudança a partir do final do século XVIII, quando Sir William Jones deu o pontapé inicial para a emergência de estudos comparativos entre as línguas ao afirmar que o grego, latim e sânscrito compartilhavam semelhanças lexicais entre si que só poderiam ser explicadas mediante parentesco linguístico. Embora o próprio Jones não tenha se preocupado em realizar análises comparativas das línguas supracitadas, seu contemporâneo, Franz Bopp, se incumbiu dessa tarefa e lançou a obra *Sobre o sistema de conjugação do sânscrito comparado aos das línguas grega, latina, persa e germânica* (1816). No entanto, Bopp ainda conservava em seus estudos a tradição normativa herdada dos gregos (BOSSAGLIA, 2019).

Essa linha de pensamento grega começou a ser abandonada dos estudos linguísticos quando alguns linguistas perceberam que, além de apresentar semelhanças lexicais, algumas línguas também seguiam um padrão diacrônico de mudança fonética. A partir disso, August Schleicher propôs a aplicação do modelo filogenético na Linguística, utilizando uma hierarquia semelhante ao agrupamento sistemático da Biologia, categorizando as línguas por suas características genéticas, as dividindo em troncos e famílias (FARACO, 2007).

Assim surgia uma nova vertente linguística, a LH, a qual se destacou pela forte influência do positivismo (que se caracterizava pela ênfase na experimentação, em oposição à especulação) e das concepções darwinianas sobre origem das espécies e seleção natural, que explicariam as variações e mudanças nas línguas, bem como seu desaparecimento (BOSSAGLIA, 2019). Dessa forma, a agenda da LH consiste, principalmente, em classificar geneticamente as línguas, bem como reconstruir seus antepassados não documentados, conhecidos como protolínguas.

3.2. Da perspectiva histórica à Tipologia Linguística

A observação histórica e comparativa de diversas línguas possibilitou a emergência de outro campo de estudos de natureza igualmente comparativa: a TL. A TL tem como intuito observar padrões subjacentes às línguas, na tentativa de verificar pontos de convergência entre elas (MAIA, 2006). Por assim dizer, a disciplina advoga que, apesar das diferenças superficiais, intrinsecamente, as línguas contêm características universais. Traçando um paralelo com o ser humano, se partirmos da premissa de que a realidade humana é moldada por aspectos inatos, sociais e individuais, faz sentido afirmar que as línguas também exibem traços universais e individuais a um dado grupo ou língua. Tais propriedades universais são divididas em três grupos (BOSSAGLIA, 2019):

1. *Universais absolutos*: aqueles que devem ser encontrados em toda língua natural.

2. *Universais estatísticos*: aqueles que uma grande maioria das línguas apresenta.
3. *Universais implicacionais*: aqueles que ocorrem por implicação, isto é, se uma língua contém traço X, ela conterá traço Y.

Por assim dizer, o estudo dos universais linguísticos, mediante um ponto de vista científico, promoveria uma melhor compreensão não apenas sobre o funcionamento da linguagem humana, mas também sobre o próprio ser humano e o que é inato à sua existência (MAIA, 2006).

Faz-se relevante mencionar que a TL, diferentemente da LH, não busca hierarquizar tais aspectos (universais ou específicos) de modo taxonômico, ainda que as primeiras análises tipológicas tenham sido bastante influenciadas pelas teorias evolucionistas do século XIX (LEHMANN, 1978). À vista disso, o foco da TL é agrupar as línguas não por suas características genéticas, mas por suas características estruturais/gramaticais, as dividindo em tipos, como o próprio nome da disciplina sugere. Isso posto, Bossaglia (2019) comenta que, em um trabalho de viés tipológico, podemos voltar nosso olhar para:

1. *Tipos fonológicos*: quais traços estão presentes ou ausentes no nível fonológico.
2. *Tipos morfológicos*: como se dá a formação das palavras.
3. *Tipos sintáticos*: como se dá a organização dos constituintes nas sentenças.
4. *Tipos lexicais*: como se dá a codificação de informações (palavras ou morfemas).

Embora seja possível, como explicitado acima, investigar o funcionamento de tipos fonológicos e lexicais, a TL tende a se ancorar em análises mais voltadas à morfossintaxe das línguas sob um viés sincrônico e metodologicamente indutivo. Ou seja,

ela parte primeiramente da observação dos fenômenos linguísticos em um conjunto representativo de línguas para depois obter generalizações robustas sobre esses fenômenos, generalizações essas que poderão receber explicações em termos de fatores intra ou extra-linguísticos (LAZZARINI-CYRINO, 2019, p. 308).

Diante disso, Bossaglia (2019) comenta que as primeiras descrições tipológicas foram realizadas por Schleicher (1874), o qual voltou seu olhar para os aspectos morfológicos das línguas, as dividindo em três¹ grupos: isolante, flexional e aglutinante. A ordenação proposta pelo linguista é de natureza escalar e leva em conta o nível de complexidade morfológica da língua, sendo as isolantes, por exemplo, aquelas que apresentam baixa ou nenhuma possibilidade de inclusão de morfemas em seus morfemes, como é o caso do chinês:

¹ Tipólogos contemporâneos sugerem que há um quarto grupo, o polissintético. As línguas pertencentes a esse tipo têm como principal característica o alto grau de fusão de vários morfemas para formar uma única palavra (ex. Kadiwéu, yupik, groenlandês, inuktitut, etc.) (BOSSAGLIA, 2019).

- (1) *wǒ mǎi liǎng běn shū le*
 eu comprar dois CLASS livro ASPEC
 eu comprei dois livros
- (2) *Tāorui xǐhuān kàn diànyǐng*
 Taorui gostar ver filme
 Taorui gosta de ver filme(s)

Nos exemplos acima, observamos que, no chinês, não há a possibilidade de agrupar morfemas em um mesmo morfe – isto é, não há qualquer tipo de flexão ou derivação nas palavras. Tanto *mǎi* quanto *xǐhuān* não mudam suas formas, ainda que *mǎi* tenha um sujeito de 1ª pessoa (1P) e esteja se referindo a um evento passado (indicado pela partícula *le*), e *xǐhuān* tenha um sujeito de 3ª pessoa (3P) e se refira a um evento presente. Além disso, percebe-se que não há qualquer tipo de indicação de plural nos substantivos *shū* e *diànyǐng*. Sabemos que são dois livros por causa do uso do numeral, mas, no caso de *diànyǐng*, não fica explícito se se trata de um filme ou mais.

As línguas flexionais (ou fusivas), ao contrário das línguas isolantes, se caracterizam pela possibilidade de acumular mais de uma informação morfossintática em um mesmo morfema, tal como é o caso do português, em que, numa palavra como amávamos, identificamos o radical *am-* seguido da vogal temática {-a-} e dos morfemas de {-va-} (que indica tempo pretérito, aspecto imperfeito e modo subjuntivo) e {-mos} (que indica pessoa e número). Outro exemplo seria a palavra *meninas*, em que identificamos: *menin-* (radical), {-a} (marcador de gênero feminino) e {-s} (marcador de plural) (BOSSAGLIA, 2019).

O terceiro tipo descrito por Schleicher, o aglutinante, compõe línguas que, ao contrário das línguas flexionais, apresentam mínimo ou nenhum grau de fusão entre os morfemas e seus morfes. Isso significa que os morfemas não são multifuncionais, mas são, como o próprio nome sugere, aglutinados/colados nos radicais, como se verifica no coreano:

- (3) *na-neun iryoil-e eunhaeng-euro ga-t-bo-nikka mun-eul an yeol-do-ra-go-yo*
 eu_{TOP} sábado_{LOC} banco_{INST} ir_{PERF-EVID-CAUS} porta_{ACU} não abrir_{CLI-COP-CONEC-POLID}
 uma vez que fui ao banco sábado, (eu) pude perceber que ele não abre (aos sábados)

No entanto, Faraco (2007) destaca que tal classificação proposta por Schleicher, atualmente, é considerada um pouco datada para algumas vertentes linguísticas, visto que há línguas em que essas características morfológicas não se apresentam de forma discreta, podendo uma mesma língua conter traços de dois tipos linguísticos. Nesse sentido, é válido compreender esses tipos mais enquanto uma escala gradual do que enquanto uma caixa fechada e bem

delimitada, sobretudo se levamos em conta que, no processo diacrônico de mudança linguística, uma determinada língua não muda linearmente de flexional para isolante, por exemplo. O processo é gradual e haverá um determinado ponto em que a língua se encontrará em uma região fronteira entre um tipo e outro, como é o caso do inglês, que possui traços flexionais, bem como isolantes:

(4) *the beautiful boys* (PILATI, 2017, p. 31)

os garotos bonitos

(5) *the beautiful girls* (PILATI, 2017, p. 31)

as garotas bonitas

A partir das sentenças apresentadas, nota-se que, no inglês, artigos e adjetivos não flexionam em gênero ou número. Os substantivos, por outro lado, ainda marcam plural – na maioria dos casos com {-e}s}, salve plurais supletivos, como *foot/feet*, *woman/women*, *mouse/mice*, *child/children*, etc. Ademais, observamos que, no caso dos verbos, o inglês flexiona apenas para o passado simples (*simple past*), o particípio passado (*past participle*) e a 3ª pessoa do singular (3P/S) no presente simples (*simple present*). Assim, o inglês se encontra, atualmente, em um limiar entre os tipos isolante e flexional.

Outra crítica tecida ao modelo tipológico de Schleicher é com relação ao ordenamento dos tipos morfológicos, uma vez que existe uma tendência de que as línguas percam morfologia ao invés de ganhar, parecendo um pouco equivocada alocar o tipo isolante no início da escala, pois ele não seria, necessariamente, o mais “básico”. De todo modo, considerações à parte, o trabalho de Schleicher foi imprescindível para estudos posteriores que se ancoraram no fato da mudança linguística estar intimamente ligada a alterações tipológicas (FARACO, 2007).

3.3. Tipos sintáticos e universais linguísticos

Já no século XX, os estudos tipológicos voltaram seu olhar para aspectos sintáticos e sua relação com a morfologia. Nesse contexto, destaca-se Joseph Greenberg, o qual se propôs a realizar um estudo comparativo sobre a ordem dos constituintes a partir de uma amostra de trinta línguas de diversas regiões e famílias, a fim de mapear padrões na distribuição dos fenômenos linguísticos (LAZZARINI-CYRINO, 2019). Tais padrões e generalizações tipológicas, chamados de universais, tendem a abarcar questões de caráter morfossintático, como a ordenação dos constituintes, adposições e morfemas nas sentenças e palavras (GREENBERG, 1963).

No que concerne à ordenação dos constituintes, Greenberg (1963) postula, em seu primeiro universal, que:

Universal 1: Em sentenças declarativas com sujeito e objeto nominal, a ordem dominante é quase sempre aquela em que o sujeito precede o objeto (GREENBERG, 1963, p. 77 – tradução nossa).

Assim, o linguista observou que, nas línguas naturais, há uma preferência maior pelas estruturas SOV (41%) – como é o caso do coreano, japonês, latim, quíchua, etc. –, SVO (35,4%) – como é o caso do espanhol, alemão, chinês, indonésio, etc. – e VSO (6,9%) – como é o caso do árabe, tagalog, irlandês, maia, etc. As demais ordens – VOS, OVS e OSV – comportam um grupo bastante reduzido de línguas (BOSSAGLIA, 2019).

No português brasileiro (PB), a ordem básica utilizada para organizar seus constituintes é a SVO (sujeito-verbo-objeto), tal qual em “o gato bebe leite”. Desse modo, colocaríamos o PB no mesmo grupo tipológico que o chinês, finlandês e iorubá, ainda que não haja relação genética de qualquer natureza entre essas quatro línguas. No entanto, uma vez que as quatro possuem ordem frasal básica SVO, elas são colocadas dentro do mesmo grupo sintático, precisamente porque os tipos são transversais à classificação genética, podendo línguas não aparentadas pertencerem a um mesmo tipo.

É válido salientar que classificar uma língua enquanto pertencente a um determinado grupo baseado em sua ordem básica não significa que nessa língua sejam impossíveis outras ordens frasais. No próprio PB, podemos realizar uma frase como “dele, eu gosto” (OSV) ou “eu te amo” (SOV). Contudo, tais sentenças poderiam ser classificadas como sentenças marcadas, tendo em vista que, no primeiro exemplo, o objeto é posto em posição inicial, a fim de enfatizá-lo, tornando-o o tópico da sentença – fenômeno conhecido como topicalização. No caso do segundo exemplo, é comum no PB que, quando o objeto da sentença for um pronome, nós o aloquemos à esquerda do verbo – diferentemente do português europeu (PE), que o coloca à direita do verbo em forma de clítico.

Isso posto, uma sentença marcada tende a ser menos frequente e mais complexa, do ponto de vista estrutural. Por exemplo, as sentenças descritas acima são menos frequentes na língua, pois elas são usadas em contextos específicos em que buscamos pôr um determinado argumento em evidência e, justamente por serem menos frequentes, exigem, conseqüentemente, maior esforço cognitivo para serem processadas. Isso significa, portanto, que, assim como a tipologia morfológica de Schleicher, os tipos sintáticos de Greenberg também são passíveis à variação e mudança

Além disso, Greenberg (1963) destaca que, embora grande parcela dos universais (45 no total) seja de natureza implicacional – isto é, se uma língua contém traço X, ela conterá traço

Y –, aparentemente, os universais que não são implicacionais tendem a ser, por associação, implicacionais. Observemos como exemplo os seguintes universais:

Universal 3: *Línguas de ordem dominante VSO serão sempre preposicionais* (GREENBERG, 1963, p. 78 – tradução nossa).

Universal 4: *Línguas de ordem comum SOV são posposicionais* (GREENBERG, 1963, p. 79 – tradução nossa).

Ou seja, se tomamos como verdade os universais acima, entendemos que, por associação, preposições nunca serão encontradas numa língua SOV, assim como posposições nunca serão encontradas numa língua VSO.

Lazzarini-Cyrino (2019) destaca que os universais implicacionais são capazes de mapear os caminhos que uma língua pode percorrer até a mudança de um determinado tipo para o outro, considerando a relação entre dois fenômenos linguísticos. Logo, concebe-se que uma mudança na estrutura da ordem básica de uma língua poderia acarretar na mudança de outras características, tal como uma língua mudar de SOV para VSO implicaria nela passar a ter preposições. Portanto, a TL, ao contrário da LH, visa compreender até que ponto as línguas podem variar e mudar, sendo, por muitas vezes, seu *corpus* de análise línguas que não sejam aparentadas e que não compartilhem uma situação de contato linguístico, a fim de verificar exclusivamente a tendência comportamental geral das línguas humanas.

3.4. Sistema de caso e seus alinhamentos

Ainda contemplando a tipologia sintática das línguas, além de Greenberg, se sobressai o funcionalista Robert Dixon, que se dedicou a classificar as línguas de acordo com seu alinhamento de caso. Conquanto, antes de dissertar sobre a proposta de Dixon, julgamos pertinente contextualizar o que vem a ser *caso* para a Linguística. Duarte (2006b) define caso como uma “variação morfológica na forma básica de um lexema, para indicar sua função sintática na oração” (p. 1). Nesse sentido, Ivo (1978), tendo como base o latim, elencou os seis principais casos morfológicos que uma língua acusativa pode apresentar:

1. *Nominativo*: indica o sujeito
2. *Acusativo*: indica o objeto
3. *Genitivo*: indica posse ou matéria-prima
4. *Dativo*: indica objeto indireto
5. *Ablativo*: indica origem ou instrumento
6. *Vocativo*: indica aquele a quem se dirige

Ressaltamos, entretanto, que essa distribuição de caso não é universal nas línguas, visto que, a depender da língua, ela pode apresentar mais, menos ou nenhum caso morfológico – como o finlandês que tem quinze casos, o grego moderno que tem apenas quatro casos e o espanhol que não tem caso morfológico (salve em pronomes pessoais, onde é possível observar marcas morfológicas residuais de caso). Contudo, é interessante observar que *caso* não é uma propriedade estritamente morfológica, mas principalmente sintática e semântica.

Prototipicamente, associa-se a função sintática de sujeito à função semântica de agente (isto é, algo que afeta algo) e a função sintática de objeto à função semântica de paciente (isto é, algo que é afetado por algo). De fato, em uma sentença como “o gato bebe leite” temos *o gato* atuando como sujeito e agente da oração, e *o leite* como objeto e paciente. Porém, Duarte (2009) destaca que essa relação nem sempre é homogênea, havendo situações em que um sujeito pode desempenhar uma função semântica de afetação, como ocorre em alguns verbos intransitivos do português:

(6) *Maria caiu*

Aqui, embora *Maria* atue como sujeito do verbo *cair*, *Maria* não desempenha o papel de agente, mas de paciente, uma vez que o ato de cair não é, necessariamente, volitivo.

Diante disso, levando em conta a possibilidade de uma mesma função sintática poder desempenhar mais de uma função semântica, compreende-se que existem mais funções semânticas do que funções sintáticas. Por isso que, em línguas que apresentam morfologia de caso, por vezes, existem casos morfológicos que desempenham mais de uma função semântica, como ilustrado nos seguintes exemplos:

(7) *jadę aut-em*

*ir*_{IP/S_PRES} *carro*_{INS}

vou de carro

(8) *idę na spacer z m-oim brat-em*

*ir*_{IP/S_PRES} em caminhar com *meu*_{INS} *irmão*_{INS}

vou caminhar com meu irmão

Percebe-se que, no polonês, o caso morfológico instrumental é usado tanto para indicar a função semântica de instrumento – como em (7), que *carro* é a ferramenta/instrumento utilizada para efetivar a ação – quanto para indicar companhia/comitativo – como no caso de (8), em que *irmão* atua como a companhia de quem ou o que realiza ação.

Isso posto, embora muitas línguas naturais expressem caso em sua morfologia, ele não é uma propriedade exclusiva de tais línguas. Como visto em “o gato bebe leite” e “Maria caiu”,

o português pode não marcar caso na morfologia de seus argumentos, mas sua função sintática e semântica continuam ali muito bem descritas e delimitadas. Assim, consideramos que línguas sem morfologia de caso possuem apenas o *caso abstrato*².

Tendo elucidado questões pertinentes ao que é caso na Linguística, retomamos a menção a Dixon e discorreremos sobre o que se trata o alinhamento de caso proposto pelo linguista. Em seu artigo, *Ergativity* (1994), Dixon parte da perspectiva de que toda língua tem as categorias de sujeito transitivo (A), sujeito intransitivo (S) e objeto (O). À vista disso, ele sugere que a marcação morfológica de caso desses três constituintes pode se manifestar de modos diferentes a depender da língua, propondo a existência de três alinhamentos de caso:

1. *Nominativo-acusativo*: nesse grupo de línguas, o caso nominativo é atribuído tanto para A quanto para S, ao passo que o caso acusativo é atribuído a O, como ilustrado abaixo na figura e em (9) e (10), exemplos do letão:

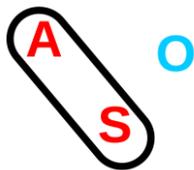


Figura 1: alinhamento de caso nominativo

- (9) *putn-s lidoja* (COMRIE, 2013)

pássaro_{NOM(S)} voava

o passáro estava voando

- (10) *bērn-s zīmē sun-i* (COMRIE, 2013)

menino_{NOM(A)} desenha cachorro_{ACU(O)}

o menino desenha o cachorro

2. *Ergativo-absolutivo*: já no segundo grupo, S e O recebem caso absoluto, enquanto A recebe caso ergativo, como ilustrado abaixo na figura e em (11) e (12), exemplos do basco:

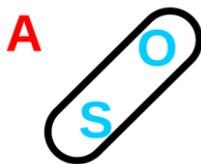


Figura 2: alinhamento de caso ergativo

- (11) *gizon-a etorr-i da* (BOSSAGLIA, 2019, p. 130)

² Conferir seção 3.5.3.

homem_{DET(S)} vir_{PART} AUX_{PERF}

o homem veio

(12) *nesk-a-k gizon-a ikus-i du* (BOSSAGLIA, 2019, p. 130)

garota_{DET-ERG(A)} homem_{DET(O)} ve_{PART} AUX_{PERF}

a garota viu o homem

Somado a isso, Dixon (1994) suscita que, em línguas nominativas, o caso nominativo tende a ser não marcado e o acusativo marcado, enquanto em línguas ergativas o caso não marcado tende a ser o absolutivo – como verifica-se em (12), no qual *gizon* não recebe nenhum morfema de caso.

O linguista, entretanto, sustenta a teoria de que línguas de morfologia ergativa consistente são raras e que, em muitos casos, o que encontramos são línguas de ergatividade cindida – ou seja, a atribuição de caso morfológico depende de diversos fatores gramaticais, como, por exemplo, a da natureza semântica do argumento ou do verbo do que da transitividade dele, como se nota no dyirbal:

(13) *ɲuma yabu-ɲgu bura-n* (DIXON, 1994, p. 61)

pai_{ABS} mãe_{ERG} ve_{PART}

a mãe viu o pai

(14) *ɲana banaga-nyu* (DIXON, 1994, p. 64)

nós_{NOM} retornar_{PERF}

nós retornamos

(15) *ɲana nyura-na bura-n* (DIXON, 1994, p. 64)

nós_{NOM} você_{SACU} ve_{PART}

No dyirbal, língua indígena australiana, nomes, adjetivos e pronomes de 3P flexionam de acordo com o padrão ergativo prototípico, ao passo que pronomes de 1P e 2ª pessoa (2P) seguem um alinhamento de caso semelhante ao nominativo-acusativo. Faz-se necessário ressaltar que, em línguas sem morfologia de caso, a ergatividade se apresenta através da sintaxe por meio da ordem básica dos constituintes – isto é, sentenças transitivas seguem, de acordo com Dixon (*ibidem*) o padrão AVO (sujeito transitivo-verbo-objeto) e sentenças intransitivas o padrão VS (verbo-sujeito intransitivo). Desse modo, mesmo que o que determine a qual alinhamento de caso uma língua pertença seja sua morfologia, o autor conclui que a ergatividade é um fenômeno não apenas morfológico, mas sobretudo sintático e semântico.

3.5. Tipologia Gerativa Formal (FGT)

Apesar do esquema tipológico de Schleicher ter sido, indiscutivelmente, inovador no que tange à maneira que analisamos as línguas, o viés taxonômico adotado pelo linguista resultou em categorizações rigorosamente delimitadas e hierarquizadas. Além disso, os *corpora* compostos por línguas majoritariamente indo-europeias inviabilizaram qualquer estudo sobre universalidade linguística. Nesse contexto, a ascensão do estruturalismo em solo estadunidense abriu espaço para o estudo de línguas até então desconhecidas, influenciando, posteriormente, a eclosão de novos estudos tipológicos de raiz funcionalista, que se debruçaram sobre línguas indígenas, afro-asiáticas, niger-congo e do leste asiático. Nessa nova leva de tipólogos, se destacam os já mencionados Greenberg e Dixon, bem como Talmy Givón, os quais partiam da observação dos fenômenos das línguas para formular generalizações e teorias sobre a linguagem humana.

A emergência dos estudos da língua sob perspectiva gerativa contribuiu para a elaboração de novas pesquisas no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem, tendo como base a Teoria Inatista e o conceito de Gramática Universal (GU) discorridos por Chomsky (1965). Nesse sentido, buscando uma melhor compreensão de como funcionava, na prática, a competência linguística humana, o teórico elaborou a Teoria de Princípios e Parâmetros (PPT) (CHOMSKY, 1981), a qual se ancora no pressuposto de que “a criança nasce pré-programada com princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que deverão ser fixados ou marcados de acordo com os dados da língua a que a criança está exposta” (SCARPA, 2001, p. 209). Isso significa dizer que os princípios são traços gramaticais indispensáveis que, por definição, estão presentes em todas as línguas naturais, ao passo que os parâmetros são as especificações associadas a um determinado princípio.

Isso posto, a PPT foi o ponto de partida para o surgimento de estudos tipológicos em perspectiva formalista. É nesse contexto que Mark Baker desenvolve a Tipologia Gerativa Formal (FGT) (BAKER, 2010), pautando-se na PPT, numa tentativa de aplicar o modelo gerativo em estudos de natureza comparativa, visto que o autor defende que comparações translinguísticas podem nos revelar como a GU funciona na prática. É válido salientar que, quando falamos de GU,

[...] é comum que se pense que nos referimos às regras ou princípios gramaticais que compõem todas as línguas humanas. Mas não é exatamente isso que Chomsky quer dizer. Na verdade, a Gramática Universal a que Chomsky se refere são os vieses pré-programados que um ser humano traz à tona quando vai adquirir qualquer língua natural (BAKER, 2010, p. 3 – tradução nossa).

Talvez a diferente direção metodológica seja a principal diferença entre a tipologia de base funcionalista e a FGT, uma vez que a primeira se ancora em pressupostos empíricos e indutivos, enquanto a segunda adere uma perspectiva mais racionalista e dedutiva. Desse modo, a FGT busca, primeiro, formular uma hipótese universal sobre o funcionamento da linguagem humana para depois aplicá-la às línguas, posto que, para Baker (2010), parece mais produtivo observar quais princípios e parâmetros regem uma dada língua, do que tentar encaixá-la dentro de um tipo específico, pois, como já suscitado, esse critério não dá conta de línguas que contém traços mistos – como é o caso do inglês, uma língua com propriedades flexionais e isolantes.

Portanto, um estudo de natureza comparativa, em perspectiva gerativa, seria capaz de compreender quais características são universais nas línguas naturais e, a partir disso, analisar o que a presença desse traço inerente diz sobre a mente humana e a Faculdade da Linguagem (FL) – além de solucionar a problemática de descrever as línguas por um viés puramente taxonômico, partindo da premissa que o critério adotado seria pontuar se um traço X se manifesta ou não naquela língua, a restringindo a um grupo específico. À vista disso, discorreremos nos subtópicos seguintes alguns módulos da teoria gerativa que possibilitam empreender análises tipológicas.

3.5.1. A Teoria X-barra

A Teoria X-barra (CHOMSKY, 1970; JACKENDOFF, 1974) busca mostrar como se organiza, universalmente, a estrutura interna do sintagma e como este se associa aos demais constituintes da sentença. Tendo em vista que todo sintagma é formado a partir de um núcleo, a teoria propõe uma representação arbórea que demonstra as relações hierárquicas dentro do sintagma partindo de um nível mínimo (X), até um nível intermediário (X') e um nível superficial (XP). Caso o núcleo esteja associado a um complemento (Compl), ele será alocado em X', e, caso haja algum especificador (Spec)³, ele será posicionado em XP (FIGUEIREDO SILVA, 2019).

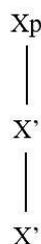


Figura 3: esquema sintagma

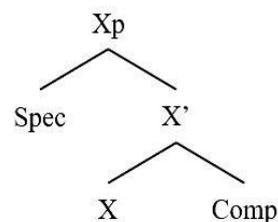


Figura 4: esquema X-barra

³ As posições de Spec e Compl alocam, respectivamente, as categorias de sujeito e objeto de verbos transitivos e bitransitivos. A depender do verbo, os intransitivos podem ter seu argumento gerado ou em Spec ou em Compl.

Em face disso, já é possível perceber que existe uma relação de “controle” entre os núcleos e outros possíveis envolvidos na cena enunciativa. Essa relação é o que chamamos de *predicação*, e ela reflete o vínculo que um *núcleo lexical* estabelece com seus *argumentos*, sendo os argumentos, por sua vez, os elementos responsáveis por satisfazer as exigências deste núcleo (MIOTO et al., 2007). Assim, Duarte (2006b) discute que, no que se refere à relação núcleo-predicado, compreende-se que sua *estrutura argumental* é encarregada de indicar quantos argumentos são necessários para suprir cada núcleo lexical. Isso pode ser melhor ilustrado em predicados de núcleo verbal, onde observamos que a estrutura argumental define a valência de um verbo⁴.

Desse modo, a Teoria X-barras foi revolucionária por propor um modelo único que desse conta de representar universalmente todas as categorias lexicais e funcionais da sentença (FIGUEIREDO SILVA, 2019). Isso significa que, em X-barras, reconhece-se que

há uma parte importante das línguas humanas que é universal (os princípios, como a organização estrutural dos sintagmas [...]), mas ali dentro mesmo há algo que é particular a cada língua (os parâmetros, como a diferença de ordem entre o núcleo e o seu complemento, que podem variar, de língua para língua) (*ibidem*, 2019, p. 86).

No caso, quando se fala de variações entre a ordem dos constituintes em perspectiva tipológica formal, pensa-se em como o modelo X-barras pode ser aplicado universalmente nas línguas, dado que ele tenta capturar a rigidez das relações que ocorrem dentro da sintaxe. Isso posto, a Teoria dá conta de representar todos os possíveis arranjos de uma língua, seja por derivação – como em estruturas passivas ou interrogativas –, seja por espelhamento do nível intermediário – como é aplicado, por exemplo, no coreano, em que o complemento vem antes do verbo.

Figueiredo Silva (2019) comenta que propostas anteriores a X-barras trabalhavam com um vasto repertório de transformações sentenciais que, no fim do dia, maximizavam o esforço teórico descritivo. Após uma sequência de ajustes, adotou-se o princípio geral de Mova- α , o qual segue o postulado de que qualquer elemento pode ser movido para qualquer lugar desde que esse movimento não fira outros módulos que garantem a gramaticalidade da sentença, como as teorias de papel temático⁵, Caso⁶, regência, ligação e controle.

⁴ Universalmente, nas línguas, um núcleo só pode selecionar até três argumentos. Nesse caso, verbos intransitivos (ou monoargumentais) projetam um único argumento, verbos transitivos projetam dois argumentos e verbos bitransitivos projetam três argumentos.

⁵ Conferir seção 3.5.2.

⁶ Conferir seção 3.5.3.

Portanto, a Teoria X-barra, diferentemente da tipologia de ordem de Greenberg (1963), não busca classificar as línguas em tipos sintáticos tendo como base a posição em que um determinado item se encontra. Na verdade, o modelo se preocupa mais em explicar, através da ideia de uma estrutura arbórea hierárquica, como se dá a relação entre os constituintes da sentença, do que em dividir as línguas pela ordem em que estes constituintes são organizados na sentença – pensando que é possível, a partir de uma única estrutura (a X-barra), gerar ou se explicar as diferentes ordens encontradas nas línguas do mundo.

3.5.2. A Teoria Temática

Duarte (2006b) comenta que, quando um núcleo seleciona seu(s) argumento(s), eles já comportam todas as informações semânticas (temáticas) e categoriais (sintáticas) necessárias para suprir as necessidades deste núcleo. Nesta seção, discorreremos sobre como tais informações são atribuídas e como elas estão interrelacionadas.

Mioto et al. (2007) pontuam que, da mesma forma que nosso léxico mental possui base categorial (isto é, somos capazes de distinguir um nome de um verbo ou de um adjetivo, por exemplo), ele também possui base semântica que nos permite saber qual palavra é logicamente mais adequada para preencher um determinado espaço:

(16) *a pedra dormiu (MIOTO et al., 2007, p. 120)

(17) *pão de queijo gosta de Orozinho (MIOTO et al., 2007, p. 120)

As sentenças acima, embora gramaticais, provavelmente não seriam aceitas por falantes de português a não ser em um contexto específico em que um pão de queijo ou uma pedra desenvolvessem traços de animacidade – em um desenho animado, talvez. Fora essa circunstância atípica, os verbos *dormir* e *gostar* têm uma exigência semântica de que seus argumentos sejam seres animados (MIOTO et al. 2007).

Isso posto, quando núcleos lexicais selecionam seus argumentos, esses argumentos passam a desempenhar um papel temático (papel θ) que lhes é atribuído direta ou indiretamente pelo núcleo:

(18) meu chefe viajou para Curitiba de carro (MIOTO et al., 2007, p. 132)

(19) João dará o doce para a Maria (MIOTO et al., 2007, p. 133)

Em (18), identificamos três núcleos: um verbal e dois preposicionais. O núcleo verbal *viajar* projeta um único argumento, *meu chefe*, ao passo que os núcleos preposicionais, introduzidos por *para* e *de*, projetam, respectivamente, *Curitiba* e *carro*. Os papéis θ atribuídos a cada um desses argumentos são *agente*, *destino* e *instrumento*. Já em (19), há um núcleo verbal

e um preposicional e três argumentos (*João, doce e Maria*), que recebem os papéis θ de *agente, tema e benefactivo*.

Em núcleos não-verbais, a atribuição de papel θ se dá exclusiva e diretamente do núcleo ao seu *argumento interno* (leia-se, seu complemento). Dado que núcleos verbais podem ter *argumentos externos* na posição de Spec de VP, a atribuição de papel θ nesta posição se dá mediante a relação verbo-complemento no nível V'. Isso reforça a teoria de VOC⁷, posto que, em uma sentença como “João pegou uma gripe”, a relação do verbo (*pegar*) com seu argumento interno (*gripe*) atribui a *João* o papel θ de *paciente* – mesmo que este ocupe a posição de sujeito da oração, prototipicamente agentiva.

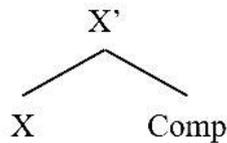


Figura 5: atribuição direta

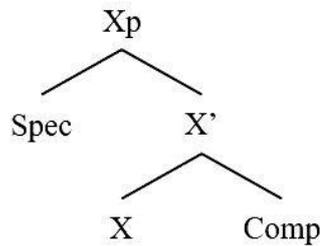


Figura 6: atribuição indireta

À vista dos exemplos descritos acima, percebe-se não apenas a pluralidade de papéis θ existentes, mas também que há papéis θ diferentes para cada argumento na sentença. Isso se deve ao Critério θ , o qual segue o postulado de que todo argumento deve receber um papel θ e que cada papel θ deve ser atribuído a apenas um argumento. É válido lembrar que a única exceção a esse princípio ocorre em sujeitos expletivos⁸, tendo em vista que estes não contêm nenhum tipo de carga semântica, logo, não recebem papel θ .

3.5.3. A Teoria de Caso

Como discorrido na seção 5 deste capítulo, algumas línguas vão conter, em sua morfologia, morfemas que indicam a função sintática dos constituintes da sentença. À vista disso, Miotto et al. (2007) discutem que, embora caso morfológico não seja uma propriedade universal nas línguas naturais, todas elas apresentam, na esfera sintática, o *Caso abstrato*, princípio descrito na Teoria de Caso.

A Teoria de Caso segue o postulado de que os núcleos lexicais e seus argumentos estabelecem uma relação sintático-semântica que resulta na atribuição de um Caso abstrato ao

⁷ O VOC (verb-object constraint – restrição de verbo-objeto, em tradução livre) prevê que a relação entre o verbo e seu objeto é mais íntima e direta do que aquela entre o verbo e seu sujeito (BAKER, 2010). Esse vínculo é bem ilustrado no esquema X-barra.

⁸ Conferir seção 3.5.4 e 4.5 para melhor entendimento sobre expletivos.

DP, o qual espelha a sua função sintática na sentença. Em algumas línguas, a própria morfologia é capaz de dar visibilidade a essa função sintática (como ocorre com o latim, alemão, húngaro, etc.), ao passo que, em outras (como ocorre com o chinês, havaiano, tailandês, etc.), a ordem dos constituintes é o que dá visibilidade. Assim, nesta seção, descreveremos quais são os Casos abstratos de uma língua nominativo-acusativa⁹, quais elementos os atribuem e como se dá essa atribuição:

1. *Caso Oblíquo*: este é o Caso atribuído por núcleos [-N -V] (isto é, adposições) aos seus complementos que, na sentença, costumam desempenhar a função sintática de objeto indireto ou adjunto. No caso do PB, o DP que recebe Caso Oblíquo se posiciona à direita da preposição:

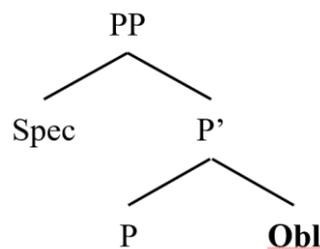


Figura 7: esquema Caso Oblíquo

2. *Caso Acusativo*: este é o Caso atribuído por núcleos [-N +V] (isto é, verbos) aos seus complementos que, na sentença, costumam desempenhar a função sintática de objeto. No caso do PB, o DP que recebe Caso Acusativo também é alocado à direita do verbo:

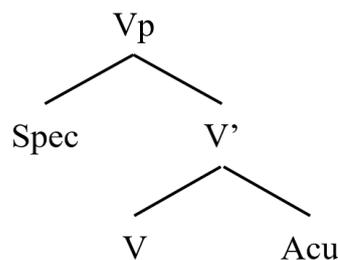


Figura 8: esquema Caso Acusativo

3. *Caso Nominativo*: este é o último Caso a ser atribuído na estrutura arbórea, visto que é necessário que, primeiro, o verbo se desloque para o nível I' – onde ele recebe tempo, modo, aspecto e número – para que, depois, seu argumento externo se desloque para o nível de Spec de IP. Dessa maneira, o Nominativo é atribuído no nível IP através da relação Spec-núcleo e, na sentença, costuma desempenhar a função sintática de sujeito.

⁹ Conferir Duarte (2012) e Woolford (2006) para melhor entendimento sobre atribuição de Caso abstrato em línguas ergativas.

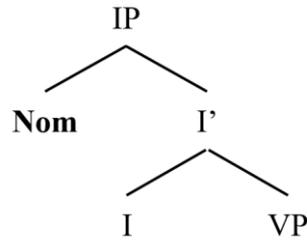


Figura 9: esquema Caso Nominativo

Desse modo, em uma sentença como (20), *a padaria* recebe Caso Oblíquo do núcleo preposicional *em*, *o menino* recebe Caso Acusativo do núcleo verbal *ver* e *a menina* recebe Caso Nominativo do nível IP.

(20) a menina viu o menino na padaria

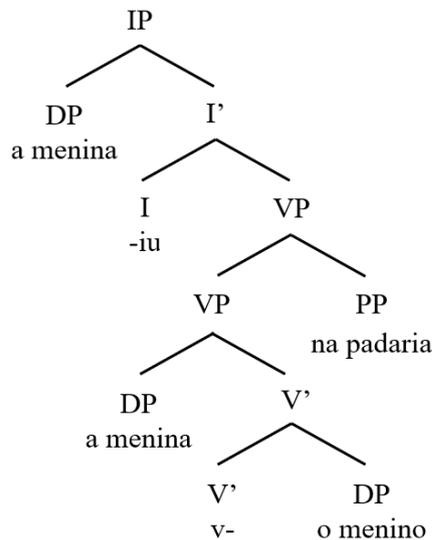


Figura 10: esquema arbóreo de (20)

Mioto et al. (2007) ainda comentam sobre a Marcação Excepcional de Caso (ECM), que se dá quando em que um argumento recebe Caso de um núcleo que não é originalmente seu:

(21) a Maria fez palhaçadas para *eu* rir (MIOTO et al, 2007, p. 196)

(22) a Maria fez palhaçadas para *mim* rir (MIOTO et al, 2007, p. 196)

Do ponto de vista estrutural, em (21), *para* atua como preposição funcional da oração *eu rir*, em que *eu* é o argumento externo projetado pelo núcleo verbal *rir* e, por isso, canonicamente, deveria receber o Caso Nominativo. No entanto, em (22), a preposição adquire valor lexical e passa a atribuir Caso Oblíquo, resultando na seleção do pronome de objeto indireto *mim*. Uma possível explicação para esse fenômeno no PB seria a de que o uso frequente de *mim* após preposições tenha levado alguns falantes a generalizar o uso de *para* enquanto preposição lexical.

3.5.4. O Parâmetro de Sujeito Nulo (NSP)

Tendo discutido sobre a PPT, nesta seção descreveremos um dos parâmetros mais bem descritos da teoria: o Parâmetro de Sujeito Nulo (NSP). Os primeiros estudos de caráter gerativo sobre a queda ou manutenção do sujeito nas sentenças foram realizados por Perlmutter (1977), o qual advoga que há dois principais tipos de línguas:

1. *Tipo A*: línguas em que sentenças sem sujeito na Estrutura Superficial (SS) são agramaticais – exceto as imperativas.
2. *Tipo B*: línguas em que a queda do sujeito em SS é gramatical.

Nesse contexto, o Princípio de Projeção Estendida (EPP) (CHOMSKY, 1982) parte do pressuposto de que toda oração gera um Spec, ainda que ele não seja realizado fonologicamente ou que o verbo em questão seja inacusativo – neste caso, o argumento é movido para a posição de Spec. Logo, “o EPP garante que Spec IP é uma posição sempre presente e conspira para que certos fenômenos relacionados com esta posição se produzam na sentença” (MIOTO et al., 2007, p. 144).

Assim, o Parâmetro *Pro-Drop* (PDP), como foi proposta na Teoria de Regência e Ligação (GBT) (CHOMSKY, 1981), se pauta em analisar e descrever como uma determinada categoria pronominal pode ser omitida na SS da sentença, levando em conta que a não realização fonológica do pronome não implica, necessariamente, na inexistência do sintagma nominal na Estrutura Profunda (DS) – inclusive nos verbos ditos como impessoais, posto que a ausência de um DP nessa posição fere o EPP. É válido ressaltar que, independentemente de qualquer derivação ou movimentação dos argumentos no nível da SS, a posição sintática de sujeito e seu papel temático se preservam, visto que, de acordo com o Princípio de Projeção (PP), “as propriedades de seleção de cada núcleo lexical devem ser preservadas nos níveis de representação DS, SS e LF” (MIOTO et al., 2007, p. 141).

Isso posto, Miotto et al. (2007) suscitam que a existência da categoria de sujeito para toda e qualquer oração é um universal linguístico e que, caso o verbo não tenha argumentos, o EPP será respeitado mediante um expletivo. À vista disso, Kato e Duarte (2014) elencam os dois possíveis tipos de sujeito numa sentença:

1. *Sujeitos pessoais*: aqueles que contém informação semântica e se referem a algo específico do mundo.

(23) **o soldado** matou o inimigo (DUARTE, 2006b, p. 8)

(24) **João** foi para casa (DUARTE, 2006b, p. 8)

2. *Sujeitos expletivos*: são semanticamente vazios e podem ser nulos ou presentes.

(25) *there is a house in New Orleans*

tem uma casa em Nova Orleans

(26) \emptyset não pode fumar aqui (KATO; DUARTE, 2014, p. 9)

No que concerne aos sujeitos expletivos, a depender da língua, eles podem ser realizados fonologicamente mediante um pronome expletivo, como pode-se observar em (25), em que *there* é utilizado como pronome na posição de sujeito, mesmo não contendo nenhum tipo de informação semântica. Assim, *there* cumpre apenas o papel de preencher a posição argumento externo de IP.

Como já pontuado, o EPP propõe que todas as orações contêm um sujeito, mesmo que este não seja fonologicamente realizado. Conquanto, quais seriam os princípios que determinariam em quais situações pode haver queda desse sujeito? Rizzi (1982) foi um dos pioneiros a descrever o NSP, destacando que, embora o fenômeno seja comumente tratado de forma binária, “é amplamente reconhecido que sujeitos nulos podem ser derivados de mais de um jeito e, portanto, mais de um parâmetro está envolvido em determinar se os pronomes de sujeito podem ser nulos ou não em uma dada língua” (HOLMBERG, 2010, p. 88 – tradução nossa).

Borer (1986) sugere que o sujeito nulo (SN) de uma sentença pode ser recuperado mediante a morfologia flexional de pessoa e número nos verbos, fazendo-se desnecessária a realização fonológica do pronome, uma vez que ele já está implícito no próprio verbo. Assim, o teórico defende que línguas que possuem um paradigma verbo-flexional consistente tendem a pertencer ao grupo de SN consistente – como é o caso do espanhol, italiano, português europeu, grego, etc.

(27) \emptyset *parla italiano* (ROBERTS; HOLMBERG, 2010, p. 4)

fala italiano

(28) \emptyset não usa mais saia (GALVES, 1984 *apud* KATO; DUARTE, 2014, p. 4)

Ao passo que línguas com paradigma verbo-flexional mais sincrético tendem a se enquadrar no grupo de sujeito obrigatório – como é o caso do inglês e francês:

(29) *the professor spoke after he arrived* (ROBERTS; HOLMBERG, 2010, p. 7)

o professor falou depois que ele chegou

(30) *le professeur à parlé après qu'il est arrivé* (ROBERTS; HOLMBERG, 2010, p. 7)

o professor falou depois que ele chegou

Conquanto, Huang (1984) contrapôs a tese de Borer (1986) utilizando sua língua nativa, o chinês, para atestar que línguas de morfologia isolante podem, igualmente, apresentar queda de pronome, como ilustrado em (31):

(31) Ø *kànjiàn tā le* (HUANG, 1984 *apud* ROBERTS; HOLMBERG, 2010, p. 9)
encontrou ele/ela

Nesse sentido, após os estudos de Huang (1984), a nulidade do sujeito passou a ser encarada não como um modelo dicotômico, cuja explicação se baseia estritamente no paradigma morfológico, e sim como uma característica tipológica escalar, em que se elenca cinco categorias de línguas (ROBERTS; HOLMBERG, 2010):

1. *Sujeito nulo consistente*: o sujeito pode ser omitido sem que seja prejudicada a interpretação da sentença, como é o caso das já mencionadas espanhol, italiano, português europeu, etc.
2. *Sujeito obrigatório*: o sujeito não pode ser omitido, a não ser em situações comunicativas específicas, como é o caso do inglês e francês.
3. *Sujeito nulo expletivo*: sujeitos expletivos podem ser omitidos, mas sujeitos referenciais não, como é o caso do alemão e holandês.
4. *Línguas orientadas ao discurso*: os argumentos da oração (seja sujeito ou objeto) podem ser omitidos caso o tópico frasal já tenha sido previamente mencionado, como é o caso do chinês, coreano, japonês, etc.
5. *Sujeito nulo parcial*: há contextos específicos em que o sujeito pode ser omitido, como é o caso do finlandês, russo, hebraico, etc.

4. Aspectos tipológicos do português brasileiro: uma hipótese de contato

No presente capítulo, discutiremos como o contato linguístico pode ocasionar mudanças significativas no léxico e na estrutura das línguas, a partir da sobreposição de traços linguísticos de substrato e superstrato. À vista disso, esse contexto de contato pode eclodir na fusão das línguas em questão, originando o que a literatura descreve como *pidgins* e *língua de contato* (ou *crioulo*). Mesmo que não haja a emergência de uma nova língua, via contato podem emergir também variedades de uma língua de tipologia mista, como ocorreu com o PB, o qual se distancia, tipologicamente, das demais línguas românicas (inclusive, do próprio PE), dadas as relações interlinguísticas entre povos indígenas, africanos e portugueses. Assim, serão apresentadas algumas análises que têm descrito o PB como tendo características de contato, a partir de um viés diacrônico e sincrônico para além das raízes latinas, considerando todo o contexto de colonização do Brasil em que não havia uma língua em comum entre os colonizadores e os nativos. Esse contexto foi o ponto de partida para a herança de muitas características lexicais das línguas indígenas locais e morfossintáticas das línguas trazidas pelos africanos escravizados. Desse modo, discorreremos sobre algumas coincidências e paralelismos entre as línguas bantu, o PB e o PM, levando em conta todo o contexto histórico que será descrito em seções posteriores. Por fim, julgamos pertinente trazer fenômenos morfossintáticos do PB, que são prototípicos das línguas bantu, não apenas com o intuito de descrevê-los e explicá-los, mas também de introduzir ao leitor argumentos favoráveis à hipótese de *contato*. Dito isso, os fenômenos selecionados para nortear nossa investigação são: construções de tópico-sujeito; SN parcial; perda de paradigma verbo-flexional; mudança do quadro pronominal; e emergência de um possível pronome expletivo.

4.1. Contato linguístico: o caso do PB

A colonização europeia nos continentes americano e africano foi palco para a ascensão de diversas manifestações linguísticas fruto do contato entre povos que não falavam línguas em comum. Esse contexto de *contato*, ocasiona uma espécie de competição entre a *língua A* (nativa da região) e a *língua B* (não nativa da região), resultando em variações e mudanças significativas na estrutura e léxico dessas línguas, podendo, até mesmo, originar uma nova

língua (conhecida como *língua de contato* ou *crioulo*¹⁰) ou um *pidgin*¹¹ produto da fusão entre as gramáticas em atrito (BAKKER; MATRAS, 2013). Dado que esse processo é consequência de uma situação política e socioeconômica de opressão, tanto as línguas de contato quanto os *pidgins* tendem a ser formados por meio de substrato gramatical – isto é, quando a gramática da língua B se sobrepõe à da língua A – e superstrato lexical – quando o léxico da língua A permanece dominante, mas com algumas incorporações do da língua B (CHAGAS, 2021).

De acordo com Hall (1966), a principal diferença entre um *pidgin* e uma língua de contato é que o primeiro é um meio de comunicação em que o grau de estabilidade estrutural ainda é oscilante, de modo que ele seria enquadrado como uma *variedade de contato*, com restrição de forma e função, e que não pode servir como língua nativa para nenhum falante. Esse conceito se difere do de língua de contato justamente por esta ter consistência em sua estrutura, gramática e léxico, além de ter falantes nativos.

Nesse contexto, o PB chama a atenção dos linguistas de contato devido às suas características tipológicas serem distintas das demais línguas românicas (inclusive, do próprio PE), trazendo à tona debates sobre o quão significativos foram os contatos interlinguísticos entre os povos nativos do Brasil e os africanos escravizados para moldar o que o PB é atualmente. Assim, Avelar (2019) destaca que há duas linhas teóricas que hipotetizam sobre o que justificaria essa divergência tipológica do PB: a primeira teoria defende que os traços hoje presentes no PB derivam de uma variedade histórica do PE que já manifestava esses traços de modo discreto; a segunda teoria defende que a influência das línguas indígenas e africanas tiveram um papel crucial na formação do PB. Caso o linguista opte por seguir o segundo viés teórico, faz-se necessário uma análise diacrônica e sincrônica do PB para além das raízes latinas, considerando todo o contexto colonial do Brasil.

Embora as línguas locais tenham, inicialmente, influenciado bastante na formação do PB¹², seu papel se resumiu sobretudo ao domínio lexical – provavelmente, isso se deve ao genocídio indígena promovido pela Coroa, o qual impossibilitou influências mais salientes dessas línguas na esfera estrutural (RODRIGUES, 1986). No entanto, com a chegada dos povos

¹⁰ O termo *crioulo* era, a princípio, utilizado para se referir a pessoas nascidas nas colônias americanas. Dado que era necessária uma língua em comum entre os colonizadores, os imigrantes e os escravizados, se popularizou o uso da palavra “crioulo” para fazer alusão às línguas de contato (ROMAINE, 2009). Atualmente, há linguistas que optam pela terminologia “língua de contato” em oposição a “crioulo”, por este trazer consigo uma carga histórica negativa, pois falar crioulo significava falar *como* crioulo e isso evoca a equivocada visão colonial de que línguas de contato eram fruto da incapacidade dos colonizados de aprenderem as línguas europeias.

¹¹ O termo *pidgin* deriva da pronúncia chinesa para a palavra *business* e era, inicialmente, usado para se referir apenas a *pidgins* de base chinesa e inglesa. Posteriormente, o uso se amplificou para qualquer *pidgin* (BAKKER, 1994).

¹² Conferir seção 5.1.

africanos a partir do final do século XVI, africanos e afrodescendentes passaram a ser maioria da população brasileira e, conseqüentemente, os protagonistas do processo de criouliização do português, uma vez que seu contingente populacional aumentou exponencialmente ao decorrer dos séculos (MUSSA, 1991).

É relevante mencionar esse crescimento populacional, porque é preciso lembrar que os primeiros africanos que chegaram aqui não tinham português como língua nativa (L1). A consequência disso é que, durante o processo de aprendizagem de português como segunda língua (L2), os africanos introduziram os mesmos padrões frásicos de suas L1 para a L2 – fenômeno conhecido como *transferência*. Somado a isso, a dificuldade em adquirir alguns aspectos estruturais da L2 pode ter resultado na erosão de marcas morfológicas mais complexas do português – fenômeno conhecido como *inovação* (AVELAR; GALVES, 2014).

Por fim, a junção desses dois fenômenos formou, de acordo com Petter (2009), um *continuum afro-brasileiro* do português, que foi passado por gerações de africanos para seus descendentes e que é o responsável por muitos dos fenômenos morfossintáticos estranhos à tipologia do PE. Isso posto, neste capítulo, apresentaremos evidências favoráveis à teoria de que a divergente tipologia do PB advém de um processo de criouliização diacrônico, visto que a teoria de deriva se mostra inconsistente diante de tantas coincidências e paralelismos entre as línguas do grupo Bantu e o PB, sobretudo se for levado em conta todo o contexto histórico descrito anteriormente.

Nesse sentido, selecionamos os fenômenos de construções com tópico-sujeito, SN, perda de paradigma verbo-flexional e mudança do quadro pronominal do PB para nortear nossa discussão, tendo como suporte teórico as noções de ordenamento, papel θ , Caso e NSP, discutidas no capítulo anterior.

4.2. Inversão e concordância locativa

Um fenômeno do PB que tem, em particular, chamado a atenção dos linguistas de contato é a presença de constituintes inusitados em posição prototípica de sujeito, formando o que Avelar (2015) nomeia de *construções tópico-sujeito*. Dito isso, Avelar & Cyrino (2008) dissertam sobre a *inversão locativa*, a qual consiste na tendência do PB em alocar termos de valor locativo em configuração pré-verbal, podendo estes serem preposicionados ou não, como se observa em (1) e (2):

- (1) *aquelas ruas* passam muito carro (AVELAR, 2009c, p. 1)
- (2) *naquelas ruas* passa muito carro (AVELAR, 2009c, p. 1)

Em (2), a manutenção da preposição poderia ser interpretada como uma topicalização do constituinte *naquelas ruas*. Assim, ele seria um adjunto adnominal de uma oração de SN indeterminado não referencial, dada a concordância em 3P/S do verbo *passar*. Já em (1), a queda da preposição *faz aquelas ruas* passar a desempenhar o papel de sujeito da oração, acarretando a promoção do constituinte à posição de argumento externo do verbo, desencadeando o que Avelar & Galves (2013) chamam de *concordância locativa*.

No entanto, ao observar dados do PE, a classificação de *naquelas ruas* enquanto adjunto de (2) passa a ser questionada quando nos deparamos com sentenças do PE. Em (3), a adição do clítico *se* em função passivizadora, somada à concordância de 3ª pessoa do plural (3P/P) evidencia *livros* como sujeito da sentença. Já em (4), temos um SN indeterminado marcado pela concordância de 3P/P. Isso nos faz refletir se, na verdade, *naquelas ruas* não se comporta como sujeito preposicionado de (2).

(3) naquela loja se vende(m) livros (AVELAR, 2009c, p. 2)

(4) naquela loja vendem livros (AVELAR, 2009c, p. 2)

Ao comparar estes dados com dados do otjherero e zulu (ambas do grupo Bantu), percebe-se não apenas a inversão locativa nas sentenças, mas também a aglutinação das preposições *mò* e *i* aos nomes *ngàndá* e *sikole*, desencadeando a concordância locativa entre os verbos *hití* e *fund* e as preposições prefixais (CHATELAIN, 1988-89). Isso nos leva à hipótese de que, nessas línguas, PP_{LOC}, em posição pré-verbal, se tornam argumentos externos ao verbo, deixando de receber Caso oblíquo, e sim nominativo, posto que eles seriam, na prática, NPs. Desse modo, Gonçalves (2010) interpreta a preposição como morfema de um NP que pode vir antes ou após o verbo.

(5) *mò-ngàndá mw-á-hití òvá-ndu* (MARTEN, 2006, p. 98)

18-9casa C18-PRES-entra 2-pessoa
dentro da casa entram (os) convidados

(6) *i-sikole si-fund-el-a a-bantwana* (BUELL, 2004, p. 3)

7-7.escola C7-estudar-APL-VF 2-2.criança
na escola estudam as crianças

As evidências de que a concordância locativa no PB são fruto de contato se fortalecem mais ainda quando verificamos no português moçambicano (PM) os mesmos padrões frásicos empregados no otjherero e zulu. No PM, é ainda mais interessante porque nota-se que sentenças com inversão locativa sempre licenciam a preposição, diferente do PB em que há a possibilidade de não a pronunciar. É incerto, contudo, se essa inversão gera concordância entre

o PP e o verbo, tendo em vista que, no PM, o paradigma verbo-flexional generaliza a maioria de suas conjugações para a 3P/S.

(7) *na minha casa* é perto da estrada (GONÇALVES, 2010, p. 143)

(8) *na nossa zona* era fértil (GONÇALVES, 2010, p. 157)

Assim, assumindo que os PP_{LOC} do otjherero, zulu, PM e PB sejam argumentos externos do verbo, acredita-se que a manutenção da preposição (afixada ao nome ou não) seja possível porque, mesmo em posição de sujeito, este argumento tem valor locativo, fazendo com que ele possa ser introduzido por uma preposição de valor igualmente locativo.

Avelar (2017) pontua que ainda não é possível atestar se no PB, tal como nas línguas bantu e o PM, os PP_{LOC} desencadeiam concordância, mas há alguns fatores que são favoráveis à teoria de que há concordância e de que ela adentrou o PB e PM via contato:

1. Como visto em (5) e (6), o fenômeno ocorre de forma idêntica em línguas bantu.
2. A inversão locativa não desencadeia concordância no PE, como demonstra (3) e (4).
3. Tais padrões frásicos são estranhos não apenas ao PE, mas também às demais línguas românicas (AVELAR, 2019).
4. Quando PP_{LOC} são de fato adjuntos, eles tendem a ser alocados no final da sentença e o verbo flexiona para a 3P/P, indicando SN indeterminado não referencial ou passivização (AVELAR, 2019).

4.3. Concordância possessiva

Além da concordância locativa, Avelar (2015; 2019) chama a atenção para outro fenômeno que funciona de maneira semelhante à concordância locativa: *a concordância possessiva*. Nela, o constituinte adnominal preposicionado com função semântica de possuidor é alçado para a posição pré-verbal, passando a atuar como argumento externo do verbo, desencadeando concordância:

(9a) *as janelas* estão caindo o vidro (AVELAR, 2019, p. 6)

(9b) o vidro *das janelas* está caindo (AVELAR, 2019, p. 6)

(10a) *os carros* acabaram a gasolina no meio da viagem (AVELAR, 2015, p. 133)

(10b) a gasolina *dos carros* acabou no meio da viagem (AVELAR, 2015, p. 133)

Como se percebe em (9a) e (10a), os PP_{GEN} *das janelas* e *dos carros* foram movidos para o início da sentença e provocaram concordância em *cair* e *acabar*. A parte mais curiosa desses exemplos talvez seja a queda definitiva da preposição – fato que barra qualquer possibilidade desse alçamento se tratar de uma topicalização de um adjunto adnominal. Portanto, na

concordância possessiva, o argumento interno do PP_{GEN} se torna argumento externo do núcleo verbal e é alocado em Spec de VP para, posteriormente, receber Caso nominativo no nível de Spec de IP.

Avelar (2019) elucida, porém, que, embora no PE seja atestada a possibilidade de deslocamento de PP_{GEN} para posições pré-verbais, o que o diferencia do PB é que, no PE, o alçamento não resulta em concordância e menos ainda na queda da preposição, sendo, assim, apenas um caso de topicalização do adjunto. Novamente, Gonçalves (2010) e Avelar & Galves (2013) propõem que o que ocorre no PB advém de contato linguístico, uma vez que há registros desse fenômeno no PM (cf. 11-12), haia (cf. 13) e chichewa (cf. 14) – ambas línguas bantu.

(11) *os olhos* saíram lagrimas (GONÇALVES, 2010)

(12) *ela* nasceu dois filhos na Suzilândia (GONÇALVES, 2010)

(13) *omwaana n-aa-shaash' omutwe* (HYMAN, 2011)

criança PRS-ele-doer cabeça

a criança tem dor de cabeça

(14) *Mavuto a-na-f-a maso* (SIMANGO, 2007)

Mavuto C-PRF-morrer-VF olhos

Mavuto ficou cego

Diante disso, Avelar (2019) advoga que o direcionamento das mudanças no PB pode estar atrelado à teoria de deriva, mas não do PE, e sim “resultante dos efeitos provocados pelos contatos interlinguísticos envolvendo a aquisição do português como L2” (p. 5) – especialmente se for levado em conta que os padrões frásicos aqui descritos são agramaticais em línguas indo-europeias.

4.4. O Parâmetro de Sujeito Nulo no PB

Como discorrido no primeiro capítulo, a complexidade morfológica de uma língua não é um critério universal para definir a nulidade do sujeito na sentença. Huang (1984; 1989) aponta que os parâmetros para identificação do SN em línguas como o italiano e grego são internos à estrutura da língua, dada a concordância de pessoa e número em seus verbos. Já em línguas como o chinês e coreano, que não exibem esse tipo de morfologia, os critérios de identificação são externos, além do nível morfossintático da sentença.

À vista disso, Kato & Duarte (2014) se atentam para a redução de ocorrências de SN em construções do PB, gerando questionamentos se este não estaria evoluindo para uma língua de SN parcial ou orientada ao discurso, como se verifica em (15), exemplo do PB, onde a posição

é sempre preenchida com o pronome *ela*, ao contrário de (16), exemplo do PE, onde o pronome é *dropado*.

(15) [minha esposa]_i trabalha na Embratel. *Ela*_i ganha bem, mas eu acho que *ela*_i devia ganhar mais porque *ela*_i merece (KATO; DUARTE, 2014, p. 2)

(16) *ele*_i quer pescar tudo; \emptyset _i quer sempre arranjar umas taças. E \emptyset _i tem tido sorte com isso, porque \emptyset já teve três (taças) e eu inda só tive uma, que foi nesse concurso (KATO; DUARTE, 2014, p. 2)

As autoras denotam que a perda de concordância de número e pessoa no paradigma verbo-flexional, somada à mudança do quadro pronominal são os principais indicadores da tendência do PB a deixar de ser uma língua de SN consistente – como o PE. Como se percebe no Quadro 1, há a tendência de perda dos morfemas que indicam a pessoa gramatical, além da queda do “vós” (obsoleto do PB) e a adesão do “você(s)” (pronome(s) de 2P) e “a gente” (pronome de 1ª pessoa do plural – 1P/P), ambos não utilizados no PE.

Quadro 1: diacronia do paradigma verbo-flexional do português brasileiro

Pessoa	Pronomes	Século XIX	Século XX/1	Século XX/2
1ps	eu	estudo	estudo	estudo
1pp	<u>nós</u> a gente	estudamos	estudamos estuda	<u>estudamos</u> estuda
2ps	tu você	estudas estuda	estudas estuda	estuda(s) estuda
2pp	vós vocês	estudais estudam estudam estuda(m)
3ps	ele, ela	estuda	estuda	estuda
3pp	eles, elas	estudam	estudam	estuda(m)

(KATO; DUARTE, 2014, p. 3)

Nesse contexto, Avelar & Galves (2014) assumem o postulado de que, assim como os fenômenos de concordância locativa (AVELAR; GALVES, 2013) e concordância possessiva (AVELAR, 2015), a simplificação do paradigma verbo-flexional e reorganização do sistema pronominal do PB não advêm de derivação, mas de contato com outras línguas, em especial as bantu. Evidências favoráveis a essa hipótese são encontradas no PM (cf. 7-8) e português angolano (PA) (cf. 17-20), os quais também exibem perda de morfologia verbal.

(17) eles entra na escola (AVELAR, 2019)

(18) hoje os tempo tá mudado (LIPSKI, 2008, p. 88)

(19) sim, eu namorô, mas já dexô muito tempo (LIPSKI, 2008, p. 88)

(20) eu sabe não (LIPSKI, 2008, p. 88)

O caso do PA é ainda mais interessante porque, como se nota em (19) e (20), até mesmo a conjugação de 1P/S foi generalizada para a 3P/S. O PM, por outro lado, ainda preserva algumas marcas de plural – como visto em (11) – e a conjugação de 2ª pessoa do singular (2P/S) acompanhada do pronome *você* – como em *você falas* (AVELAR, 2019).

Em face da conservação de alguns padrões conjugacionais do PM, Oliveira (2016) e Duarte (1995) atestaram que o PM tende a omitir sujeitos com mais frequência do que o PE, mas, ainda assim, com menos frequência que o PB. Isso nos leva a crer que a perda de morfologia pode ser, de fato, um indicativo para a manutenção ou não do sujeito em variedades não europeias do português. Infelizmente, não foram encontrados dados quantitativos da frequência de sujeito no PA.

Quadro 2: taxa de realização de sujeito no PB, PM e PE

	<i>SUJEITOS PLENOS</i>	<i>SUJEITOS NULOS</i>
<i>PB</i>	70%	30%
<i>PM</i>	58%	42%
<i>PE</i>	40%	60%

Baseado em Oliveira (2016) e Duarte (1995)

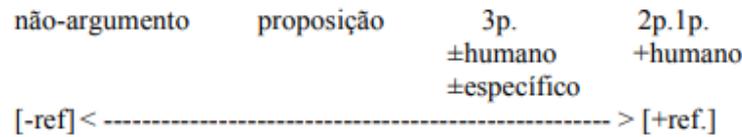
Ademais, é importante salientar que a simplificação do paradigma verbo-flexional é fruto de inovação linguística típica de aprendizado de L2, visto que as línguas bantu têm um quadro morfológico bastante rico.

No tocante ao PB, Kato & Duarte (2014) endossam a hipótese de que a hierarquia de referencialidade tem papel fundamental em determinar a seleção de um sujeito nulo ou não nulo. Assim, quando um pronome ocupa uma posição mais alta na hierarquia, menor é a possibilidade de ele ser omitido, ao passo que quanto menor é sua posição, maior é a possibilidade de omissão (cf. Figura 3). Isso explica, por exemplo, por que sujeitos expletivos se mantêm nulos no PB, dado que estes não possuem nenhum traço de referencialidade – e menos ainda tematicidade (cf. 21-23).

(21) \emptyset_{EXPL} está querendo chover (KATO; DUARTE, 2014, p. 4)

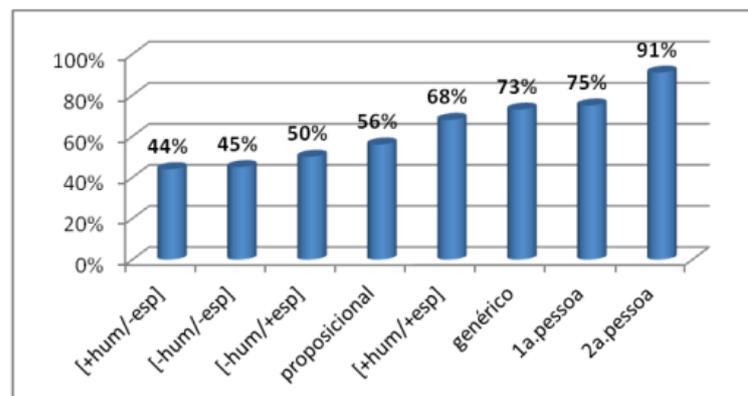
(22) \emptyset_{EXPL} parece que não tem açúcar (KATO; DUARTE, 2014, p. 4)

(23) \emptyset_{EXPL} tem muitas mangas na Bahia (KATO; DUARTE, 2014, p. 4)

Figura 11: escala de referencialidade

(CYRINO et al., 2000, p. 59 *apud* KATO; DUARTE, 2014, p. 5)

No esquema da Figura 11, compreende-se que os pronomes de 1P e 2P ocupam o status mais alto da hierarquia, vindo, logo em seguida, a 3P com traços [+humano] e [+específico]. A partir disso, conclui-se que argumentos [+N] e [+humano] estão no pico da escala e tem menor probabilidade de serem omitidos das orações, ao passo que os [-humano] e [-específico] tem cerca de 50% de chance de serem omitidos, como verifica-se no diagrama abaixo, que teve como base a fala culta carioca:

Figura 12: tipos de sujeito e probabilidade de omissão

(DUARTE, 2012 *apud* KATO; DUARTE, 2014)

À vista disso, as mudanças estruturais aqui descritas nos levam a crer que o PB esteja se direcionando para o grupo de línguas de SN parcial. Talvez o leitor se pergunte por que o PB não se enquadraria no grupo de línguas de sujeito obrigatório ou de línguas orientadas ao discurso.

Roberts & Holmberg (2010) apontam que, para que uma língua se torne, de fato, de sujeito obrigatório, é necessário que ela desenvolva um pronome expletivo para preencher posições argumentais de sujeitos inexistentes ou indeterminados – tal como ocorre no inglês com o pronome *it*. Embora haja teorias de que o PB esteja desenvolvendo um expletivo¹³, essa hipótese ainda não é consenso no meio acadêmico. Além disso, como deliberado neste tópico, a própria estrutura do PB prevê sentenças de SN a depender do grau de referencialidade dele.

¹³ Conferir seção 4.5.

Por fim, no que concerne a línguas orientadas ao discurso, a nulidade de sujeito provém de aspectos extragramaticais. Ou seja, o contexto sociocomunicativo vai determinar a possibilidade ou não de omissão dos argumentos de um dado núcleo lexical. Novamente, como dissertado, embora no PB o contexto também exerça um papel relevante, os princípios que regular sua nulidade de sujeito são mais gramaticais do que extragramaticais.

4.5. O possível pronome expletivo do PB

Avelar (2019) suscita que, no continuum afro-brasileiro do português, tem-se percebido uma preferência pelo uso do verbo *ter*, em oposição ao verbo *haver* (cf. 24), em sentenças de cunho canonicamente existencial. Nesse contexto, Callou & Avelar (2002) comentam que, devido a mudanças do PDP no PB, PM e PA, *ter* adquiriu semântica existencial quando acompanhado de um PP_{Loc}¹⁴, mostrando-se 76% mais recorrente do que *haver*, principalmente quando o argumento interno do núcleo verbal se refere a algo [+material ±animado] (cf. 25-26).

(24) tem livros na mochila (AVELAR, 2019, p. 12)

(25) na floresta tinha muitos animais (AVELAR, 2019, p. 11)

(26) tem dinheiro dentro da carteira (AVELAR, 2019, p. 11)

Em face disso, Duarte (2003) destaca que esse uso não prototípico do verbo *ter* motivou a emergência do emprego de *você* como sujeito expletivo de sentenças indeterminadas no PB:

(27) *você* tem muitos castelos na Europa (AVELAR, 2009d, p. 1)

(28) *você* tem E.T. em diversos filmes americanos (AVELAR, 2009d, p. 3)

Na análise da autora, ela defende que classificar *você* como expletivo nesses contextos seria a única explicação lógica para evitar confusão com o uso prototípico do pronome – isto é, o de 2P/S –, dado que sentenças indeterminadas tendem a ser impessoais no PB. Avelar (2009d), no entanto, rejeita a hipótese de Duarte (2003), advogando que o *você* não é necessariamente expletivo, mas atua propriamente como sujeito indeterminado de sentenças com *ter* existencial. Diante disso, Avelar (2009d) parte do pressuposto de que o *você* é originalmente gerado em LocP (*locative phrase*) licenciadas pelo *ter* existencial e, posteriormente, são alçadas para a posição de Spec de IP para cumprir demandas gramaticais.

[_{TP} você_i [_{T'} tem ... [_{XP} [_{DP} muitos castelos] [_{X'} [_{LocP} t_i na Europa]]]]]

esquema de representação de (27) proposto por Avelar (2009d)

¹⁴ Avelar (2019) comenta que a falta de um PP_{Loc} mantém a semântica de *ter* possessivo.

Ainda que Avelar (*ibidem*) mencione a possibilidade do *você* indeterminado ser licenciado em sentenças não existenciais, o autor não nos fornece análises muito extensas destas, limitando-se a propor uma relação de codependência entre o pronome e LocPs (cf. 29). Desse modo, julgamos pertinente novas investigações acerca do tema, frente à descoberta de sentenças em que o *você* indeterminado é utilizado sem estar acompanhado de um LocP (cf. 30-32).

(29) *você* pode encontrar roupas bem baratinhas no centro (AVELAR, 2009d, p. 2)

(30) *você* percebe que não volta pra casa dos seus pais nunca mais¹⁵

(31) *você* chega ao ponto de crer que tudo que *você* é e faz incomoda as pessoas¹⁶

(32) tem dias que *você* não quer conversar muito¹⁷

Por fim, notamos também que, embora indeterminado, o *você*, nesses contextos, ainda carrega um certo grau de referencialidade [+animado +humano]. Portanto, ao denotar estes traços de referencialidade, ele, conseqüentemente, adquire papel θ , o que descarta a teoria de que ele é um pronome expletivo – dado que pronomes expletivos se encontram no ponto mais baixo da hierarquia de referencialidade e não recebem papel θ . Outra possível leitura para (30-32) seria a de que o *você* adquiriu traços indexicais e, via mudança referencial (*reference-shifting*¹⁸), foi utilizado como forma de autorreferenciação indireta – ou seja, faz alusão a uma 1P/S. De todo modo, como dito, esses usos não prototípicos do *você* podem ser aprofundados em trabalhos futuros.

¹⁵ <https://twitter.com/ferferfreittass/status/1578175552862621698>

¹⁶ https://twitter.com/vitor_jcc/status/1578190702541840385

¹⁷ https://twitter.com/nardi_mikaella/status/1577833738255441924

¹⁸ Conferir Åkerman (2016) e Sundaresan (2021) para melhor entendimento sobre indexicais e mudança referencial.

5. Contribuições da Tipologia Linguística para o ensino de português

No presente capítulo, discorreremos sobre como se estruturava a disciplina de LP no período colonial, chamando a atenção para o fato de que a educação no Brasil, nesse período, era destinada unicamente para a elite e tinha caráter propedêutico – isto é, preparar os alunos para ingressar em universidades europeias. Dessa forma, além de poucos cidadãos brasileiros terem acesso à educação, o ensino de língua, bastante tradicionalista e normativo, não representava o falar popular cotidiano da maioria da população, que era composta por povos indígenas, africanos, seus descendentes e portugueses. A perpetuação dessa tradição normativa nos dias atuais faz com que os alunos tenham uma visão equivocada sobre a aula gramática, enxergando apenas como um momento destinado para memorização de regras. A partir disso, traremos propostas pedagógicas para o ensino de português que se ancoram em preceitos da Linguística, almejando, assim, que o aluno desenvolva em si uma intuição crítica e metalinguística sobre sua própria língua dentro de um contexto de variação, mudança e contato, fazendo-o refletir, igualmente, sobre o processo de desenvolvimento das línguas naturais. Por fim, relataremos nossa experiência no projeto de extensão “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”, o qual tem como propósito a elaboração de oficinas sobre o tema da diversidade linguística no Brasil à luz da TL.

5.1. Breve história da disciplina de Língua Portuguesa

De acordo com Soares (2012), criar uma disciplina curricular para uma determinada área de conhecimento significa escolarizar esse conhecimento, tornando-o, conseqüentemente, obrigatório de ser ensinado na educação básica. Durante o Brasil Colônia, questões pertinentes ao ensino de língua, linguagem e literatura eram divididas em quatro grandes disciplinas: leitura, escrita, retórica e gramática – todas ministradas pelos jesuítas em latim e sobre o latim. É válido salientar que, à época, a língua dominante do país era a *língua geral* (ou *nheengatu*) – uma língua de contato de base Tupi –, sendo o português e latim falados, majoritariamente, apenas pelos colonos. Portanto, o contato entre portugueses, jesuítas e indígenas era realizado, principalmente, mediante a língua geral.

Por serem duas línguas faladas predominantemente por classes mais abastadas, poucos nativos e escravizados tinham acesso ao ensino de português e, quando o tinham, era apenas para fins de alfabetização – isto é, só se era ensinado a ler e escrever em português. A educação para a elite, por outro lado, não oferecia algo muito além disso. As quatro disciplinas supracitadas tinham caráter propedêutico e visavam preparar os filhos dos colonos para os

vestibulares europeus¹⁹ – o que justifica a escolha da curricularização do latim –, sem muita preocupação em discutir ou refletir sobre a língua. Somado a isso, o viés normativo de ensino de língua e gramática ofuscava qualquer possibilidade de debate sobre temas como variedade e mudança linguística, perpetuando concepções equivocadas sobre a diversidade linguística presente no Brasil (*ibidem*).

Tal diversidade se viu ameaçada quando, no século XVIII, o Marquês de Pombal instituiu uma sequência de políticas que visavam o embranquecimento do Brasil, sendo uma delas a proibição do uso de quaisquer outras línguas que não o português, sob a justificativa de que era imprescindível que a Coroa introduzisse os seus costumes e idioma aos nativos, com o objetivo de “desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes”²⁰. A partir dessa medida, o Brasil se tornou um país majoritariamente monolíngue com a consolidação do português enquanto língua dominante, abrindo espaço para a inclusão de uma disciplina de LP na escola. Contudo, a metodologia jesuítica de ensino de latim foi transferida para o português, perpetuando até hoje nas escolas a tradição normativa de ensino de língua, que desvaloriza o falar popular cotidiano da maioria dos brasileiros (SOARES, 2012).

Assim, tendo em vista a acentuada influência da Gramática Normativa (GN) nas aulas de LP, é comum que os alunos criem uma concepção equivocada do que é língua e gramática, chegando a dizer que “não sabem falar português”. De acordo com Pilati (2017), isso se dá porque a palavra *gramática* é comumente associada a um conjunto de regras que determinam o uso ideal da língua e que devem ser aprendidas ao decorrer da educação básica, e aquele falante que não domina tais regras é socialmente estigmatizado. Contudo, tal julgamento se mostra bastante elitista, tendo em vista que esse *uso ideal* da língua é uma manifestação histórica da imposição de um dialeto, que espelha apenas variedades linguísticas faladas por classes mais altas (DUARTE; QUAREZEMIN, 2016).

Isso é tão verdade que, ao verificar a *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2019) e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2011) percebemos que, em suas organizações, não há uma seção específica para tratar de variedade linguística. Na gramática de Bechara, o autor trata as possíveis variações como “vícios e anomalias de linguagem”, ao passo que Rocha Lima sequer as menciona. Esse movimento de invisibilização (ou depreciação) apenas serve para corroborar a baixa autoestima linguística daqueles que falam variedades linguísticas marginalizadas.

¹⁹ A Coroa não permitia a abertura de universidades no Brasil na tentativa de manter o controle intelectual à elite, assim evitando que ideias separatistas fossem fomentadas aqui (BARRUCHO, 2018).

²⁰ Trecho do Diretório de 3 de maio de 1757, citado por Soares (2012).

5.2. Língua e linguagem pela perspectiva dos PCNs e BNCC

Diante da problemática discutida na seção anterior, Pilati (2017) defende que o pontapé inicial para se elaborar uma boa aula de gramática é pensar em metodologias que tratem de concepção de língua e linguagem e variação e mudança linguística. Isso posto, nada mais coerente do que verificar o que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preveem sobre os temas supracitados, bem como as práticas de ensino propostas para a construção de aulas de LP. Pensando nisso, as passagens selecionadas abaixo visam ampliar o debate sobre o tema “gramática em sala de aula”.

Excerto 1: Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita o homem significar o mundo e a realidade. Assim, apreendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. A linguagem verbal possibilita o homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida conservam vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias (PCNs, 2000, p. 22).

Excerto 2: A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (PCNs, 2000, p. 22).

Excerto 3: A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhadas e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato da linguagem é a produção de sentido (PCNs, 2000, p. 19).

Percebe-se, nos excertos acima, que, para os PCNs, *língua* e *linguagem* são tratadas como sinônimos. A falta de diferenciação entre essas duas terminologias nos leva a uma série de problemas, começando pela afirmação implícita, no excerto 3, de que a linguagem é uma competência exclusiva dos humanos. Essa noção é equivocada, pois há registros de meios de comunicação em outras espécies que não a humana, como as abelhas, chimpanzés, bonobos, baleias e pássaros (DEMOLIN; STORTO, 2017; ROSA, 2010). A comunicação animal, no entanto, não aparenta ser tão complexa quanto a humana, visto que a primeira tende a se resumir a uma transmissão de códigos sem fins sociointerativos, sendo marcada pelas seguintes características: conteúdo fixo, mensagem invariável, relação a uma só situação, transmissão unilateral e enunciado indecomponível (PETTER, 2021).

Por assim dizer, a comunicação animal funciona de maneira semelhante às placas de trânsito que vemos diariamente nas ruas. É uma forma de comunicação padronizada e usada

socialmente, mas que, afinal, não possui fins interativos. As abelhas não conseguem estabelecer um diálogo entre si da mesma forma que não conseguimos conversar com placas de trânsito. Assim, o caráter dialógico é a principal propriedade que distingue a *língua* de outras linguagens. Portanto, diferenciar língua de linguagem é fundamental para compreender o que é e como funciona a FL e porque ela é única da espécie humana.

Excerto 4: Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (BNCC, 2017, p. 58).

Excerto 5: Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), ele poderá compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las (BNCC, 2017, p. 59).

No tocante à BNCC, vemos nos excertos acima que a língua é definida enquanto um fenômeno histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Entretanto, tal como os PCNs, o documento generaliza as noções de *língua* e *linguagem*, além de criar um certo estigma sobre o ensino de gramática. Ou seja, se de um lado temos uma tradição que prega um ensino de uso ideal da língua mediante um manual cheio de regras para serem memorizadas, do outro lado temos um documento que quer tanto evitar a perpetuação dessa tradição, que chega ao ponto de tratar o ensino de gramática como algo “proibido”. Nesse caso, falar de gramática em sala de aula se torna um tabu, tendo em vista que ela sempre é associada a algo ruim, algo normativo. Parece uma solução bastante simplista não discutir sobre gramática ao invés de desmistificá-la e desatrelá-la da GN. No fim das contas, o aluno continua refém de um ensino que não o faz pensar sobre sua própria língua e seu funcionamento (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Para além disso, Pilati (2017) suscita que, embora ambos os documentos reconheçam a língua como um sistema,

em nenhum momento [...] esse “sistema” é caracterizado como tal nem são dadas outras explicações sobre a organização desse sistema, sobre os princípios que a ele subjazem. [...] A ausência de especificações acerca das características e propriedades do sistema linguístico nas gramáticas traz problemas para a compreensão dos conceitos de língua e de sistema linguístico, pois não há como manipular um sistema sem entender sua organização e suas propriedades básicas (PILATI, 2017, p. 15).

O problema, ao contrário do que possa pensar a BNCC ou os PCNs, não está no ensino de gramática. A dificuldade encontrada pelos alunos com relação à disciplina se deve ao fato de

que a maneira que ela é ministrada gera pouca reflexão e tem pouca utilidade na vida cotidiana dos estudantes.

Em face disso, uma vez que, desde meados do século XIX, a Linguística tem se preocupado em analisar e descrever a língua por um viés para além do normativo, parece curioso que, em pleno século XXI, ainda não sejam adotadas metodologias de ensino que tenham como base uma abordagem científica da linguagem, trazendo reflexões gramaticais de teorias gerativistas, funcionalistas ou sociolinguísticas, por exemplo (PILATI, 2017). A partir disso, Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) advogam que, enquanto professores, devemos inserir em nossas aulas práticas de ensino que versem uma reflexão sobre língua e linguagem. Para tanto, as autoras propõem abordagens que favoreçam o desenvolvimento da intuição linguística do aluno, a fim de que ele, frente a dados linguísticos, seja capaz de formular hipóteses, tal como se faz nas demais ciências humanas.

No entanto, embora o método indutivo desempenhe um papel muito relevante na ciência, as diferentes interpretações que um mesmo dado pode ter, a depender de quem o analisa, demonstram o quão fundamental é a adoção de um método mais dedutivo para tratar certos fenômenos linguísticos. Assim, Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) admitem que o desenvolvimento de uma perspectiva racionalista de investigação estimularia o aluno a formular teorias quando diante de um problema. Dessa maneira, Pilati (2017) pontua que a adesão de preceitos da Teoria Gerativa pode ser uma boa opção para desenvolver no estudante esse pensamento mais abstrato. Com esse propósito, a autora defende que o primeiro passo a se tomar é fazer com que se compreenda a língua enquanto faculdade mental inerente à espécie humana.

5.3. Uma abordagem científica para o ensino de português

Chomsky (1965) propõe que a língua é uma união de fatores genéticos inatos da espécie humana e fatores do meio que o indivíduo é exposto. A gramática, por sua vez, é “concebida como um conjunto de princípios e regras [...] que potencialmente pode gerar todas as sentenças de uma língua” (OTHERO; MENUZZI, 2019, p. 30). Desse modo, é como se a FL fosse um dispositivo que todos os seres humanos têm, e que sua ativação advém da exposição do indivíduo aos dados do ambiente.

Tendo em vista que somos expostos a dados linguísticos desde a fase embrionária, o processo de aquisição da linguagem se inicia muito cedo (usualmente, a partir do décimo mês de vida) e, nesse período, nosso cérebro funciona como uma esponja que absorve todos os dados a que é exposto (GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2020). Isso posto, desde uma tenra idade a

criança já tem repertório fonológico, morfossintático e lexical suficiente para criar sentenças complexas infinitamente (CHOMSKY, 1965). Naturalmente, inicialmente o falante não vai dominar esse sistema com a mesma maestria que um adulto, portanto, nessa primeira etapa, a criança se atém, sobretudo, aos padrões e regularidades estruturais – por isso, é comum ouvir crianças falarem coisas como “eu *fazi*” ou “eu *dizi*” justamente porque elas estão aplicando o padrão paradigmático regular de conjugação verbal do português: ex. com-i, dorm-i, esquec-i, etc.

Nesse contexto, à medida que amadurecemos nossa competência linguística, também amadurecemos nossa intuição linguística, a qual nos possibilita reconhecer o que soa natural ou não, o que soa gramatical ou não. Guimarães (2017) discorre que, para Chomsky (1965), a aceitabilidade de uma sentença advém da reação do falante acerca de um certo arranjo de itens lexicais (ILs), ao passo que a gramaticalidade é a conclusão que o linguista chega a partir de juízos de aceitabilidade. Dessa forma, a gramaticalidade pode ser compreendida como um produto da aceitabilidade.

Assim, para determinar o que é (in)aceitável ou (a)gramatical, faz-se necessário analisar a sentença em instâncias. Ou seja, uma sentença como (1) pode ser fonológica, morfológica e sintaticamente aceitável e gramatical, mas semanticamente inaceitável, ao passo que uma sentença como (2) pode ser morfológica, sintática e semanticamente aceita e gramatical, mas fonologicamente inaceitável e agramatical se pronunciada por um falante de português com forte sotaque estrangeiro.

(1) ideias verdes incolores dormem furiosamente (CHOMSKY, 1957)

(2) atletas profissionais desempregados sofrem intensamente (GUIMARÃES, 2017, p. 34)

É válido salientar que as regras prescritas pela GN não são levadas em conta para determinar se algo é gramatical ou não. Nesse caso, entendemos como gramatical as possibilidades morfossintáticas de formação de palavras, sintagmas e sentenças, que são intrínsecas a um dado sistema linguístico. Tomemos como exemplo as seguintes sentenças:

(3) os menino brasileiro é tudo moreno

(PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 125)

(4) os meninos brasileiros são todos morenos

(PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 125)

(5) *o meninos brasileiros é tudo morenos

Ainda que a GN preze pelo uso de (4), ouvimos com bastante frequência sentenças sem a plena concordância de plural, como em (3), uma vez que ela se faz dispensável nos demais

elementos de um sintagma caso o determinante deste já esteja flexionado em plural. Portanto, preconceitos linguísticos à parte, qualquer falante de PB julgará (3) morfossintaticamente aceitável e gramatical. (5), por outro lado, é considerada agramatical – logo, inaceitável –, pois flexionar os demais elementos e deixar apenas o determinante no singular não é uma combinação sintagmática possível no sistema do PB. Assim, é incorreto (se não absurdo) um falante afirmar que “não sabe gramática”, já que, independentemente de seu grau de escolaridade, sua intuição linguística lhe permitirá reconhecer anomalias em seu sistema linguístico nativo.

Dessa maneira, Pilati (2017) rejeita o conceito de *gramática* advindo da GN e evoca a concepção chomskyana de gramática enquanto a organização do sistema linguístico, partindo da premissa de que a gramática não é necessariamente um conjunto de regras que temos que aprender/memorizar nas aulas na escola, porque, na realidade, já vamos à escola tendo um certo domínio das propriedades estruturais e lexicais da nossa língua materna, visto que somos expostos a dados dela o tempo todo.

Além disso, a autora suscita que a falta de conhecimento sobre variação linguística e funcionamento da linguagem nos leva a concepções equivocadas sobre língua. Sabemos que a variação é algo intrínseco e inerente das línguas humanas e ela se mostra presente até mesmo em elementos aparentemente triviais (MARTINS, 2017). Por exemplo, mesmo que duas crianças, A e B, cresçam expostas à mesma língua, os dados que A processará não serão 100% idênticos aos de B. Em termos práticos, uma criança pode ser exposta a uma mesma estrutura, mas o ambiente em que ela cresce pode influenciar na realização fonética ou prosódica da sentença (BARBOSA, 2019).

Já outras abordagens teóricas, como o funcionalismo norte-americano, seguem o postulado de que a principal função da língua é expressar significado, sendo a língua um produto histórico e cultural, e seu uso motivado pelas diversas situações sociocomunicativas as quais nos inserimos cotidianamente (HEINE, 1997). Dessa forma,

a sintaxe funcional só pode ser compreendida se aspectos cognitivos e comunicativos foram levados em consideração. Além desses traços, precisamos também considerar fatores sociais e culturais, processamento mental, papel dos interlocutores, contextos discursivos, variação e mudança. Por conta disso, reconhece-se que há uma instabilidade permanente na relação entre estrutura e função. (ROSÁRIO, 2015, p. 146).

Assim, assume-se que a variação e mudança linguística são externas à sintaxe, dado que ela não é autônoma e está à serviço do falante.

Assim, visto que a criança já vai à escola sabendo utilizar a língua, construir sentenças sintaticamente gramaticais e aceitas por outros falantes nativos, parece coerente pensar em

práticas que tenham como base o conhecimento intrínseco e intuitivo do aluno sobre sua própria língua. Pilati (2017) afirma que é necessário fazer com que os estudantes reflitam sobre a língua tal como os linguistas o fazem – isto é, fazer com que se identifique os padrões presentes na língua fará com que se possa, por exemplo, compreender com mais clareza noções morfossintáticas, como formação de palavras, sentenças e sintagmas, atribuição de Caso e papel temático.

No tocante à variação linguística, faz-se necessário esclarecer, igualmente, que existem variedades que são mais prestigiadas que outras, sendo nosso papel enquanto professores auxiliar o aluno a saber adaptar sua fala e escrita aos contextos sociocomunicativos em que são inseridos. Isto significa elucidar que há contextos em que podemos e que é socialmente aceito falar e escrever *os menino*, mas que há contextos que não. Tendo esses conceitos bem amarrados, quebramos a barreira de que a aula de gramática é voltada para a memorização de um amontoado de regras e, conseqüentemente, deixamos de perpetuar a baixa autoestima linguística que provém desse ensino engessado, arcaico e elitizado.

Dito isso, a partir das contribuições da Linguística, podemos pensar em abordagens científicas que habilitem o aluno a produzir uma intuição crítica e metalinguística sobre sua língua materna dentro de um contexto em que ele compreenda que os processos de variação e mudança linguística são inerentes das línguas, fazendo-o refletir, igualmente, sobre o processo de desenvolvimento das línguas naturais, desde o próprio português até eventuais línguas que ele venha a aprender ao decorrer da vida, seja em contexto escolar ou não. Afinal, se partirmos da premissa de que toda e qualquer língua é passível a variações e mudanças, e que o contato de uma língua X com outra(s) língua(s) pode afetar sua estrutura e léxico, parece pertinente propor metodologias que contemplem todos esses temas supracitados.

À vista disso, tomando como exemplo o que foi discorrido nos capítulos anteriores, julgamos que a área de TL pode subsidiar debates em sala de aula sobre os efeitos que o contato com povos indígenas e africanos tiveram na formação do PB. A comparação de dados do PB com dados de línguas bantu poderia moldar no aluno um novo olhar acerca dos “estranhos” fenômenos morfossintáticos do PB que são tão estigmatizados socialmente. Além disso, Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) chamam a atenção para a importância de atrelar o ensino de linguagens a outras ciências. Assim, uma abordagem tipológica abriria espaço para tratar, em sala de aula, de aspectos sociohistóricos concernentes à formação do Brasil, evidenciando o protagonismo dos povos indígenas e africanos, estabelecendo ligações com as disciplinas de História e Geografia.

Diante disso, na próxima seção, relataremos a produção e ministração de uma oficina que teve como objetivo versar sobre noções de língua, linguagem e a diversidade linguística presente no Brasil, tendo como suporte teórico estudos tipológicos, gerativistas e sociohistóricos.

5.4. O projeto “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”

Nesta subseção, apresentaremos um breve relato da experiência de participação no projeto de extensão “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras”, o qual tem como propósito a elaboração de oficinas para jovens e adultos sobre o tema da diversidade linguística no Brasil à luz da TL. O projeto coordenado pelos professores doutores Maria Luísa de Andrade Freitas e Emanuel Cordeiro da Silva é uma parceria entre o Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e a Rede de Bibliotecas pela Paz do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ).

O projeto foi concebido numa tentativa de promover discussões acerca da diversidade linguística no Brasil e pautas indígenas, dado que percebemos uma certa carência desses tópicos não apenas nas salas de aula de educação básica e superior, mas também em outros espaços sociais. Legère (2015) chama a atenção para o alarmante dado de que cerca de dois terços das línguas do mundo (aproximadamente, 6.500 línguas no total) vão se extinguir até o fim do século XXI. Diante desse dado, Bonfim (2016) suscita que a situação das línguas indígenas no Brasil é extremamente grave. Acredita-se que houve uma diminuição de 85% da diversidade linguística desde a colonização e a grande maioria das línguas vivas atualmente estão em sério risco de extinção.

Nesse contexto, atividades como documentação, análise, classificação genética e interpretação dessas línguas são tarefas prioritárias e urgentes da Linguística produzida no Brasil. Assim, é fundamental incentivar atividades de extensão que versem sobre esses assuntos, fomentando novas narrativas sobre o que significou a colonização – especialmente para esses povos que são constantemente invisibilizados –, levando-as para um público que, provavelmente, não teria contato com essas diversas versões da realidade ou com o conhecimento científico sobre essas línguas.

Considerando que os dados do IBGE/2010 apontam a existência de 896.917 indígenas distribuídos em 305 povos, além das mais de 180 línguas, com o projeto “Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras” discutimos outras visões de mundo e outras concepções de linguagem, no fim, mostrando que o Brasil é erroneamente tido como um país monolíngue e culturalmente homogêneo (RODRIGUES, 2013).

Assim, nossa equipe do projeto de extensão se juntou em reuniões via Google Meet – visto que estávamos em período pandêmico – para pensar em como elaborar uma sequência didática com quatro aulas de duas horas. Nesse período de reuniões, que durou de fevereiro a abril de 2022, optamos por tratar em cada aula os seguintes temas:

1. *Linguagem humana - conceitos fundamentais*: nessa aula, abordamos as diferenças entre linguagem humana e comunicação animal; a língua enquanto característica inata da espécie humana; a diferença de aquisição e aprendizagem da linguagem; e a heterogeneidade linguística (leia-se, variação e mudança linguística).
2. *A diversidade linguística à luz da TL*: nessa aula, discutimos sobre noções de parentesco entre as línguas, a fim de perceber que existe uma base comum para comparação; sobre os diferentes tipos de línguas que existem no mundo e como línguas não aparentadas podem conter traços em comum; e sobre os universais linguísticos.
3. *Os povos indígenas na formação do Brasil*: nessa aula, entendemos os povos indígenas como sujeitos históricos, heterogêneos e produtores de conhecimento, problematizando a forma como o indígena é visto socialmente e descrito na literatura. Além disso, discutiríamos sobre o violento processo de colonização e catequização e sobre a luta dos povos indígenas por direitos civis.
4. *A diversidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros*: para a última aula, selecionamos algumas línguas indígenas brasileiras para discutir sobre aspectos tipológicos interessantes e que não são encontrados no português ou línguas europeias. Por fim, apresentamos a diversidade cultural dos povos, a fim de expor suas vivências, objetivando mostrar que não existe apenas um índio brasileiro, e sim os indígenas brasileiros.

Originalmente, as aulas foram pensadas para o público geral (a partir dos 14 anos) frequentador da Rede de Bibliotecas pela Paz do COMPAZ. Entretanto, por alguns percalços no âmbito da divulgação do projeto, optamos por estabelecer uma parceria com o grupo Dom Bosco da rede Salesiano. Estes, oferecem um ensino continuado a jovens aprendizes que, em sua maioria, estão no início da idade adulta e já acabaram o Ensino Médio. À vista disso, adaptamos a oficina para um formato mais próximo do gênero palestra, ocasionando a junção dos temas das aulas um e dois em uma única aula, bem como a junção dos temas das aulas três e quatro em uma única aula. Dessa forma, tivemos que diminuir a carga horária por palestra,

para se adequar ao horário dos jovens aprendizes, resultando no corte de algumas atividades programadas e redução de alguns assuntos.

Apesar dos cortes, as aulas fluíram muito bem, contando com a rica participação dos alunos. Por serem temas muito complexos, tivemos o cuidado de torná-los mais palatáveis para o público, a fim de aproximá-lo dos debates propostos. Sendo assim, percebemos que as aulas ampliaram a visão dos estudantes sobre língua, linguagem e pautas indígenas, fazendo com que estes refletissem sobre sua própria língua dentro do suporte teórico adotado.

Diante disso, tendo como base a recepção positiva das seis turmas de jovens aprendizes que frequentaram as palestras ministradas no COMPAZ, acreditamos que sequências didáticas semelhantes podem (e devem) ser aplicadas na educação básica. Afinal, durante as aulas, era perceptível a relação que os alunos estabeleceram com suas próprias vivências, bem como a mudança de visão destes sobre o que vem a ser o Brasil em termos etnolinguísticos.

5.5. Proposta de sequência didática

De acordo com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, é obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica. Além disso, a BNCC sugere a inserção de debates em sala de aula sobre a pluralidade cultural e linguística do Brasil, enfatizando o relevante papel dos povos indígenas e africanos na formação do que o Brasil é hoje. Por isso, no presente tópico, será apresentada nossa sugestão de proposta didática para abordar temas relativos à diversidade linguística, tendo como foco, sobretudo, a formação do PB, considerando seus aspectos tipológicos resultantes de contato linguístico.

Acreditamos que trazer noções de Linguística Comparada e Linguística de Contato pode fazer com que o aluno enxergue sua língua materna não apenas como uma versão espúria e simplificada do PE, mas sim como uma língua fruto de uma complexa sociohistória, cuja imposição linguística ocorre durante o violento processo colonial, em que os povos nativos do Brasil e os africanos escravizados não tinham o português como L1 – fato que transparece nos contornos de contato que o PB apresenta.

A partir disso, pensamos em alguns temas para serem abordados numa possível sequência para ser aplicada em uma turma de Ensino Médio. Aqui, propomos um conjunto de três aulas de 2h, que podem, a critério do professor, ser desdobradas em mais encontros, nos quais os temas aqui sugeridos podem ser tratados individual ou separadamente:

1. *Língua e linguagem*: nessa aula, abordamos as diferenças entre linguagem humana e comunicação animal; a língua enquanto característica inata da espécie humana; e os aspectos centrais do processo de aquisição da linguagem.

2. *Variação, mudança e tipologia linguística*: nessa aula, discutimos sobre heterogeneidade linguística (leia-se, variação e mudança linguística); noções de parentesco entre as línguas, a fim de perceber que existe uma base comum para comparação; sobre os diferentes tipos de línguas que existem no mundo e como línguas não aparentadas podem conter traços em comum; e sobre os universais linguísticos.
3. *Contato linguístico - o caso do português brasileiro*: nessa aula, elucidamos como se dá uma situação de contato linguístico, considerando que esse processo é consequência de uma situação política e socioeconômica de opressão. Somado a isso, contextualizamos a situação sociolinguística do Brasil Colônia, Império e República, destacando a influência de línguas indígenas e africanas na formação do PB.

Aula 1:	Língua e linguagem.
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de língua e linguagem. - Comunicação animal. - Aquisição da linguagem.
Metas de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diferença entre a linguagem humana e a comunicação animal. - Compreender a diferença entre língua e linguagem. - Compreender a língua enquanto característica inata da espécie humana.
Procedimentos Metodológicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula questionando aos alunos sobre o que vem à cabeça quando pensam na palavra “linguagem”. - Tomando como pressuposto que muitos dirão que <i>linguagem é comunicação</i>, mostrar placas de trânsito e perguntar se a turma consegue se comunicar com essas placas. - Após esse momento, mostrar o exemplo da comunicação das abelhas, a qual funciona de forma semelhante às placas de trânsito. - A partir dos exemplos mostrados, comentar que a principal diferença entre a linguagem humana e a linguagem animal ou as placas de trânsito é que a nossa comunicação não serve unicamente para transmitir informações, mas, principalmente, para interação. - Elencar as quatro características da língua: dialogismo, temporalidade, criatividade e recursividade – explicar o que é cada característica. - Mencionar que outra característica da linguagem humana é que ela é inata na espécie. Portanto, seres humanos já nascem com uma espécie de dispositivo no cérebro que nos habilita a adquirir qualquer língua que tivermos contato até mais ou menos os cinco anos de idade. - Considerando que a Faculdade da Linguagem é uma característica geral e inata da espécie humana, questionar a turma: será que as línguas são tão diferentes assim? Será que existem línguas melhores do que outras?

Recursos Didáticos:	- Datashow; quadro; pincel.
Avaliação:	- Participação oral dos alunos.
Sugestão de atividades:	- Discussão sobre vídeo da dança das abelhas (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=PA_8tAI0IyI) - Análise de tweets com frases de crianças.
Sugestão de bibliografia para o(a) professor(a):	DEMOLIN, Didier; STORTO, Luciana R. A origem e a evolução da linguagem. In: FIORIN, José Luiz. Novos caminhos da linguística . São Paulo: Editora Contexto. 2017. PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à linguística: objetos teóricos . São Paulo: Contexto, 2021. PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. Gramáticas na escola . Editora Vozes Limitada, 2016. ROSA, Maria Carlota. Introdução à (Bio) Linguística: Linguagem e Mente . São Paulo: Editora Contexto. 2010. SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In MUSSALIN, Fernanda; Bentes, Anna Christina. (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.2 . São Paulo: Cortez, 2001. pp. 203-232. SILVA, Vagner Gonçalves da; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. Para conhecer aquisição da linguagem . São Paulo: Editora Contexto. 2020.

Aula 2:	Variação, mudança e tipologia linguística.
Conteúdos:	- Variação e mudança linguística. - Linguística Histórica. - Tipologia Linguística.
Metas de aprendizagem:	- Compreender a diferença entre variação e mudança linguística. - Compreender como a mudança linguística ocorre: deriva ou contato. - Compreender que as línguas podem compartilhar características genéticas ou tipológicas.
Procedimentos Metodológicos:	- Iniciar a aula questionando aos alunos sobre o que vem à cabeça quando pensam em variação linguística. - Explicar que a variação linguística é um processo inerente a todas as línguas (trazer exemplos de variação do português). - Mencionar que a variação pode desencadear mudança ao decorrer do tempo e que essas mudanças podem ocorrer por deriva ou por contato. - Explicar, brevemente, o que é mudança por deriva (trazer exemplos do português) e o que é mudança por contato (trazer exemplos de palavras de outras línguas no português). - Discutir que, a partir desse processo de mudança, novas línguas aparentadas podem surgir. Assim, questionar a turma se eles percebem semelhanças entre o português e outras línguas (trazer exemplos do espanhol, francês e italiano).

	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar que podemos analisar as línguas considerando suas características genéticas, as agrupando em famílias e troncos. - Questionar a turma se só há semelhanças entre línguas aparentadas entre si: será que não podemos fazer comparações entre línguas que não são da mesma família ou tronco? Será que há semelhanças entre o chinês e o português, por exemplo? - Mostrar dados do latim, português e chinês e discutir sobre as semelhanças e diferenças: Chinês e português SVO, latim SOV; chinês tem uma morfologia mais simples, ao passo que a do português e do latim são mais robustas – evidenciar a conjugação verbal e caso. - Comentar que podemos analisar as línguas considerando suas características estruturais, as agrupando em tipos – destacar que línguas não aparentadas podem compartilhar os mesmos traços, assim como línguas aparentadas podem não compartilhar os mesmos traços. - Retomar as perguntas do final da aula anterior: as línguas são tão semelhantes assim porque elas são diferentes manifestações da mesma competência.
Recursos didáticos:	- Datashow; quadro; pincel.
Avaliação:	- Participação oral dos alunos.
Sugestão de atividades:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica com ordem dos constituintes da sentença. - Comparação de cognatos do português, espanhol, francês e italiano. - Segmentação de morfemas com dados do português, chinês e coreano.
Sugestão de bibliografia para o(a) professor(a):	<p>BOSSAGLIA, Giulia. Linguística comparada e tipologia. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.</p> <p>CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à linguística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2021.</p> <p>FARACO, Carlos Alberto. Linguística histórica. Uma introdução ao estudo da história das línguas. Parábola, 2007.</p> <p>GREENBERG, Joseph Harold. Universals of language. 1963.</p> <p>LAZZARINI-CYRINO, J.P. Tipologia linguística: métodos, generalizações e diacronia. In: Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli V.8., N.2., JUL-DEZ. 2019, p. 306-322.</p> <p>MAIA, Marcus Antonio Rezende et al. Línguas indígenas e gramática universal. Editora Contexto, 2019.</p>

Aula 3:	Contato linguístico: o caso do português brasileiro.
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Contato linguístico. - Tipologia linguística.
Metas de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é e como se dá uma situação de contato linguístico. - Compreender como o contexto de contato linguístico influenciou na formação do PB. - Estabelecer relações entre dados de línguas bantu e o PB.
Procedimentos Metodológicos:	- Iniciar a aula questionando aos alunos sobre quais países, que eles conhecem, falam português.

	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a discussão da aula anterior sobre a mudança linguística poder ser desencadeada por deriva ou contato, esclarecendo que o contato não traz apenas mudanças lexicais, mas também estruturais. - A partir das respostas coletadas, perguntar como, na concepção da turma, o português chegou nesses locais, tendo em vista que as origens do português são europeias. - Explicar que a colonização europeia nos continentes americano e africano foi palco para a ascensão de diversas manifestações linguísticas fruto do contato entre povos que não falavam línguas em comum. - Evidenciar que esse processo é consequência de uma situação política e socioeconômica de opressão. - Contextualizar como se dá a formação de um pidgin e língua de contato – trazer noções de substrato gramatical e superstrato lexical. - Mostrar exemplos de pidgins e línguas de contato de base portuguesa: crioulo de cabo verde; patuá; portunhol; moçárabe. - A partir disso, questionar aos alunos sobre o português brasileiro: será que há influências de contato na nossa língua? - Contextualizar a situação do Brasil em que os povos nativos e africanos escravizados não falavam português como língua nativa, fazendo com que, ao aprender o português, esses povos transferissem traços de suas línguas nativas para ele. - Explicar que isso fez com que o português brasileiro se tornasse tipologicamente estranho quando comparado às demais línguas românicas – lembrar que línguas aparentadas podem ter traços tipológicos distintos. - Mostrar comparações de dados do português europeu e variedades afro-brasileiras (Brasil, Moçambique e Angola): sujeito nulo; perda de paradigma verbo-flexional; mudança no quadro pronominal. - Finalizar a aula evidenciando que muitas das características socialmente estigmatizadas do português brasileiro são explicadas via contato, salientando que não existe língua ou variedade melhor que a outra, logo, não existe “falar errado”. A língua e variedade falada por alguém são parte de sua cultura e identidade.
Recursos Didáticos:	- Datashow; quadro; pincel.
Avaliação:	- Participação oral dos alunos.
Sugestão de atividades:	- Exercício de tradução de textos em crioulos de base portuguesa. - Comparação lexical de dados de crioulos de base portuguesa.
Sugestão de bibliografia	AVELAR, Juanito. Sobre a emergência das construções de tópico-sujeito no português brasileiro: mudança desencadeada por contato? In:

<p>para o(a) professor(a):</p>	<p>AVELAR, Juanito; ÁLVAREZ-LÓPEZ, Laura (eds), Dinâmicas Afro-Latinas: Língua(s) e História(s). Frankfurt am Main: Peter Lang, 127-148. 2015.</p> <p>_____. Sobre o papel do contato linguístico nas origens do português brasileiro. In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (orgs). Português Brasileiro - uma segunda viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 57-92. 2019.</p> <p>_____; GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. In: Linguística – Revista da ALFAL, 30(2), 2014, 241-288.</p> <p>BAKKER, Peter. Pidgins. In: ARENDS, Jacques; MUIJSKEN, Pieter; SMITH, Norval (eds.). Pidgins and Creoles: An Introduction. John Benjamins, pp. 26–39. 1994.</p> <p>_____; MATRAS, Yaron. Contact Languages: A Comprehensive Guide. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013</p> <p>PETTER, Margarida. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Hélder; RIBEIRO, Fernando R. (orgs.) África-Brasil: caminhos da língua portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, 158-173.</p>
---	---

6. Conclusão

A partir das discussões aqui tratadas, concluímos que a Linguística, enquanto ciência, não busca analisar as línguas partindo de uma perspectiva tradicional, tal como faziam os antigos filósofos gregos. Em vez disso, parte-se do pressuposto de que a mudança é um processo natural e inerente das línguas, e que, através desse processo, novas línguas podem se formar. Isso significa que línguas, assim como as incontáveis espécies da fauna e flora, têm relações de parentesco, sendo possível as dividir em famílias e troncos.

Somado a isso, vimos que até mesmo línguas que não têm relação de parentesco podem compartilhar traços estruturais em comum. Assim, a TL busca categorizar as línguas levando em conta seus aspectos estruturais, em especial os morfossintáticos. Do ponto de vista morfológico, no final do século XIX, se destacou August Schleicher por descrever os três tipos de morfologia que uma língua pode ter, adotando uma escala gradual desde uma morfologia mais simples até uma mais complexa.

Já no século XX, tivemos uma nova leva de tipólogos de base funcionalista que voltaram seu olhar para traços sintáticos das línguas. Nessas análises, se destacaram Joseph Greenberg – o qual levou em conta a ordem dos constituintes nas sentenças para categorizar as línguas, além de propor que, nas línguas naturais, existem características que são universais – e Robert Dixon – o qual se ateve a descrever os alinhamentos de caso que as línguas podem ter.

Considerando que nosso trabalho segue assume uma perspectiva gerativa, compreendemos a língua como algo inato à espécie humana e que é regulada por princípios (traços gramaticais) universais e parâmetros (ou seja, as especificações associadas a um certo princípio). Em face disso, após discorrer sobre a tipologia de viés funcionalista, discutimos sobre a proposta de Baker (2010), ancorada na Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981), de analisar aspectos tipológicos em uma ótica formal. Desse modo, verificamos que é possível encontrar dentro do quadro teórico gerativista explicações sobre como se dá a atribuição de Caso e papel temático, ordem dos constituintes, parâmetros para queda ou manutenção do sujeito na sentença, além de reconhecer que, por ser uma competência inata da espécie humana, é natural haver características universais nas línguas justamente por estas serem diferentes manifestações de uma mesma faculdade.

À vista disso, apoiado na Tipologia Gerativa Formal (BAKER, 2010), trouxemos as análises de Avelar (2009; 2015; 2019), Avelar & Galves (2014) e Kato & Duarte (2014) sobre aspectos morfossintáticos do PB que se assume serem fruto de contato linguístico com línguas bantu. Isso posto, o processo de aquisição da linguagem de português como L2 pelos africanos

escravizados fez com que ocorresse transferência de traços típicos de línguas bantu para o PB, como observado na emergência de construções tópico-sujeito, em que PP_{LOC} e PP_{GEN} são alçados para posição de sujeito e desencadeiam concordância com o verbo. Ademais, esse processo de aquisição de L2 também provocou inovações no PB, como sua tendência em estar se tornando uma língua de sujeito nulo parcial, dada a perda de paradigma verbo-flexional e mudança no quadro pronominal.

Dito isso, a partir das contribuições da Linguística, podemos pensar em abordagens científicas que habilitem o aluno a produzir uma intuição crítica e metalinguística sobre sua língua materna dentro de um contexto em que ele compreenda que os processos de variação e mudança linguística são inerentes das línguas, fazendo-o refletir, igualmente, sobre o processo de desenvolvimento das línguas naturais, desde o próprio português até eventuais línguas que ele venha a aprender ao decorrer da vida, seja em contexto escolar ou não.

Nesse sentido, acreditamos que a área de TL pode subsidiar debates em sala de aula sobre os efeitos que o contato com povos indígenas e africanos tiveram na formação do PB, fazendo-o refletir sobre os “estranhos” fenômenos morfossintáticos do PB que são tão estigmatizados socialmente. Assim, uma abordagem tipológica abriria espaço para tratar, em sala de aula, de aspectos sociohistóricos concernentes à formação do Brasil, evidenciando o protagonismo dos povos indígenas e africanos, estabelecendo ligações com outras disciplinas escolares.

Referências bibliográficas

- ÅKERMAN, Jonas. **Indexicals and Reference-Shifting: Towards a Pragmatic Approach**. Philosophy and Phenomenological Research. 2016.
- AVELAR, Juanito. Inversão locativa e sintaxe de concordância. In: **Matraga**, **16**, 2009c, 232-252.
- _____. The status of the (supposed) expletive in Brazilian Portuguese existential clauses. In: D. Tork; L. Wetzels (eds). **Romance languages and linguistic theory**. Amsterdam: John Benjamins, 2009d, 17-32.
- _____. Sobre a emergência das construções de tópico-sujeito no português brasileiro: mudança desencadeada por contato? In: AVELAR, Juanito; ÁLVAREZ-LÓPEZ, Laura (eds), **Dinâmicas Afro-Latinas: Língua(s) e História(s)**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 127-148. 2015.
- _____. **Complementos direcionais em afro-variedades de português e espanhol**. Moderna Språk, 111(2), 2017, 15-44.
- _____. Sobre o papel do contato linguístico nas origens do português brasileiro. In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (orgs). **Português Brasileiro - uma segunda viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 57-92. 2019.
- _____. CYRINO, Sonia. Locativos preposicionados em posição de sujeito: uma possível contribuição das línguas Bantu à sintaxe do português brasileiro. In: **Linguística – Revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto**, **3**, 2008, 55-76.
- _____; GALVES, Charlotte. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. In: M. D. Moura & M. A. Sibaldo (orgs.). **Para a História do Português Brasileiro**. 1ª ed. Maceió: Edufal. 103-132. 2013.
- _____; _____. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. In: **Linguística – Revista da ALFAL**, **30(2)**, 2014, 241-288.
- BAKER, M. C. Formal Generative Typology. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Eds.). **The Oxford Handbook of Linguistics Analysis**. New York: Oxford University Press, 2010, p. 286-312.
- BAKKER, Peter. Pidgins. In: ARENDS, Jacques; MUIJSKEN, Pieter; SMITH, Norval (eds.). **Pidgins and Creoles: An Introduction**. John Benjamins, pp. 26–39. 1994.
- _____; MATRAS, Yaron. **Contact Languages: A Comprehensive Guide**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013.
- BARBOSA, Plínio A. **Prosódia**. Editora Parábola, 2019.
- BARRUCHO, Luís. **Por que o Brasil continuou um só enquanto a América espanhola se dividiu em vários países?** BBC News Brasil.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Nova Fronteira, 2019.

BOPP, Franz. **Sobre o sistema de conjugação do sânscrito comparado aos das línguas grega, latina, persa e germânica**. 1816.

BORER, H. I-Subjects. In: **Linguistic Inquiry** 17: 1986, p. 375–416

BOSSAGLIA, Giulia. **Linguística comparada e tipologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. 2000. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC.

_____. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília.

BUELL, Leston. **Bantu locative applicatives high and low**. Boston, LSA, 2004.

CALLOU, Dinah; AVELAR, Juanito. Sobre TER e HAVER em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. In: **Gragoatá**, 9, 2002, 85-100.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CHATELAIN, Heli. **Grammatica elementar do Kimbundo ou língua de Angola**. Genebra: Typ. de Charles Schuchardt, 1888-89.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. MIT press, 1965.

_____. Remarks on Nominalization. In: R. Jacobs and P. Rosenbaum (eds.). **Reading in English Transformational Grammar**, 184–221. Waltham: Ginn. 1970.

_____. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris. 1981.

_____. **Some concepts and consequences of the theory of Government and Binding**. Cambridge, MA: MIT Press. 1982.

COMRIE, B. Alignment of case marking of full noun phrases. In: DRYER, M. S.; HASPELMATH, M. (eds.). **The world atlas of language structures online**. Leipzig: Max Plank Institute for Evolutionary Anthropology. 2013.

DEMOLIN, Didier; STORTO, Luciana R. A origem e a evolução da linguagem. In: FIORIN, José Luiz. **Novos caminhos da linguística**. São Paulo: Editora Contexto. 2017.

DIXON, Robert MW; DIXON, Robert MW. **Ergativity**. Cambridge University Press, 1994.

DUARTE, Fábio Bonfim. Caso, função sintática e papéis temáticos. In: **Revista Duc In Altum, Muriaé**, Faculdade Santa Marcelina, v. 6, n. 1, 2006b.

_____. A Conexão entre Caso e Papel temático é sempre biunívoca?. In: Baggio, Sílvia L. B.; Souza Filho, Sinval Martins de. (Org.). In: **Línguas e Culturas Macro-Jê**. Goiânia: Editora Vieira/Capes/UFG, 2009, v. 1, p. 167-182.

_____. O que difere uma língua ergativa de uma língua nominativa? In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Minas Gerais, v. 20, n. 2, p. 269-308, 2012.

_____. Diversidade linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. **Caletroscópio**, 4, p. 27–62, 2016.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. **A perda do Princípio ‘Evite Pronome’ no português brasileiro**. Campinas, 1995. Tese de Doutorado – IEL, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Sociolinguística paramétrica: perspectivas. In: **Estudos linguísticos: realidade brasileira** ed. by D. Hora & E. Christiano, 107-114. João Pessoa: Idéia. 1999.

_____. O sujeito expletivo e as construções existenciais. In: Claudia Roncarati; Jussara Abraçado. (Org.). **Português Brasileiro - contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, v. , p. 123-131.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica. Uma introdução ao estudo da história das línguas**. Parábola, 2007.

FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. Teoria da regência e ligação e a proposta de princípios e parâmetros. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo. **Chomsky: a reinvenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

GONÇALVES, Perpétua. **A gênese do português de Moçambique**. Lisboa: INCM, 2010.

GREENBERG, Joseph Harold. **Universals of language**. 1963.

GUIMARÃES, Maximiliano. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

HALL, R. A. JR. **Pidgin and creole languages**. Ithaca, NY: Cornell University Press. 1966.

HEINE, Bernd. **Cognitive foundations of grammar**. Oxford University Press, 1997.

HOLMBERG, Anders. Null subjects parameters. In: BIBERAUER, Theresa et al. **Parametric variation: Null subjects in minimalist theory**. Cambridge University Press, 2009.

HUANG, J. On the distribution and reference of empty pronouns. In: **Linguistic Inquiry 15**: 1984, p. 531–74.

HYMAN, Larry M.. The syntax of body parts in Haya. In: **The Grammar of Inalienability: A Typological Perspective on Body Part Terms and the Part-Whole Relation**, edited by Hilary Chappell and William McGregor, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2011, pp. 865-890.

IVO, Oscarino da Silva. Introdução ao estudo do latim vulgar. In: **Ensaio de Literatura e Filologia, [S.l.]**, v. 1, p. 73-99, dez. 1978.

JACKENDOFF, Ray. **Introduction to the X-bar Convention**. Indiana University Linguistics Club. 1974

KATO, Mary Aizawa; DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. In: **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 18, n. 1, 2014.

LAZZARINI-CYRINO, J.P. Tipologia linguística: métodos, generalizações e diacronia. In: **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli | V.8., N.2., JUL-DEZ.** 2019, p. 306-322.

LEGÉRE, Karsten. **Language Endangerment and Documentation in the East African Context**, lecture given at the 46th Annual Conference on African Linguistics (ACAL), Eugene, Oregon, University of Oregon, 2015.

LEHMANN, W.P. **Syntactic Typology**. Austin: University of Texas Press, 1978.

LIPSKI, John. Angola e Brasil: vínculos linguísticos afro-lusitanos. In: **Veredas, 9**, 2008, 83-98.

MAIA, Marcus Antonio Rezende et al. **Línguas indígenas e gramática universal**. Editora Contexto, 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTEN, Lutz. Locative inversion in Otjiherero: more on morphosyntactic variation in Bantu. In: **ZAS Papers in Linguistics, 43**, 2006, 97-122.

MARTINS, M. A. Variação sintática como competição de gramáticas: clíticos e sujeitos pré-verbais em português. **Revista do GELNE, [S. l.]**, v. 10, n. 2, p. 46–49, 2017.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Novo manual de sintaxe**. Insular, 2007.

MUSSA, Alberto. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Victor. **A expressão do sujeito no português de Moçambique**. Campinas, 2016. Dissertação de Mestrado – IEL, Universidade Estadual de Campinas.

OTHERO, Gabriel de Ávila; MENUZZI, Sérgio de Moura. Estruturas sintáticas e a reinvenção da teoria linguística. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo. **Chomsky: a reinvenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

PERLMUTTER, D. **Deep and surface constraints in syntax**. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1971.

PETTER, Margarida. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Hélder; RIBEIRO, Fernando R. (orgs.) **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, 158-173.

_____. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2021.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Pontes Editores, 2017.

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

RIZZI, L. **Issues in Italian syntax**. Dordrecht: Foris. 1982.

ROBERTS, Ian; HOLMBERG, Anders. Introduction: parameters in minimalist theory. In: BIBERAUER, Theresa et al. **Parametric variation: Null subjects in minimalist theory**. Cambridge University Press, 2009.

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Edições Loyola, 1986.

_____. **A originalidade das línguas indígenas brasileiras** [conferência realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília em 08 de julho de 1999]. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 2013.

ROMAINE, S. Pidgins and Creoles. In: BROWN, K.; OGILVIE, S. (org.) **Concise encyclopedia of languages of the world**. 1ª ed. Oxford: Elsevier Ltd, 2009.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à (Bio) Linguística: Linguagem e Mente**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

ROSÁRIO, Ivo. Sintaxe funcional. In: KENEDY, Eduardo; DE ÁVILA OTHERO, Gabriel (Ed.). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução**. Editora contexto, 2015.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In MUSSALIN, Fernanda; Bentes, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, v.2**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 203-232.

SCHLEICHER, August. **A Compendium of the Comparative Grammar of the Indo-European, Sanskrit, Greek and Latin Languages**. 1874.

SILVA, Vagner Gonçalves da; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SIMANGO, Silvester R. **Enlarged arguments in Bantu: evidence from Chichewa**. *Lingua*, 117, 2007, 928-949.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular. Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-178, 2012.

SUNDARESAN, Sandhya. Shifty Attitudes: Indexical Shift Versus Perspectival Anaphora. In: **Annual Review of Linguistics, Vol. 7, Issue 1**, pp. 235-259, 2021.

WOOLFORD, E. Lexical Case, Inherent Case, and Argument Structure. In: **Linguistic Inquiry, v. 37, n. 1**, p. 111-130, Cambridge: MIT Press, Winter, 2006.