

TESCARI NETO, A. Das possíveis contribuições da Cartografia Sintática ao ensino de gramática na escola. *ReVEL*, v. 22, n. 43, 2024. [www.revel.inf.br].

## Das possíveis contribuições da Cartografia Sintática ao ensino de gramática na escola

Aquiles Tescari Neto<sup>1</sup>

tescari@unicamp.br

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir possíveis contribuições do Programa Cartográfico ao ensino de gramática na escola. Para ir ao encontro desse objetivo, alguns dos fundamentos gerais do programa — a saber, seus objetivos, a metodologia usada pelos cartógrafos para o desenho dos mapas ou hierarquias, e questões relacionadas ao modo como as hierarquias reveladas pela Cartografia servem à explanação teórica — são apresentados, na sequência dos quais expõe-se o entendimento, para o artigo, de “Linguística na Escola”. Apresentado esse entendimento, o artigo se propõe a responder à seguinte pergunta: “quais as possíveis contribuições da cartografia ao ensino de gramática?” Tomando como base algumas habilidades e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o artigo discute como os cartógrafos comprometidos com o ensino de gramática na escola podem, considerando sua expertise em cartografia, contribuir com o ensino de gramática na Educação Básica. **PALAVRAS-CHAVE:** Cartografia Sintática; Ensino de Gramática; Análise Linguística; Base Nacional Comum Curricular.

**ABSTRACT:** The goal of this paper is to bring to discussion some of the possible contributions of the Cartographic Programme to grammar teaching at school. To meet this goal, some of the general foundations of this programme are presented—namely, its main objectives, the methodology used by cartographers to draw maps or hierarchies, and issues related to the way the hierarchies as revealed by Cartography may be involved in theoretical explanation. In the sequence, the article’s understanding of ‘Linguistics at School’ is presented before turning to the main goal of the paper which is to answer the following question: ‘what are the possible contributions of cartography to grammar teaching?’ Based on some of the skills and objects of knowledge from the National Common Core Curriculum (Brazil, 2018), the article discusses how cartographers committed to grammar teaching at school can, considering their expertise on cartography, contribute to grammar teaching at Basic Education. **KEYWORDS:** Syntactic Cartography; Grammar Teaching; Linguistic Analysis; National Common Core Curriculum.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Doutor em “Scienze del Linguaggio” pela Università Ca’Foscari di Venezia, Itália. LaCaSa - Laboratório de Cartografia Sintática: Pesquisa e Ensino (<https://is.gd/LaCaSaUnicamp>), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Em novembro de 2023, tive a satisfação de conceder entrevista ao canal *Ling Tube* da Revista “Linguística Rio”,<sup>2</sup> periódico dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ.<sup>3</sup> Matheus Gomes Alves, doutorando do programa, fez uma série de interessantíssimas questões que exploravam, desde a (recente) história dos estudos cartográficos em Linguística Teórica até as principais contribuições deste programa de investigação inclusive no âmbito do ensino de línguas. Uma das últimas perguntas por ele colocadas foi, em essência, a seguinte: “Quais seriam as principais contribuições da Cartografia Sintática para a descrição das línguas naturais e para o ensino de línguas?” Creio que essa iluminadíssima questão possa servir como ponto de partida à reflexão que, a convite dos editores da ReVEL — a quem agradeço muitíssimo essa oportunidade! —, tenho a satisfação de fazer aqui neste artigo, integrando dois campos da minha pesquisa e da pesquisa dos meus orientandos no **LaCaSa**: investigação em sintaxe cartográfica e investigação em ensino de gramática.

O objetivo, então, deste artigo é o de apresentar em linhas muito gerais e introdutórias o “Programa Cartográfico” para, na sequência, responder à questão subjacente ao título do artigo: “que elementos da ‘Cartografia Sintática’ podem ir para a escola?”. Essa questão traduz, em essência, a mesma que me foi feita na entrevista aludida no parágrafo anterior. Creio que uma forma de respondê-la seja primeiramente caracterizando a cartografia enquanto um programa de investigação em Linguística Teórica para, na sequência, palpitar sobre possíveis contribuições, ao ensino regular, da epistemologia e, sobretudo, da metodologia do programa.

E será mesmo dessa forma que organizarei, em seções, o trabalho. Assim, a seção 1 faz uma revisão de alguns pressupostos básicos do programa cartográfico, subdividindo-se, para isso, em três subseções, a saber, a subseção 1.1 — em que cuido de fazer uma brevíssima caracterização do programa, explorando seus objetivos —, a subseção 1.2 — em que discuto a metodologia majormente empregada, em Cartografia,

---

<sup>2</sup> Link para acesso, no canal *Ling Tube*, à entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=TvCc8DoS3BM&t=5240s>. Acesso em 02/09/2024.

Como todos os acessos aos links colocados em nota foram feitos em 02/09/2024, omitirei, daqui por diante, na indicação dos links, as datas de acesso.

<sup>3</sup> Link de acesso à página da revista: <https://www.linguisticario.lettras.ufrj.br/>.

para se chegar aos “mapas” ou “hierarquias”, mapas estes que estão na base dos propósitos do programa — e a subseção 1.3 — em que discuto a relação entre os mapas cartográficos, quais identificados pela pesquisa teórica, e a explanação (ou adequação exploratória) em Teoria e Análise Linguística. A seção 2 apresenta algumas conjecturas sobre o que considero “Linguística na Escola”. Por fim, a seção 3 trata de responder à questão posta no parágrafo anterior, tendo em conta alguns dos pressupostos avançados na seção 2 relativamente à compreensão do que seja Linguística na Escola. As considerações finais retomam alguns dos pontos essenciais desenvolvidos ao longo do artigo.

## **1. Alguns pressupostos gerais do Programa Cartográfico**

As três subseções seguintes cuidam de caracterizar, e em linhas muito gerais, o Programa Cartográfico da Gramática Gerativa. Uma série de referências sobre cartografia serão passadas ao longo da seção para ulterior aprofundamento. O(a) leitor(a) é também convidado(a) a ler o manual introdutório à cartografia que publiquei pela Editora da Unicamp em 2021, aqui referido como Tescari Neto (2021).

### **1.1 Cartografia e desenhos de mapas: brevíssima caracterização do Programa Cartográfico**

A Cartografia Sintática é um programa de pesquisa que se insere na Teoria de Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa. Suas duas figuras principais são os próprios desenvolvedores desse programa, Guglielmo Cinque e Luigi Rizzi, gerativistas já bastante famosos à época em que a Cartografia começou a ser difundida. O programa teve início na Itália, fruto de um projeto financiado, nos anos 90, pelo **Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica**; dele fizeram inicialmente parte pesquisadores das universidades de Milão, Veneza, Siena, Florença e Ferrara.

Hoje, a Cartografia se faz presente em vários países, inclusive o Brasil, com grupos de pesquisa não só na UNICAMP (como o **LaCaSa**,<sup>4</sup> por mim fundado), mas também em outras universidades como a UFSC — tendo sido o NEG/UFSC o primeiro grupo a desenvolver trabalhos em cartografia, sobretudo com Carlos Miotto e seus estudantes. Costuma-se citar como marco inicial da cartografia no Brasil um artigo de Miotto (2001) sobre a periferia esquerda em PB, que teria circulado como manuscrito anos antes da publicação. Há também pesquisadores “assumidamente cartógrafos” na UFRJ, UnB, UFPR, UFBA, UFRR, UFVJM, UFMG, dentre outras, o que significa que as ideias do programa encontraram terreno bastante fértil entre os gerativistas do Brasil.<sup>5</sup>

Os primeiros trabalhos em Cartografia Sintática começaram a aparecer nos anos 90 quando uma das questões essenciais da pesquisa em sintaxe gerativa tinha a ver com a determinação das unidades atômicas que constituiriam as estruturas — da oração, da expressão nominal, etc. Antes mesmo dos cartógrafos, muitos gerativistas sentiam a necessidade — conforme resposta de Guglielmo Cinque em entrevista a Mao & Meng (2016, p. 918) — de identificar categorias na forma de projeções funcionais para a oração e outros sintagmas. Para além da necessidade da indicação, pelos gerativistas, de categorias que deveriam figurar como “projeções funcionais” da oração e de outras “projeções estendidas” (como a expressão nominal), o contexto para o desenvolvimento do programa cartográfico — qual projeto de investigação — está atrelado às pesquisas feitas por linguistas de diferentes afiliações teóricas que apontavam, muitos anos antes do próprio surgimento da cartografia, que a (estrutura da) oração contaria com categorias corriqueiramente encontradas em línguas das mais diferentes famílias. Entendamos, aqui, no espírito da Cartografia, que “categorias” seriam unidades do sistema C-I (conceptual intencional), mais precisamente unidades semântico-pragmáticas que teriam realização sintática na forma de traços, com cada traço específico correspondendo a um único núcleo e, conseqüentemente, a uma única

---

<sup>4</sup> Link para a página do grupo: <https://is.gd/LaCaSaUnicamp> ou <https://shre.ink/LaCaSaUnicamp>. Link de acesso à página do grupo nos diretórios dos grupos de pesquisa do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/757458>.

<sup>5</sup> Veja-se o artigo de Quarezemin & Tescari Neto (2024) em que os autores fazem um apanhado geral de contribuições da Cartografia nesses cerca de 25 anos de cartografia no Brasil.

projeção. Está na base, então, da cartografia a assunção do **princípio da decomposicionalidade**, de Kayne (2005) — princípio esse popularmente conhecido, mesmo entre os cartógrafos, pelo nome informal dado por van Craenenbroeck (2009): “Princípio do ‘One Feature, one Head’” (‘Um traço, um núcleo’). Por este princípio, cada traço do sistema C-I teria um núcleo na sintaxe — sendo, naturalmente, um primitivo da Gramática Universal —, independentemente de realização morfofonológica em línguas particulares.

Assim, p.ex., o sufixo **-inho** do português do Brasil, em **cachorr-inho**, seria subespecificado no léxico do PB — e, portanto, compatível com os valores **pejorativo**, **diminutivo** e **afetivo** (cf. Vilela de Souza, 2023); nesse sentido, o morfema tal qual o temos na forma fonológica (PF), a saber, **-inho**, associa-se a três significados distintos, cada significado conceitual correspondendo a um núcleo distinto na sintaxe: **pejorativo**, **diminutivo** e **afetivo**, núcleos esses presentes na projeção estendida do nome — ou expressão nominal.

Estudos de tipologistas dos mais diferentes quadros teóricos sugerem inclusive que essas categorias identificadas pelos cartógrafos se ordenam rigidamente nas línguas. O Programa Cartográfico da Gramática Gerativa dá, então, continuidade a um empreendimento investigativo da Gramática Gerativa e da própria Tipologia (Gerativista ou não) e tem por objetivo “desenhar mapas” da estrutura da frase e de seus constituintes principais. Um dos pressupostos da cartografia é a premissa de que essas categorias sejam um construto da nossa faculdade da linguagem, sendo, portanto, parte da nossa herança biológica, o que explica o fato de as encontrarmos nas mais diferentes línguas. Pesquisas em cartografia têm mostrado que essas categorias não só se encontram nas mais diferentes línguas como também se ordenam rigidamente como vemos nas hierarquias identificadas pelos cartógrafos. É sobre este ponto que trataremos na próxima subseção: como chegar ao desenho dos mapas estruturais propostos em trabalhos dos cartógrafos.

## 1.2 Como se chegam aos “mapas” ou “hierarquias cartográficas”?

Em manuscrito escrito em coautoria com João Francisco Bergamini-Perez e Bruno Ferreira de Lima (Tescari Neto et al., 2024), explicamos que os cartógrafos, motivados pelo desejo de mapear, da forma mais completa possível, a estrutura funcional de domínios distintos (como a da oração), costumam recorrer a uma dupla *démarche*. Para tanto, primeiramente determinam as categorias que constituem essas diferentes projeções expandidas (no sentido de Grimshaw (1991)) ou domínios. Em seguida, aplicam os testes de precedência e de transitividade, considerados a ferramenta metodológica mais cartográfica em essência, para, a partir de seus resultados, estabelecerem a sequência funcional ou hierarquia.

Um exemplo de tal “mapeamento” ou proposição de hierarquias é Cinque (1999). A ideia subjacente é a de que as categorias — sobre as quais falamos na subseção 1.1 — façam parte da gramática de todas as línguas e que cumpra ao linguista interessado chegar, via comparação, a um desenho o mais completo quanto possível dos mapas. Para chegar à “Hierarquia Universal de advérbios e núcleos funcionais” (cf. Fig. 2, mais adiante), Cinque primeiramente cuidou de identificar as categorias que potencialmente poderiam fazer parte dessa sequência funcional (*f-seq*). A identificação, pelo autor, das categorias funcionais que constituiriam a *f-seq* da oração levou em conta (i) alguns trabalhos sobre a estrutura oracional, desenvolvidos no âmbito da teoria Gerativa (como Chomsky, 1986, Pollock, 1989, Belletti, 1990, dentre outros), (ii) vários trabalhos de tipologistas sobre a expressão das categorias de Tempo, Modo e Aspetto (como, p.ex., os de Comrie 1976, 1985) e (iii) trabalhos sobre a articulada estrutura em camadas da oração, típica também de teorias funcionalistas (p.ex., Bybee, 1985; Bybee et al. 1994; Dik 1989; Dik et al. 1990; Foley & Van Valin 1984; Hengeveld 1989).

Essa tentativa, pelos cartógrafos, de identificar as unidades atômicas que compõem a *f-seq* antes de proceder com os testes de precedência e transitividade para a proposição das hierarquias é o que Tescari Neto et al. (2024) chamam de *typological screening* — ou “triagem tipológica” —. Por meio desse expediente, as diferentes categorias de um determinado domínio são identificadas, levando-se em conta sobretudo e essencialmente o conhecimento disponível na literatura sobre a constituição da oração (e de outros sintagmas expandidos) em diferentes línguas. Há

também um modo de diagnosticar se as categorias uma vez identificadas são, de fato, unidades estruturais atômicas (e autônomas): pode-se recorrer ao “critério de Jackendoff (1972)”, critério pelo qual dois elementos de mesma categoria não podem ocorrer juntos num mesmo domínio funcional. Tal critério revela, na verdade, a atuação de um princípio de “distribuição complementar”: no eixo paradigmático, ou se escolhe um único elemento para representar a classe ou o resultado é a agramaticalidade, a menos que os termos escolhidos estejam coordenados — embora, como sabido, em estruturas de coordenação os dois ou mais membros coordenados contem como um único elemento. Tal expediente é ilustrado a partir dos exemplos em (1), a seguir — e voltarei a falar desse expediente (sobretudo tendo em conta sua possível aplicação no ensino das funções sintáticas) na seção 3.

- (1) a. \***Presumivelmente** o ladrão **provavelmente** saiu do prédio.  
 b. \***Provavelmente** o ladrão **presumivelmente** saiu do prédio.

Repare que ambas as ocorrências em (1) são agramaticais, independentemente da ordem relativa dos advérbios; isso se deve ao fato de **presumivelmente** e **provavelmente** pertencerem à mesma classe, o que, em cartografia, significa que ambos ocupam a mesma posição. Como se tratam de categorias sintagmáticas os advérbios, diz-se que **presumivelmente** e **provavelmente** ocupam ambos o mesmo especificador, nomeadamente o especificador do núcleo da modalidade epistêmica, associada ao descomprometimento do falante a propósito do que enuncia no conteúdo proposicional. O mesmo teste pode ser utilizado para a identificação das outras categorias que compõem a f-seq. Uma vez identificadas as categorias, parte-se, por fim, aos testes de precedência e transitividade, o principal recurso diagnóstico a que recorrem os cartógrafos quando propõem hierarquias ou sequências funcionais.

Para ilustrar tal expediente, consideremos os exemplos do português do Brasil (PB), discutidos e apresentados em Tosqui & Longo (2003, p. 89).

- (2) a. Honestamente eu sou infelizmente incapaz de ajudá-lo.  
 b. \***Infelizmente** eu sou honestamente incapaz de ajudá-lo.  
 c. **Portanto**: honestamente (Mod<sub>Speech Act</sub>) > infelizmente (Mood<sub>Evaluative</sub>)  
 (3) a. Felizmente ele tinha evidentemente formado sua opinião sobre o assunto.

- b. \*Evidentemente ele tinha felizmente formado sua opinião sobre o assunto.  
 c. **Portanto:** felizmente (Mood<sub>Evaluative</sub>) > evidentemente (Mood<sub>Evidential</sub>)
- (4) a. Obviamente João provavelmente vai aprender francês perfeitamente.  
 b. \*Provavelmente João obviamente vai aprender francês perfeitamente.  
 c. **Portanto:** obviamente (Mood<sub>Evidential</sub>) > provavelmente (Mod<sub>Epistemic</sub>)

Pelo expediente da **precedência**, chega-se aos resultados indicados em (2c, 3c e 4c); assim, p.ex., somente é gramatical a ocorrência em que **honestamente** (o advérbio de ato de fala) precede **infelizmente** (o advérbio avaliativo) (cf. (2a)) e não o contrário (2b). Temos, então, o resultado em (2c). O mesmo expediente é aplicado junto às classes em (3) e (4). Combinando os resultados dos testes de precedência em (2c, 3c e 4c), chega-se, **por transitividade**, ao pedaço, em (5), da hierarquia:

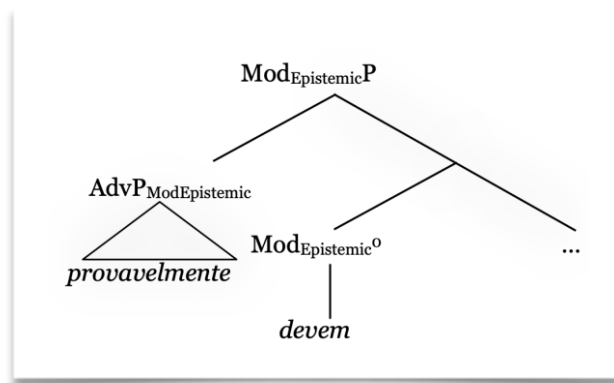
- (5) **honestamente** (Mod<sub>Speech Act</sub>) > **felizmente** (Mood<sub>Evaluative</sub>) > **evidentemente** (Mood<sub>Evidential</sub>) > **provavelmente** (Mod<sub>Epistemic</sub>). (Adaptado de Tosqui & Longo, 2003, p. 90)

Tal expediente foi aplicado por Cinque (1999) para o desenho da hierarquia completa de advérbios. O mesmo expediente também foi aplicado ao que ele chama de “núcleos funcionais” (morfemas aglutinantes de línguas como o turco e o coreano; auxiliares; partículas de línguas como o haitiano; etc.) — veja-se Tescari Neto (2021, cap. 3) para comentários acerca dessa metodologia e para exemplos. Comparando a hierarquia de advérbios com a hierarquia encontrada para os núcleos, Cinque concluiu tratar-se da mesma hierarquia e interpretou os fatos, à luz da teoria X-barra comumente assumida em Gramática Gerativa à época, da seguinte forma: tal correspondência não é acidental porque os advérbios ocupam a posição de especificadores dos núcleos funcionais semanticamente correspondentes. A hierarquia de Cinque (1999) é reproduzida, como dito, na Figura 2, a seguir. A Figura 1, por seu turno, exemplifica uma das projeções funcionais da referida hierarquia, nomeadamente a da modalidade epistêmica, que pode ter, em seu Spec, o advérbio **provavelmente** e, em seu núcleo correspondente, o modal **dever**; ambos os elementos coocorrem em (6).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> A teoria corretamente prediz a gramaticalidade de (6), uma vez que o advérbio ocupa a posição de especificador; o modal, a de núcleo. Por não serem de mesmo tipo estrutural, não estão em distribuição complementar.





- (6) Os alunos provavelmente devem estar no bandeirão.

**Figura 1:** A projeção da modalidade epistêmica (Elaboração própria)

Determinar essas sequências ou mapas estruturais — como a hierarquia da Fig. 2 — tem sido o objetivo maior do programa cartográfico. Mas a Cartografia não se limita pura e simplesmente a desenhar mapas da oração e de seus principais sintagmas. A Cartografia também recorre aos mapas como instrumentos úteis à explanação de fenômenos sintáticos variados. Trato disso na seção seguinte.

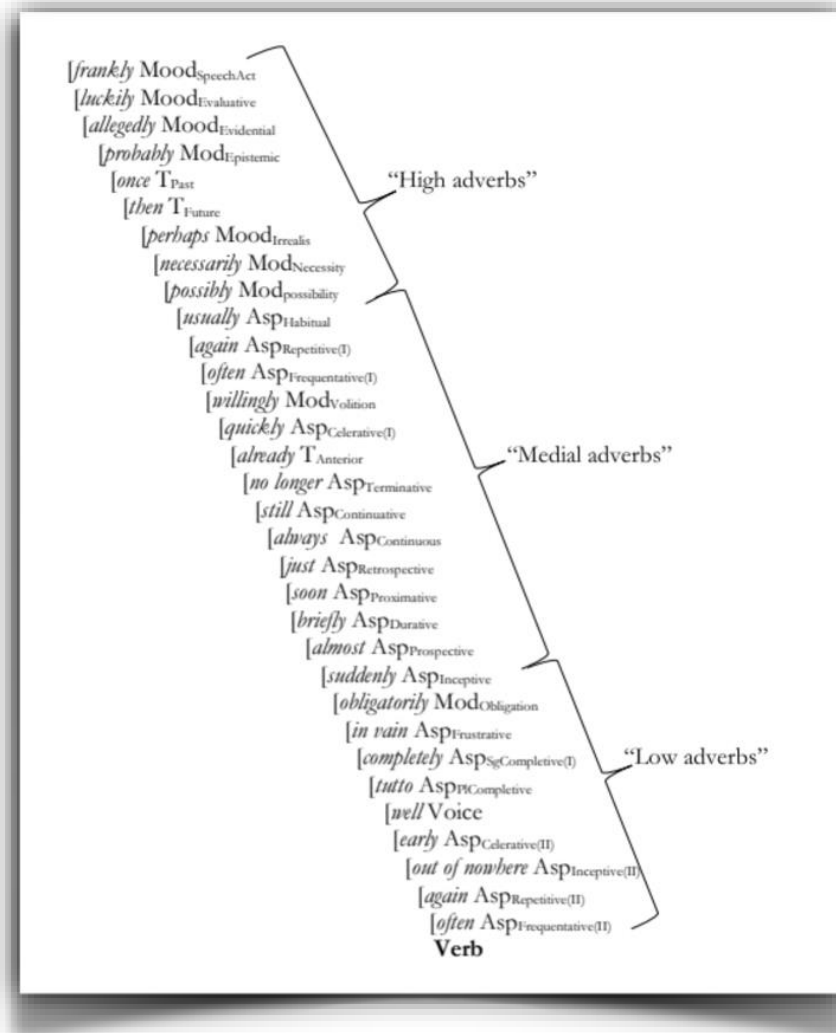
### 1.3 Como os mapas cartográficos se relacionam com a explanação em Teoria e análise linguística?

Em auditório bastante lotado para um minicurso oferecido no conjunto das atividades do **3rd Eissi (Syntax, Semantics, Interfaces & Cognition)** — evento organizado por Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin e outras colaboradoras na Universidade Federal de Santa Catarina em 2018 —,<sup>7</sup> Luigi Rizzi, um dos fundadores da Cartografia Sintática, mencionou os modos como as sequências funcionais reveladas pelo trabalho dos cartógrafos — i.e., as hierarquias cartográficas — podem se relacionar à questão da explicação em Teoria Gramatical. Segundo Rizzi,<sup>8</sup> as sequências funcionais podem ser tomadas como um **explanans**, i.e., como um

<sup>7</sup> Site do evento: <https://3eissi.wixsite.com/2018> .

<sup>8</sup> Link para acesso ao handout disponibilizado no minicurso: <https://negufsc.files.wordpress.com/2019/06/rizzi-florianopolis-minicourse-1.pdf> .

elemento que serve à explicação de fenômenos, ou como um **explanandum**, i.e., como uma entidade à espera de explicação. Veja-se, a esse respeito, a Fig. 3, mais



adiante, extraída do handout de Rizzi.

**Figura 2:** A hierarquia universal de projeções funcionais de Cinque (1999, p. 106), conforme adaptação de Tesconi Neto (2022, p. 179)

No caso, as hierarquias reveladas pela pesquisa em Cartografia Sintática podem ser exploradas — quando se fala em “adequação explanatória” — como explicações a fatos gramaticais, algo de que também tratei, p.ex., em Tescari Neto (2022).

Functional sequences connect to the issue of linguistic explanation in two ways:

- A functional sequence may be taken as an *explanans*, a crucial ingredient entering into explanatory analyses of various morphosyntactic phenomena (e.g., in nanosyntactic work on constraints on syncretism: Caha 2009, Zoppi 2017, Baunaz & Lander 2017, etc., in work on the fine-grained structure of that-trace effects: Rizzi & Shlonsky 2007, etc.).
- Reciprocally, a functional sequences should be looked at as an *explanandum*, a complex set of properties which in and of itself is in need of a further and deeper explanation.

**Figura 3:** Das sequências funcionais na explanação linguística (Fonte: Excerto retirado de Rizzi (2018))

Esses dois modos mencionados por Rizzi e reproduzidos no quadro da Fig. 3, na verdade dizem respeito ao binômio **explanans** vs. **explanandum**, construtos da Filosofia da Ciência, desenvolvidos em Hempel e Oppenheim (1948). Dessas duas formas de relacionar as sequências funcionais ou hierarquias cartográficas à explicação em Linguística Teórica, a Cartografia no Brasil parece ter abraçado o propósito de olhar para as sequências reveladas pelos cartógrafos enquanto um *explanans*, i.e., enquanto entidade que pode ser usada na explicação de fenômenos morfossintáticos vários. A esse respeito, consulte-se Quarezemin & Tescari Neto (2024): os autores revisam uma série de trabalhos por estudiosos brasileiros que recorrem às hierarquias da cartografia como um *explanans*, i.e., como entidades envolvidas na explanação de uma série de fenômenos morfossintáticos e semânticos. Feitas essas observações gerais sobre a Cartografia Sintática, é hora de passarmos à segunda seção, que discutirá a acepção de “Linguística na escola” qual assumida aqui neste artigo. Essa discussão é essencial para o objetivo central do artigo, qual seja o de responder à pergunta subjacente ao título do trabalho: “quais as contribuições da Cartografia ao ensino de gramática?” — tópico por sua vez desenvolvido na seção 3.

## 2. Linguística na Escola

Da discussão desenvolvida nas seções anteriores, terá ficado claro ao leitor que, no entendimento do artigo, havendo espaço para Cartografia Sintática na escola este espaço será o das aulas de gramática.<sup>9</sup> Neste texto, limito minhas reflexões ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os parágrafos que se seguem cuidam de explicar uma das três acepções de Linguística na Escola. Remeto o leitor a Tescari Neto (2024) para outras duas acepções de Linguística na escola, considerado o contexto do ensino de gramática.

A partir de uma pesquisa junto a livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental e a projetos político-pedagógicos e ementários de disciplinas de cursos de licenciatura em Letras (via consulta por palavras-chave informadas no Google), Tescari Neto & Souza de Paula (2021) entendem que o ensino de gramática tem duas frentes principais, quais sejam: 1. o estudo da norma-padrão de referência e 2. o estudo da análise linguística — aqui entendida como o estudo da estrutura e funcionamento da gramática da língua (especialmente a materna, considerado o contexto da aula de língua portuguesa) sem os propósitos didático-normativos da primeira frente.

Ora bem, a acepção de Linguística na Escola que assumo aqui entende que Linguística na escola não deva tanto envolver a substituição dos “objetos de conhecimento” — no sentido da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que nada mais são do que os conteúdos curriculares abordados — digamos por conteúdos mais afeitos à pesquisa dos linguistas. Antes, segundo essa acepção de Linguística na Escola, os objetos de conhecimento informados na BNCC e presentes por essa mesma razão nos livros do PNLD — e em outros livros didáticos (mesmo os não recomendados pelo PNLD) e apostilas — devem ser considerados pelos linguistas interessados em colaborar com a Linguística Educacional.<sup>10</sup> Ao linguista interessado

---

<sup>9</sup> Veja-se Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) para sugestões de trabalho interdisciplinar envolvendo o projeto de “construção de gramáticas”, por elas sugerido, e outras disciplinas escolares.

<sup>10</sup> O termo “Linguística Educacional” aparece em Gee (2001) e em Duarte (2008). A Linguística Educacional não deve ser entendida como área de investigação à parte. Antes, trata-se da tentativa de linguistas que, apoiados em um quadro teórico de referência, tratam de questões educacionais gerais,

cumprirá oferecer metodologias e métodos ao professor, metodologias e métodos esses que, com as devidas adaptações didáticas, subsidiarão a abordagem, pelo professor, dos objetos de conhecimento informados na BNCC.

Um exemplo dessa atitude seria o tratamento, p.ex., da regência verbal e nominal no Ensino Fundamental. Propõe EF09LP07 da BNCC do Ensino Fundamental que o ensino de gramática “[c]ompar[e] o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.” EF09LP07 é um convite a estudiosos das mais diversas teorias (Gerativista, Funcionalistas, Sociolinguística etc.) a, com base em seus métodos, oferecer ao professor ferramentas para abordar fatos da regência na norma de referência e na gramática dos alunos. Um professor que conheça fundamentos básicos de gramática gerativa pode, p.ex., desenvolver projetos em que, com os alunos, descreve o funcionamento das gramáticas dos próprios alunos, comparando, então, ocorrências de regência registradas na norma com ocorrências equivalentes na gramática dos próprios alunos. Nesse caso, “constroem-se gramáticas” no sentido de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), mas aqui tomando a norma de referência como ponto de partida para a construção das ocorrências equivalentes — “variantes” no sentido sociolinguístico do termo — na gramática dos próprios alunos. É o que fazem Tescari Neto & Perigrino (2024) para propor o ensino de regência na norma-padrão em contextos de relativização (i.e., de orações subordinadas adjetivas). Sugerem os autores que é possível propiciar o acesso do aluno às regras da norma, partindo de uma descrição de variedades populares do PB.

Este é, portanto, o sentido de Linguística na escola que iluminará a seção seguinte, que tem a tarefa de responder à questão a mim feita por Matheus Gomes Alves — o que foi mencionado na **Introdução** —, e que poderia, de maneira informal e em um PB bem natural e sem formalidade alguma, ser traduzida conforme a seguinte formulação: “O que da ‘Cartografia Sintática’ pode ir para a escola?”. De antemão, já saberá o leitor que essa acepção de Linguística na escola não significará, jamais, a

---

sobretudo as relacionadas com aprendizagem de línguas e formação de professores. Dá assim para se falar em Linguística Educacional de base gerativista, Linguística Educacional de base Funcionalista etc. (Gee, 2001; Tescari Neto, 2024).

proposição da substituição dos objetos de conhecimento informados na BNCC e presentes nos livros didáticos por objetos de conhecimento afeitos à pesquisa dos cartógrafos. Já se antecipa que a acepção aqui acolhida de linguística na escola exige que o linguista compromissado com questões educacionais saia muitas vezes de sua “zona de conforto” — por vezes identificada com seu objeto mesmo de investigação — para “ouvir” as necessidades do professor e, com base nessa diagnose, oferecer contribuições que podem inclusive ser afeitas a seu próprio projeto de investigação. É ora, pois, de tratar da questão essencial do artigo.

### **3. Linguística na Escola: o que da Cartografia pode ir à escola?**

A discussão apresentada na seção anterior deixou de imediato clara a concepção de Linguística na Escola aqui assumida: trata-se, em linhas gerais, da atitude dos linguistas compromissados com o ensino de, considerando seu próprio quadro teórico de referência, oferecer subsídios sobretudo metodológicos que possam colaborar com o professor na execução das suas tarefas. E como as necessidades dos professores — relativamente aos objetos de conhecimento ou conteúdos curriculares — podem ser diagnosticadas? Tescari Neto (2024) menciona três modos de colocar em prática uma tal diagnose. Assim, o linguista interessado em contribuir com questões educacionais 1. pode consultar a BNCC e verificar os objetos de conhecimento lá informados; 2. pode consultar livros didáticos — sobretudo os do PNLD em vista da própria abrangência desses materiais em território nacional — e identificar os objetos de conhecimento afeitos à teoria com a qual trabalha; ou 3. pode fazer uma consulta, via questionário, junto a professores, para identificar as necessidades desses colegas relativamente aos objetos de conhecimento afeitos à pesquisa do próprio linguista.

De posse dessa diagnose feita, o linguista pode oferecer suas contribuições tendo em conta as necessidades dos professores. Veja que não se trata tanto de transformar, em objeto de conhecimento a ser trabalhado na Educação Básica, a pesquisa desenvolvida no âmbito da universidade. Antes, trata-se de fazer o

movimento contrário: diagnosticar os objetos de conhecimento trabalhados na escola para oferecer contribuições que não sejam espúrias.

De 2017 a 2019 desenvolvi uma pesquisa que a mim agradou muito sobre a subida do verbo em português angolano e moçambicano. Tive inclusive apoio da FAPESP (a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo) para tal projeto. Publiquei três artigos como resultado desse projeto de investigação e um capítulo de livro está em vias de publicação. Particularmente, os resultados me agradaram. E creio ter contribuído em certa medida com a pesquisa em cartografia e com a Linguística de língua portuguesa. Seria, no entanto, despropositado elaborar um plano de trabalho a ser desenvolvido pelos professores e que tivesse como pano de fundo a pesquisa que acabei de mencionar. Esse não deve ser o espírito do Linguística na escola!

Feitas essas observações preliminares, passemos à pergunta da seção — a mesma feita, em essência, pela equipe da Linguística Rio na ocasião da entrevista a mim feita (e mencionada na **Introdução**): quais as contribuições da Cartografia ao ensino? Aqui tratarei do ensino de gramática, como já pontuado.

Estive, em setembro de 2023, em Osnabrueck, Alemanha,<sup>11</sup> na conferência “Topic, Focus and Subject: between grammatical necessity and information-structural load”, onde apresentei trabalho em coautoria com a professora Sandra Quarezemin. Na conferência de encerramento, pelo professor Luigi Rizzi — como dito, um dos fundadores do programa cartográfico —, ele, ao mencionar a cartografia e o ensino, falou da importância do Brasil nesse domínio específico da contribuição cartográfica.

Em 2019, apresentei, com Mariana Peregrino, no “International Workshop on Syntactic Cartography” na Beijing Language and Culture University, um trabalho sobre a ordem dos advérbios e o ensino de gramática. O trabalho acabou saindo como capítulo de livro um ano depois (cf. Tescari Neto & Perigrino, 2020). Na ocasião, propusemos um encaminhamento complementar ao ensino dos advérbios nos livros didáticos: terminada a unidade didática (com as atividades propostas pelo livro didático ou apostila), o professor poderia desenvolver uma atividade em que tomaria as classes de advérbios indicadas pelo livro didático ou apostila para, a partir delas,

---

<sup>11</sup> Cf. <https://sites.google.com/view/tfs-osnabrueck/scientific-programme/programme?authuser=0>.

promover um trabalho com os alunos, a saber, a testagem da ordem daquelas classes de advérbios mencionadas no próprio material. Para isso, recorreria à intuição dos próprios alunos, de fato “construindo gramáticas” — no espírito de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) (veja-se também Quarezemin (2017)) — sobre o tópico abordado (recorrendo, para um tal expediente, aos testes de precedência e transitividade, tratados na seção 1.2). Mas o trabalho em sala de aula nem precisa ter essa sofisticação toda. Aliás, não entendo que cartografia na escola signifique necessariamente propor o desenvolvimento de projetos a envolverem todas as várias categorias identificadas pela pesquisa cartográfica (por mais interessante que isso possa ser) e com o refinamento dos temas de investigação que temos nos institutos onde se pesquisa sobre cartografia. Creio que a cartografia, na verdade, nos equipa com métodos que, com as adequadas adaptações didáticas — ou reduções, no sentido de Barbosa (2020) e Barbosa & Azeredo (2018) —, podem ajudar metodologicamente o professor, mas tendo em conta o que consta no programa e no currículo escolar. Isso traduz o espírito da acepção de Linguística na escola aludida na seção anterior.

Não precisamos, portanto, recorrer às estruturas esmiuçadas da cartografia, mas podemos dessa abordagem reter elementos que metodologicamente amparem o professor na execução das tarefas. Tratemos de ilustrar isso a partir de casos-exemplo. Ao cartógrafo interessado em contribuir com o ensino de gramática na escola compete, de antemão, colocar para si a seguinte pergunta: que instrumentos metodológicos posso oferecer ao professor de língua portuguesa — e com as adaptações didáticas necessárias à implementação de tais instrumentos no âmbito da sala de aula — para auxiliá-lo na condução das tarefas indicadas no currículo escolar?

Como mencionei na entrevista referida na **Introdução**, a cartografia, em espírito, tem muito com o que contribuir no plano metodológico. Na seção 1.2, ao explicar o expediente utilizado pelos cartógrafos para a identificação das categorias que comporiam determinada projeção estendida (no sentido de Grimshaw (1991)), mencionei o critério de Jackendoff (1972), pelo qual advérbios de mesma categoria não podem coocorrer.

Ora, um tal expediente pode ser útil no desenvolvimento das seguintes “habilidades” mencionadas na BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 83):



“Morfossintaxe: [c]orrelacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). Sintaxe: [c]onhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).” O critério de Jackendoff prevê que elementos de mesma categoria ou classe e de mesma natureza (ou nuclear ou sintagmática) não possam concorrer. Um tal expediente — utilizado por nós cartógrafos na “triagem tipológica” (cf. discussão a propósito dos dados em (1) na seção 1.2) — pode, portanto, ser usado em sala quando nós e nossos alunos temos dúvidas sobre qual classificação (em termos de funções sintáticas) dar a um determinado termo da oração (considerando a análise sintática escolar): basta colocar o termo cuja classificação não nos é tão clara para coocorrer com um outro supostamente de mesma função. Se o resultado for a agramaticalidade da sequência, a classificação proposta está no caminho certo. Tratemos de ilustrar, por meio de exemplos, o que se diz em prosa.

Consideremos o dado em (7).

(7) Marçal agride homem com pó durante caminhada (...) (UOL, 25/08/2024)

A manchete em (7) é ambígua. Trata-se de um caso de ambiguidade, dita estrutural, muito comumente apresentada em cursos de introdução à sintaxe. Os dois sentidos são os expostos em (7a) e (7b).

- (7) a. Com pó, Marçal agride homem durante caminhada  
b. Homem com pó é agredido por Marçal durante caminhada

(7a) e (7b) correspondem a estruturas que exploram testes de constituição tipicamente apresentados em manuais de sintaxe. São expedientes muito úteis também na desambiguação de ocorrências estruturalmente ambíguas na escrita (cf. Tescari Neto, 2017; Tescari Neto & Perigrino, 2024). Mas a questão aqui não é a desambiguação de (7), mas a função sintática associada, em cada leitura, na manchete ambígua em (7), ao constituinte **com pó**: qual o domínio de modificação desse adjunto? E qual a sua função sintática? Obviamente que a função sintática — no sentido escolar, qual aludido nos trechos acima que expõem habilidades indicadas na BNCC — mudará, a depender do constituinte (ou termo da oração) modificado por

**com pó**. Relativamente a (7a), se há dúvidas quanto à classificação de **com pó**, pode-se colocar para coocorrer, em (7), um outro termo, supostamente de mesma classificação, em termos de função sintática, que **com pó**. Para a leitura em (7a), **com pó** parece ser um adjunto adverbial de instrumento. (7a') coloca outro adjunto de mesma natureza. A malformação dessa ocorrência em (7a') confirma a classificação de **com pó**, na leitura em (7a), como adjunto adverbial de instrumento.

(7) a'. \*[Com pó], Marçal [com raquete] agride homem durante campanha.

Repare que se acrescentarmos **com raquete** em (7), sem contudo deslocar **com pó**, a sentença será bem formada, mas a leitura será a mesma da que vimos em (7b) relativamente ao domínio de modificação do adjunto **com pó**:

(7) b'. Marçal agride com raquete homem com pó durante campanha.

(7b') deixa evidente que **com raquete** é adjunto adverbial de instrumento, associado ao verbo **agredir**; já **com pó** é adjunto associado a **homem**. A boa formação deixa evidente que o domínio de modificação de **com pó** e de **com raquete** não são os mesmos em (7b').

Se feitas as adaptações didáticas necessárias, o expediente da coocorrência — envolvido na triagem tipológica (vide seção 1.2), i.e., no momento de diagnosticar as categorias na pesquisa cartográfica — é útil na aula de funções sintáticas quando se tem dúvidas quanto à classificação a ser dada a determinado constituinte.

Cartografia também pode ser usada em aulas de análise linguística no Ensino Médio para abordar os objetos de conhecimento elencados em EM13LP08, reproduzida na sequência:

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do [p]ortuguês, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeito[s] que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) [...], de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (Brasil, 2018, p. 499)

Explorar a ordem dos constituintes e os efeitos que a mudança na ordenação desses itens provoca na ocorrência é um prato cheio à Cartografia. Aliás, a cartografia, no Brasil, como dito na seção 1.1, nasceu com estudos sobre a periferia esquerda (veja-se Miotto, 2001). Explorar os efeitos, na produção textual, de rearranjos estruturais na estrutura de informação ou periferia esquerda é consagrado tópico de investigação entre os cartógrafos. Consideremos, para isso, as manchetes em (8) e (9), publicadas na mesma data: uma pelo UOL; outra pelo “Por dentro de tudo”:

(8) **Após nova onda de calor**, primeira frente fria forte já tem data para chegar (UOL, 01/09/2024)<sup>12</sup>

(9) Frente fria deve chegar ao Brasil em setembro **após nova onda de calor** (Por dentro de tudo, 01/09/2024)<sup>13</sup>

A manchete do UOL em (8) optou por topicalizar o constituinte grifado, ao passo que a equipe do noticiário “Por dentro de tudo” preferiu deixar o adjunto em sua posição default (cf. o termo também grifado em (9)). O tópico é “(...) uma categoria que representa um conhecimento comum, pressuposto, entre falantes em uma dada enunciação” (Oliveira, 2010, p. 280). Mudam-se completamente as perspectivas nas manchetes em (8) e em (9): o adjunto **após nova onda de calor** não tem, em (9), o estatuto informacional que tem em (8) e tal escolha tem reflexos na interpretação do texto em que a ocorrência aparece.

Linguística na escola — ou, em nosso caso, Cartografia na escola — longe está de significar substituição dos objetos de conhecimentos informados na BNCC por, digamos, objetos mais afeitos à pesquisa mesma dos cartógrafos. Dá para oferecer contributos em essência cartográficos sem a necessidade de substituir os objetos de conhecimento trabalhados pelos docentes. Cartografia na escola não significa desenhos de árvores com cerca de quarenta categorias — o que ocuparia uma lousa toda e anos de treino para preparar o colega professor. Cartografia na escola significa menos ainda a substituição da terminologia da Nomenclatura Gramatical Brasileira — ainda utilizada nos livros didáticos — por terminologias utilizadas na pesquisa dos

---

<sup>12</sup> <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/09/01/apos-onda-de-calor-primeira-frente-fria-forte-so-deve-chegar-dia-19.htm>

<sup>13</sup> <https://pordentrotudo.com.br/frente-fria-deve-chegar-ao-brasil-em-setembro-apos-nova-onda-de-calor/>

cartógrafos, o que também demandaria treino para a compreensão até mesmo das categorias dos cartógrafos e de seus princípios de identificação — mas treino nem é tanto o problema —. A Linguística brasileira é marcadamente plural (Borges Neto, 2004) e os institutos universitários, responsáveis que são pela formação do quadro docente, caracterizam-se essencialmente por esse pluralismo. Nesse sentido, ao cartógrafo interessado em Linguística Educacional, dois ingredientes devem ser fundamentalmente observados para que suas contribuições não sejam em vão: (1) deve-se levar em conta habilidades e objetos de conhecimento informados na BNCC — e, como tais, presentes nos livros didáticos que chegam à mão dos alunos e dos professores —, e (2) devem ser feitas as devidas adaptações didáticas para que as propostas sejam válidas e aplicáveis: assim, não faria tanto sentido propor que se considerassem todas as categorias da hierarquia cartográfica. No estudo, porém, das funções sintáticas, a descrição esmiuçada das classes dos advérbios pode sem sombra de dúvidas iluminar o professor quando da classificação dos adjuntos adverbiais: as mais diversas classes de Cinque (1999) podem ser ótimas sugestões, p.ex., para as classes dos adjuntos adverbiais (no âmbito do estudo das funções sintáticas).

Encerro a seção com as sábias palavras aliás do mesmo Cinque, em artigo em homenagem a seu colega de trabalho, Paolo Balboni:

Cumpra aos linguistas intervir para proporcionar ferramentas àqueles que não têm tempo para encontrá-las [i.e., os professores]. A tarefa mais delicada compete, contudo, aos professores, que terão de escolher o modo como utilizar tais ferramentas e em que momentos apresentá-las. (Cinque, 2018, p. 110)

Acredito que os exemplos explorados ao longo da seção dão uma ideia de possíveis contribuições que a cartografia pode dar ao professor em formação continuada: oferecer “ferramentas” (no espírito da citação acima) para a execução das atividades sugeridas pelo próprio livro didático ou apostila, atividades essas que, em essência, contemplam um conjunto de habilidades e objetos de conhecimento indicados na BNCC.

## **Considerações finais**

O objetivo deste texto foi o de discutir possíveis contribuições da Cartografia Sintática ao ensino de gramática na Educação Básica. Para isso, a seção 1 cuidou de apresentar, a título introdutório, alguns dos pressupostos gerais desse programa de investigação. Assim, a subseção 1.1 apresentou os objetivos mais gerais da Cartografia Sintática; a 1.2 cuidou de discutir a metodologia usada pelos cartógrafos para cumprir com o objetivo mais geral do programa — nomeadamente, o de oferecer mapas da oração e de seus principais sintagmas —; e a subseção 1.3 tratou de discutir a importância da cartografia na explanação em Teoria e Análise Linguística.

A seção 2 apresentou o entendimento de “Linguística na Escola” aqui assumido: trata-se não tanto de propor à escola novas questões ou objetos de conhecimento — mais afeitos à pesquisa dos linguistas —, mas de oferecer contribuições que necessariamente levam em conta o currículo escolar informado — via habilidades e objetos de conhecimento — na BNCC.

De posse desse entendimento do que seja Linguística na Escola, a seção 3 tratou de responder à questão subjacente ao título do artigo: “o que essencialmente de cartográfico pode ir para a escola, nas aulas de gramática?” Mostramos que habilidades informadas na BNCC do Ensino Fundamental mantêm objetos de conhecimento (conteúdos) tradicionalmente presentes na matriz curricular, como o estudo das funções sintáticas. A práxis dos cartógrafos ao fazerem a triagem tipológica das categorias que devam ser concebidas como integrando determinado domínio pode iluminar o trabalho do professor de guiar os alunos na classificação, em termos de funções sintáticas, dos termos da oração. É só recorrer ao expediente da coocorrência, expediente este largamente explorado pela cartografia (vide seções 1.2 e 3).

Apresentamos um conjunto de objetos de conhecimento da BNCC do Ensino Médio que levam em conta a relação entre ordem de palavras e a estrutura da informação, tópico de particular interesse da pesquisa dos cartógrafos desde seus trabalhos fundadores (Rizzi, 1997; Cinque, 1999).

A Cartografia tem muito a contribuir com o ensino de gramática na escola, sobretudo se considerarmos aspectos metodológicos do fazer dos cartógrafos. Cumpre a esses estudiosos, se interessados em contribuir com o ensino, fazer uma diagnose dos

objetos de conhecimento — ou conteúdos — indicados na BNCC e presentes nos livros didáticos e apostilas trabalhados na Educação Básica, de modo que suas contribuições sejam, de fato, válidas.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Afranio. *Cientifização, redução didática e instrumentalização no Ensino de Língua Portuguesa*. Conferência para Promoção a Professor Titular na UFRJ (06/03/2020), 2020. Disponível em: <https://is.gd/barbosa2020> ; DOI:10.13140/RG.2.2.25882.57289. Acesso em 02/09/2024.

BARBOSA, Afranio; AZEREDO, José Carlos. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil na primeira metade do século XX: a construção de corpus metalinguístico de gramáticas escolares. *Diadorim*, V. 20, p. 201-226, 2018.

BELLETTI, Adriana. *Generalized verb movement*. Turim: Rosenberg & Sellier, 1990.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 02/09/2024.

BORGES NETO, José. *Ensaio de Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

BYBEE, Joan. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

BYBEE, Joan; PERKINS, Revere; PAGLIUCA, William. *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CHOMSKY, Noam. *Barriers*. Massachusetts: MIT Press, 1986.

CINQUE, Guglielmo. *Adverbs and Functional Heads: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CINQUE, Guglielmo. A cosa può servire l'insegnamento della grammatica. In: SANTIPOLO, M. & MAZZOTTA, P. (org.). *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. Festschrift para Paolo Balboni. Torino: UTET, p. 105-110, 2018.

COMRIE, Bernard. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COMRIE, Bernard. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

DIK, Simon. *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Dordrecht: Foris, 1989.

DIK, Simon et al. The Hierarchical Structure of the Clause and the Typology of Adverbial Satellites. In: NUYTS, J.A.; BOLKENSTEIN, M.; VET, C. (Eds.). *Layers and Levels of Representation in Language Theory*. Amsterdam: John Benjamins, p. 25-70, 1990.

DUARTE, Inês. Linguística educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: OLIVEIRA, Fátima; DUARTE, Inês (Org.). *O Fascínio da Linguagem: Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto, CLUP/FLUP, p. 161-172, 2008.

FOLEY, William A.; VAN VALIN, Robert D. *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GEE, James Paul. Educational Linguistics. In: ARONOFF, Mark & REES-MILLER, Janie. (Ed.) *The Handbook of Linguistics*. Oxford/Malden: Blackwell Publishers, p. 647-663, 2001.

GRIMSHAW, Jane. *Extended projection*. Unpublished manuscript, Brandeis University, 1991.

HEMPEL, Carl G.; OPPENHEIM, Paul. Studies in the logic of explanation. *Philosophy of Science*, v. 15, n. 2, p. 135-175, 1948.

HENGEVELD, Kees. Layers and operators in Functional Grammar. *Journal of Linguistics*, v. 25, n. 1, p. 127-157, 1989.

JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Massachusetts: MIT Press, 1972.

KAYNE, Richard.S. Some notes on comparative syntax, with special reference to English and French. In: CINQUE, Guglielmo; KAYNE, Richard, S. (Eds.) *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*. Oxford & New York: Oxford University Press, p. 3–69, 2005.

MAO, Tiaoyuan; MENG, Fanjun. The Cartographic Project of the Generative Enterprise – An interview with Guglielmo Cinque. *Language and Linguistics*, v. 17, n. 6, p. 917–936, 2016.

MIOTO, Carlos. Sobre o sistema CP no Português Brasileiro. *Revista Letras*, v. 56, p. 97-139, 2001.

OLIVEIRA, Marcia Santos Duarte. *Análise sintática do português falado no Brasil*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

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

POLLOCK, Jean-Yves. Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20(3), 365-424, 1989.

QUAREZEMIN, Sandra. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. *Working Pap. Linguíst.*, v. 18, n. 2, p. 69-92, 2017.

QUAREZEMIN, Sandra & TESCARI NETO, Aquiles. A propósito dos vinte e cinco anos do Programa Cartográfico no Brasil: hierarquias cartográficas e explanação teórica. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 77, p. 470–531, 2024. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/61694> . Acesso em 02/09/2024.

RIZZI, Luigi. The fine structure of left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane. (Ed.). *Elements of grammar*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, p. 281–337, 1997.



RIZZI, Luigi. Cartography and explanation. Conferência proferida no 3rd Eissi, Florianópolis, SC, UFSC, 2018. <https://negufsc.files.wordpress.com/2019/06/rizzi-florianopolis-minicourse-1.pdf> . Acesso em 02/09/2024.

TESCARI NETO, Aquiles. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working Papers in Ling. (UFSC)*, v. 18, p. 129-152, 2017.

TESCARI NETO, Aquiles. *Sintaxe Gerativa: uma introdução à cartografia sintática*. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

TESCARI NETO, Aquiles. On the Raising of the Finite Main Verb in Angolan Portuguese and in Mozambican Portuguese: Cartographic Hierarchies, Microvariation and the Use of Adverbs as Diagnostics for Movement. *Probus*, v. 34, n. 1, p. 171-234, 2022.

TESCARI NETO, Aquiles. *Linguística na escola*. Manuscrito, Universidade Estadual de Campinas, 2024.

TESCARI NETO, Aquiles; PERIGRINO, Mariana. A cartografia sintática nas aulas de gramática: por uma metodologia de ensino da classe dos advérbios. In: GUESSER, Simone; RECH, Nubia F. (Org.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, p. 191-215, 2020.

TESCARI NETO, Aquiles; PERIGRINO, Mariana. *Gramática na ponta do lápis*. 1.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024.

TESCARI NETO, Aquiles; BERGAMINI-PEREZ, João Francisco; LIMA, Bruno Ferreira. *Diagnosing features in syntactic derivation: the role of adverbs*. Manuscrito, Universidade Estadual de Campinas, 2024.

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

TOSQUI, Patrícia; LONGO, Beatriz. A distribuição dos advérbios modalizadores na sentença: Uma análise de base gerativa. *Alfa: Revista de Linguística*, V. 47, n. 1, p. 85-97, 2003.

van CRAENENBROECK, Jeroen Alternatives to cartography: an introduction. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Alternatives to Cartography*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, p. 1-14, 2009.

VILELA DE SOUZA, Guilherme. *Sufixos diminutivos no português brasileiro: uma abordagem cartográfica*. Monografia de final de curso, Licenciatura em Letras, UNICAMP, 2023.