

FREITAS, M. L.; SOUZA, V. A. Por um olhar tipológico para o ensino de gramática. *ReVEL*, v. 22, n. 42, 2024. [www.revel.inf.br].

Por um olhar tipológico para o ensino de gramática

Maria Luisa Freitas¹

Vinícius Albuquerque de Souza²

luisa.freitas@ufpe.br

v243448@dac.unicamp.br

RESUMO: O presente artigo tem por intuito refletir como a inserção, em sala de aula, de temas relacionados aos estudos da área de Tipologia Linguística pode contribuir ao ensino de gramática, tendo em vista as particularidades estruturais e tipológicas do português falado no Brasil (Petter, 2009; 2015; Avelar e Galves, 2013; 2014; Kato e Duarte, 2014). Propomos, a partir de um relato de experiência, que a inclusão de uma perspectiva tipológica no âmbito de análise linguística pode subsidiar interessantes debates sobre a diversidade linguística das línguas naturais, tendo em vista o estudo de diversos fenômenos gramaticais de maneira comparada, favorecendo uma atualização na forma como conteúdos gramaticais são abordados na educação básica. Nesse sentido, este trabalho se alinha com as propostas de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017) e se inscreve em uma agenda contemporânea que busca contribuir à reformulação de um ensino bastante tradicionalista e normativo de gramática, mediante o uso de abordagens científicas e metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Tipologia Linguística; gramática; ensino.

ABSTRACT: This article aims to reflect on how the inclusion, in the classroom, of themes related to studies in the area of Linguistic Typology can contribute to the teaching of grammar, taking into account the structural and typological particularities of Portuguese spoken in Brazil (Petter, 2009 ; 2015; Avelar and Galves, 2013; 2014; Kato and Duarte, 2014). We argue, based on an experience report, that the inclusion of a typological perspective in the scope of linguistic analysis can support interesting debates on the linguistic diversity of natural languages, with a view to studying different grammatical phenomena in a comparative manner, favoring an updated in the way grammatical content is covered in basic education. In this sense, this work aligns with the proposals of Pires de Oliveira and Quarezemin (2016) and Pilati (2017) and is part of a contemporary agenda that seeks to contribute to the reformulation of a very traditionalist and normative grammar teaching, through the use of scientific approaches and active methodologies.

KEYWORDS: Linguistic Typology; grammar; teaching.

Introdução³

A investigação científica da linguagem, e sobretudo da gramática, para além dos diversos objetivos acadêmicos, descritivos e teóricos, tem sido apontada como uma

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Mestrando em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

³ Agradecemos imensamente a leitura cuidadosa, os comentários e sugestões de Eloisa Pilati, Emanuel Cordeiro da Silva e dos pareceristas *ad hoc*. Qualquer inadequação é nossa.

ferramenta fundamental para a formação linguística de estudantes da educação básica, atuando como mecanismo facilitador do processo de ensino-aprendizagem tanto da língua materna como das línguas estrangeiras curriculares (Pires de Oliveira e Quarezemin 2016:21).

Em termos estruturais, há uma diferença relevante entre o português brasileiro (PB) falado cotidianamente e o PB apresentado nas gramáticas normativas (Pires de Oliveira e Quarezemin 2016). Diversos autores (Petter 2009; 2015; Avelar e Galves 2013; 2014; Castro 2022; entre outros) argumentam que parte dos aspectos morfossintáticos do PB advêm de contato linguístico com línguas nigero-congolesas, sobretudo as do grupo banto, trazidas pelos povos escravizados, uma vez que se atestam em PB determinadas estruturas gramaticais que, embora estranhas tanto à gramática normativa quanto às demais línguas românicas, incluindo o Português Europeu (PE), são identificadas em línguas bantas.

Nesse sentido, tendo em vista essa diferença estrutural e as propostas dos autores supracitados, no presente trabalho nos propomos a refletir como o ensino de gramática pode se beneficiar com a inclusão, em sala de aula, de noções tipológicas no estudo da língua portuguesa, de maneira a contribuir tanto ao desenvolvimento do raciocínio metalinguístico do aluno, utilizando seu conhecimento linguístico intrínseco e inconsciente (Pires de Oliveira e Quarezemin 2016; Pilati 2017), como a uma ampliação de sua compreensão sobre as semelhanças e diferenças gramaticais entre as línguas naturais.

Argumentamos que a inserção em sala de aula de temas relacionados aos estudos da área de Tipologia Linguística (doravante TL) pode engendrar uma agenda contemporânea, que visa contribuir à reformulação de um ensino bastante tradicionalista e normativo de gramática, mediante o uso de abordagens científicas e metodologias ativas (Pires de Oliveira e Quarezemin 2016; Pilati 2017). A nossa proposta visa favorecer, no âmbito escolar, uma reflexão mais aprofundada sobre o fenômeno da linguagem, tendo em vista o intervalo de possibilidades paramétricas e tipológicas encontradas nas diversas línguas do mundo. Sugerimos que uma abordagem comparada de diferentes fenômenos linguísticos pode contribuir a uma melhor compreensão do que é e como se organiza o sistema linguístico na espécie humana.

A perspectiva aqui sugerida não deve fugir, contudo, às orientações e normativas curriculares da educação básica, mas pode contribuir a uma atualização na

forma como os conteúdos gramaticais têm sido apresentados aos estudantes. Pilati (2017:47) aponta que os fenômenos gramaticais são, ainda hoje, ministrados com o intuito de fazer com que o aluno memorize um amontoado de regras ao invés de serem investigados, sistematizados e compreendidos. É importante enfatizar que a proposta preliminar apresentada, neste trabalho, inaugura um esforço que parece-nos promissor, contudo, exige uma transposição didática cuidadosa e adequada, em termos de aprofundamento e complexidade, tendo em vista os diferentes níveis de formação escolar.

Em face disso, este artigo se divide em quatro principais seções: na primeira, objetivamos contextualizar brevemente a área de TL, seus pressupostos teóricos fundamentais e procedimentos metodológicos. Como o PB apresenta características gramaticais distintas do PE e de outras línguas românicas, na segunda seção, abordamos alguns aspectos morfossintáticos particulares do PB, tendo como base os trabalhos de Avelar (2015; 2019), Avelar e Galves (2013; 2014), Avelar e Cyrino (2008) e Kato e Duarte (2014). Na terceira seção, discutimos as propostas de Pilati (2017) e de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) sobre como abordagens científicas podem ser mobilizadas no ensino de gramática. Por fim, na quarta seção, trazemos um relato de experiência e enfatizamos possíveis contribuições de um olhar tipológico para o ensino de português que contemple a análise de diversos fenômenos gramaticais de maneira comparada, com intuito de ampliar a compreensão sobre a diversidade linguística das línguas naturais.

1. Tipologia linguística e universais linguísticos

Há duas maneiras centrais de se classificar as línguas naturais: uma perspectiva histórica que analisa e atesta, por meio de minuciosa comparação lexical, relações genéticas entre as línguas, e outra sincrônica, que considera traços e aspectos gramaticais compartilhados. A primeira perspectiva, a Linguística Histórica (LH), busca delimitar a mudança pela qual as línguas passam no eixo do tempo (Faraco 2006: 129), tendo em vista o estabelecimento das relações de parentesco entre as línguas, bem como a reconstrução hipotética de estágios ancestrais não documentados, denominada de protolíngua (Ibidem: 125). A segunda perspectiva, de natureza igualmente comparativa, é a TL, cujo nome foi adotado da botânica, na segunda metade do século XIX, pelo linguista alemão Georg von der Gabelentz.

Um pressuposto importante dos estudos tipológicos é o reconhecimento de que, apesar das diferenças superficiais reveladas pelos dados linguísticos, há, entre eles, padrões subjacentes que constituem um denominador comum, estabelecendo um princípio coeso de unidade na ampla e complexa diversidade linguística (Comrie 1981; Maia 2006). Quer dizer, embora as diversas línguas naturais aparentem ser externamente muito distintas (se comparamos, por exemplo, o russo e o mandarim), quando as analisamos profundamente, verificamos a existência de diversas propriedades comuns e notamos diferenças comensuráveis. Nesse sentido, é possível compreender e analisar a diversidade dos fenômenos linguísticos a partir de traços gramaticais comuns (sejam fonológicos, morfológicos ou sintáticos), de modo a caracterizar uma tipologia. Assim, línguas que não têm nenhuma relação genética ou proximidade geográfica, como o latim e o kamaiurá (Seki 2000), podem ser classificadas como pertencentes a um mesmo tipo, se considerarmos, por exemplo, a ordem dos constituintes: ambas apresentam predominantemente a ordem sujeito-objeto-verbo (SOV).

Desse modo, a TL salienta que, embora haja diversas diferenças superficiais, as línguas exibem **características universais** como, por exemplo, a distinção entre nomes e verbos. Os universais linguísticos podem ser classificados em **absolutos**, **estatísticos** ou **implicacionais** (Bossaglia 2017:101). Os universais absolutos são identificados em todas as línguas humanas, como a presença, nas línguas faladas, de segmentos consonantais e vocálicos. Os universais estatísticos são válidos para um número grande de línguas e, por isso, são também denominados de tendências. Por exemplo, comumente, as línguas formam o plural dos nomes a partir da forma singular (e.g. casa ~ casa-s). Por fim, universais implicacionais são formulados em termos condicionais: ‘se x, então y’ (*Ibidem*: 105). Por exemplo, se uma língua apresenta o número trial (três entidades), então, apresentará dual (duas entidades), mas não vice-versa. Se uma língua apresenta o número dual, então ela apresentará o número plural, mas não vice-versa. Assim, essa relação de implicação pode ser capturada em termos de uma hierarquia: plural>dual>trial.

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, uma mudança na ordem básica de uma língua poderia acarretar na mudança de outras características. Por exemplo, uma língua mudar de SOV para VSO implicaria o

surgimento de preposições, dado que línguas SOV são prototipicamente posposicionais, de acordo com Greenberg (1963). Desse modo, nota-se que a TL, ao contrário da LH, visa compreender até que ponto as línguas podem variar e mudar, partindo da análise de um conjunto representativo de línguas não aparentadas e verificando a tendência de comportamento gramatical das línguas naturais, para que, então, sejam estabelecidas generalizações consistentes (Lazzarini-Cyrino 2019).

Dentre as primeiras descrições tipológicas, destacam-se as realizadas por von Schlegel (1818), o qual voltou seu olhar para os aspectos morfológicos das línguas, as dividindo em três⁴ grupos. A classificação proposta pelo autor é de natureza escalar e leva em conta o quão sintética é a morfologia da língua. Conforme apontam Mattos e Lazzarini-Cyrino (2021), essas classificações foram extremamente carregadas de impressões do autor e juízos de valor recorrentes à época. Contudo, essa proposta possibilitou a identificação de três tipos. O primeiro compreende as línguas denominadas de **isolantes**, que apresentam baixa ou nenhuma possibilidade de segmentação das palavras em morfemas, como é o caso do mandarim; o segundo tipo, as **flexionais**, tal como o português e alemão, se caracteriza pela possibilidade de seus morfemas acumularem mais de uma informação morfossintática. Como exemplo, podemos citar o morfema de concordância verbal {-mos} em PB, que combina informações de pessoa e número. Já no terceiro tipo, que inclui as línguas definidas como **aglutinantes**, como o turco ou muitas línguas ameríndias, os morfemas apresentam um mínimo grau de fusão, i.e., não costumam ser multifuncionais com o acúmulo de traços gramaticais. Por exemplo, em Ikpeng (Karib), a concordância verbal de pessoa e número é marcada por meio de dois morfemas distintos, um prefixo e um sufixo, respectivamente (Pachêco 2001).

Na segunda metade do século XX, os estudos tipológicos e dos universais linguísticos desmembraram-se em duas perspectivas metodologicamente distintas (Maia 2006). De um lado, pesquisas de caráter indutivo, voltaram seu olhar para aspectos de ordenamento sintático, alinhamentos dos sistemas de caso e suas relações com a morfologia (Lehmann 1973; Dixon 1979; Comrie 1981; entre outros). Essa perspectiva é inaugurada pelo trabalho seminal de Joseph H. Greenberg '**Some universals of grammar with particular reference to the order of**

⁴ Tipólogos contemporâneos descrevem a existência de 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).

meaningful elements' de 1963, pioneiro ao realizar um estudo comparativo, a partir de uma amostra de trinta línguas de diversas regiões e famílias, que tinha como objetivo mapear padrões na distribuição da ordem dos constituintes e propor universais linguísticos predominantemente implicacionais.

Por outro lado, trabalhos de natureza hipotético-dedutiva buscam aprofundar a investigação das estruturas abstratas das línguas e explicar os universais linguísticos tendo em vista a teoria inatista. Nessa perspectiva, destaca-se a **Teoria de Princípios e Parâmetros** (P&P) elaborada por Chomsky (1981), no âmbito do Modelo de Regência e Ligação. Esta 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: 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, inicialmente propostas de forma binária, associadas a um determinado princípio.

Um parâmetro bastante discutido na literatura é o de Sujeito Nulo, também conhecido como **Pro-Drop**. Inicialmente proposto por Perlmutter (1971), este parâmetro se relaciona ao fato de que, em sentenças declarativas finitas e não-marcadas, algumas línguas exibem sujeitos pronominais (e, portanto, referenciais) nulos, como é o caso do italiano, do espanhol peninsular e do PE. Nessas situações, línguas como o inglês ou francês vão apresentar obrigatoriamente o preenchimento da posição de sujeito. A explicação inicial dada para essa possibilidade binária de existência de sujeitos [\pm NULO] se relacionava, entre outros fatores, à presença ou não nas línguas de uma rica morfologia de concordância.

Posteriormente, trabalhos sobre outras línguas não indo-europeias, como o de Huang (1984), enriqueceram a discussão, evidenciando uma complexidade maior do que aquela capturada por uma especificação binária. O autor mostra que línguas isolantes (portanto, sem morfologia), como o mandarim, podem apresentar sujeitos nulos (e também objetos nulos) com bastante liberdade, desde que habilitados por configurações discursivas adequadas. Línguas com essa característica ficaram conhecidas como **línguas orientadas ao discurso** ou **Radical Pro-Drop** (Robert e Holmberg 2010). Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o PB também se diferencia do PE em termos paramétricos, como iremos discutir na próxima seção.

A teoria de P&P foi o ponto de partida para o surgimento de estudos tipológicos em uma perspectiva formalista, como a Tipologia Gerativa Formal (FGT) (Baker 2010), que visa a aplicação do modelo gerativo em estudos de natureza comparativa, visto que o autor defende que comparações entre línguas distintas podem nos revelar a real organização da Gramática Universal (GU). É válido salientar que, quando falamos em 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: 3 – tradução nossa)⁵.

Considerando as noções tipológicas aqui descritas, na seção seguinte, apresentaremos aspectos gramaticais do PB que se distanciam das demais línguas românicas (inclusive, do próprio PE). Acreditamos que introduzir tais aspectos é determinante para que se compreenda que o PB exibe estruturas gramaticalmente distintas de outras línguas românicas, uma vez que nosso objetivo neste trabalho é sugerir como podemos, a partir de fenômenos da língua portuguesa falada no Brasil, suscitar debates em sala de aula acerca da diversidade linguística ancorados na TL.

2. Aspectos gramaticais idiossincráticos do PB

Assim como outras línguas românicas, o PB é uma língua predominantemente flexional, de alinhamento nominativo-acusativo e exibe a ordem dos constituintes sujeito-verbo-objeto (SVO). Contudo, a emergência de características gramaticais no PB, distintas das demais línguas da família (inclusive, do próprio PE), têm suscitado na literatura discussões interessantes sobre as possíveis origens desses fenômenos. Avelar (2019) destaca que o debate teórico é bastante polarizado. Por um lado, a proposta conhecida como **hipótese da deriva** defende que os traços hoje presentes no PB se originam de uma variedade histórica do PE, que já manifestava esses traços de modo discreto (cf. Naro e Scherre 2007). Por outro lado, a teoria conhecida como **hipótese de contato** defende que as línguas africanas e, sobretudo, as do grupo banto, tiveram um papel crucial na formação do PB (Petter 2009; Castro 2022, entre outros). Embora seja de grande relevância a discussão acerca das possíveis razões

⁵ [...] it is natural to think that it refers to rules or principles of grammar that are part of all human languages. But that is not Chomsky's primary meaning. More properly, Chomsky's Universal Grammar is the preprogrammed biases that a human being brings to bear on the task of learning any natural language.

sócio-históricas que favoreceram o surgimento de aspectos gramaticais idiossincráticos no PB, nesta seção, nosso objetivo se limita a elencar alguns fenômenos morfossintáticos que têm, em particular, chamado a atenção de autores que analisam o PB vernacular.

Dentre esses fenômenos, Avelar (2015) identifica a presença de constituintes atípicos na posição de sujeito, formando o que o autor nomeia de **construções tópico-sujeito**. Estas consistem na tendência do PB em alocar termos de natureza locativa ou genitiva em configuração pré-verbal, podendo estes serem preposicionados ou não, como se observa em (1-4):

- (1) naquelas ruas passa muito carro (Avelar 2009c: 1).
- (2) aquelas ruas passam muito carro (Avelar 2009c: 1).
- (3) as janelas estão caindo o vidro (Avelar 2019c: 6).
- (4) os carros acabaram a gasolina no meio da viagem (Avelar 2015: 133).

Em (1), a manutenção da preposição poderia ser interpretada como uma topicalização do constituinte **naquelas ruas**. Assim, ele seria um adjunto adnominal de uma oração de sujeito nulo (SN) [-DETERMINADO] e [-REFERENCIAL], dada a concordância de terceira pessoa do singular (3S) do verbo **passar**. Já em (2), a queda da preposição faz **aquelas ruas** desempenhar o papel de sujeito da oração, acarretando na promoção do constituinte à posição de argumento externo do verbo, desencadeando o que Avelar e Galves (2013) chamam de **concordância locativa**.

Avelar (2015; 2019) descreve outro fenômeno que funciona de maneira semelhante à concordância locativa: a **concordância possessiva**. Nela, o constituinte adnominal preposicionado com função de possuidor, portanto, originalmente oblíquo, é alçado para a posição pré-verbal, passando a atuar como argumento externo do verbo, desencadeando concordância, como se percebe em (3) e (4), em que os sintagmas genitivos **das janelas** e **dos carros** foram movidos para o início da sentença e desencadeiam concordância em **cair** e **acabar**. A parte mais curiosa desses exemplos talvez seja a queda definitiva da preposição – fato que barra a possibilidade desse alçamento ser compreendido como a topicalização de um adjunto adnominal. Avelar (2019) elucida, porém, que, embora no PE seja atestada a possibilidade de deslocamento de sintagmas genitivos 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.

Além dos fenômenos supracitados, uma discussão cara no âmbito dos trabalhos de teoria gramatical sobre o PB se relaciona à mudança paramétrica e, portanto, tipológica, referente ao preenchimento da posição de sujeito (Figueiredo Silva 1996; Kato 1999; Kato e Negrão 2000). Diferentemente do PE, uma língua de **sujeito nulo consistente** (Roberts e Holmberg 2010), o PB tem sido descrito como uma língua de **sujeito nulo parcial**. Revisitando os dados de Duarte (1995) e a proposta de **hierarquia referencial** (Cyrino; Duarte; Kato 2000), Kato e Duarte (2014) demonstram uma redução de ocorrências de sujeitos nulos (SN) em construções do PB. Como se verifica em (5), exemplo do PB, a posição de sujeito é sempre preenchida pelo pronome **ela**, ao contrário de (6), exemplo do PE, onde o pronome é preferencialmente omitido.

(5) [minha esposa]i trabalha na Embratel. Elai ganha bem, mas eu acho que elai devia ganhar mais porque elai merece (Kato e Duarte 2014: 2).

(6) elei quer pescar tudo; Øi quer sempre arranjar umas taças. E Øi tem tido sorte com isso, porque Øi já teve três (taças) e eu inda só tive uma, que foi nesse concurso (*Ibidem*: 2).

As autoras apontam que essa mudança paramétrica parece estar relacionada tanto à erosão no paradigma verbal de concordância de número e pessoa, como ocorreu no francês, quanto à mudança do sistema pronominal da língua, a saber: (i) a introdução do pronome **você**, antiga forma de tratamento que, sincronicamente gramaticalizado, ocorre em variação com o pronome **tu**; (ii) a obsolescência do pronome de segunda pessoa do plural **vós**; e (iii) a adesão do pronome **a gente**, também oriundo de uma expressão nominal, em variação (ou quase completa substituição) com o pronome de primeira pessoa do plural **nós**.

Kato e Duarte (2014) endossam a hipótese de que a hierarquia de referencialidade tem papel fundamental em determinar a possibilidade de um sintagma em posição de sujeito ser nulo ou não. 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. Compreende-se que os pronomes de 1P e 2P ocupam o status mais alto da hierarquia, vindo, logo em seguida, a 3P com traços [\pm HUMANO] e [\pm ESPECÍFICO]. A partir disso, as autoras concluem que argumentos [$+$ N, $+$ HUMANO] estão no ponto alto da escala e têm menor probabilidade de serem omitidos das orações, ao passo que os

elementos que exibem o traço [-ESPECÍFICO] são os que têm maior probabilidade de serem nulos.

Diante do que foi discutido até aqui, podemos afirmar que o PB descrito nas gramáticas normativas se distancia bastante do PB falado cotidianamente. Embora reconheçamos a importância de se ensinar a norma padrão na escola, parece-nos que inserir a TL nas aulas de gramática pode enriquecer o tratamento dado ao ensino de português em sala de aula, abrindo possibilidades para se trabalhar de forma comparada e tipológica o PB, atualizando as propostas pedagógicas. Em vista disso, na seção seguinte, abordaremos brevemente propostas contemporâneas para o ensino de português que se ancoram em preceitos da Linguística, almejando, assim, que o aluno desenvolva em si uma reflexão metalinguística crítica e dedutiva sobre sua língua materna, bem como amplie sua compreensão acerca do fenômeno da linguagem na espécie humana.

3. Uma abordagem científica para o ensino de gramática

Mesmo sendo falantes nativos de português e tendo passado por muitos anos de escolarização, não é raro que os estudantes cheguem ao final do processo escolar com a impressão de que “não sabem português”. De acordo com Pilati (2017), isso se dá porque a noção de **gramática** é comumente associada a um conjunto de regras que determinam o uso “ideal” da língua e que devem ser aprendidas/decoradas ao decorrer da educação básica, e aquele falante que não domina tais regras é socialmente estigmatizado. Contudo, tal julgamento é resultado de uma prática socialmente estabelecida que, em virtude de razões históricas, de ordem política e econômica, privilegia as variedades linguísticas faladas pelas classes sociais mais altas, aquelas consideradas de prestígio e comumente impostas como corretas (Pilati 2017; Pires de Oliveira e Quarezemin 2016). Desse modo, ainda hoje, falar sobre gramática em sala de aula parece ser um desafio para professores e alunos, tendo em vista o estigma produzido por uma tradição normativa.

Em face disso e tendo em vista que, desde o início do século XX, a Linguística tem se preocupado em analisar e descrever a língua por uma perspectiva não-normativa, parece curioso o atraso entre o que a academia e a ciência produz de conhecimento e o que de fato é implementado na escola, fazendo com que, em pleno século XXI, ainda não sejam adotadas, efetivamente, metodologias de análise

linguística que tenham como base abordagens científicas da linguagem, como as das teorias gerativista, funcionalista ou sociolinguística (Pilati 2017). Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) salientam que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a única visão de gramática encontrada é a tradicional, apagando as perspectivas que vêm "na língua um objeto natural, ao mesmo tempo biológico e social" (*ibidem*: 36). Para tanto, as autoras ressaltam a importância de se investir em abordagens que favoreçam o desenvolvimento da intuição metalinguística do aluno, a fim de que ele, frente a dados linguísticos, seja capaz de formular hipóteses para interpretação dos variados fenômenos linguísticos, como se faz em diferentes áreas do conhecimento científico.

Embora o método indutivo possa desempenhar um papel relevante em muitas áreas da ciência, do ponto de vista de explicativo sobre o funcionamento da gramática internalizada, parece adequada a adoção de um método dedutivo no tratamento dos fenômenos linguísticos, uma vez que a **Língua-I**, como um estado da Faculdade da Linguagem, envolve "a real formulação dos princípios gerativos, não o conjunto por ele enumerado" (Chomsky 2017: 8). Em consonância com essa perspectiva, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) admitem que o desenvolvimento de uma abordagem racionalista de investigação estimularia o aluno a formular teorias quando diante de um problema. Pilati (2017) também pontua que a adesão de preceitos da Teoria Gerativa pode ser uma boa opção para desenvolver no estudante o 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, de modo a se afastar da perspectiva de ensino que privilegia a mera rotulação de elementos gramaticais.

É válido salientar que as regras prescritas pela gramática normativa não são levadas em conta para determinar se algo é gramatical ou não. Nesse caso, entendemos como gramatical as estruturas possíveis de serem geradas por um dado sistema linguístico. Tomemos como exemplo as seguintes sentenças:

- (7) os menino brasileiro é tudo moreno (Pires de Oliveira e Quarezemin 2016: 125).
- (8) os meninos brasileiros são todos morenos (*ibidem*: 125).
- (9) *o meninos brasileiros é tudo morenos.

Ainda que a gramática normativa preze pelo uso de (8), ouvimos com bastante frequência sentenças sem a plena concordância de plural, como em (7), uma vez que

ela se faz dispensável nos demais elementos de um sintagma caso o determinante deste já esteja flexionado no plural. Portanto, preconceitos linguísticos à parte, qualquer falante de PB julgará (7) morfossintaticamente aceitável e gramatical. O dado em (9), por outro lado, é considerado agramatical, uma vez que flexionar os demais elementos e deixar apenas o determinante no singular não é uma combinação sintagmática possível no sistema do PB. Assim, é incorreto 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.

Portanto, uma vez que a criança já vai à escola sabendo utilizar a língua, construir sentenças sintaticamente gramaticais e aceitas por outros falantes nativos, parece-nos 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, observando, descrevendo e analisando os padrões presentes na língua, sem julgamentos ou juízos de valor, de forma que se possa, por exemplo, compreender com maior clareza as regras morfossintáticas envolvidas em diferentes estruturas predicativas.

Em consonância com os trabalhos supracitados, defendemos, neste artigo, que a inclusão de temas relativos à diversidade linguística pode fomentar, em sala de aula, discussões interessantes acerca do intervalo de possibilidades paramétricas e tipológicas dos fenômenos linguísticos, nos diferentes níveis de análise. Nesse sentido, a intenção é favorecer a formação linguística dos estudantes, em termos de uma melhor compreensão sobre o fenômeno da linguagem, tendo em vista as semelhanças e diferenças compartilhadas entre as diversas línguas naturais e tomando como ponto de partida as características gramaticais encontradas no PB. Aqui, cabe salientar que tanto uma perspectiva tradicional e indutiva quanto uma formalista e dedutiva de TL podem ser mobilizadas como base teórica para esse intento, uma vez que ambas, embora distintas em seus aspectos metodológicos, compartilham da premissa de que são comensuráveis as diferenças estruturais abstratas dos fenômenos gramaticais. Trabalhos recentes, como o de Bošković (2022), têm argumentado nesta direção. Ademais, ainda que seja fundamental que o professor esteja ciente dessa relação de complementaridade entre essas abordagens, esta não é uma questão para ser tratada em sala de aula, uma vez que se faz necessária uma adequação didática para o nível de complexidade e profundidade previstos para a educação básica.

A partir disso, na próxima seção, argumentamos que uma perspectiva tipológica pode também engendrar o conjunto de abordagens científicas mobilizadas no estudo da linguagem na escola, de maneira a contribuir à atualização e reformulação do ensino de gramática. Para tanto, trazemos um relato da experiência construída no âmbito do projeto de extensão **Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras**, vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de modo a fornecer sugestões de atividades, plataformas e sites de pesquisa que podem auxiliar os professores no preparo e condução de suas aulas.

4. Contribuições da Tipologia Linguística ao ensino

Segundo a **Ethnologue** (Eberhard; Simons; Fennig 2023), existem no mundo hoje 7164 línguas humanas. Essa imensa diversidade linguística representa um patrimônio inestimável para a humanidade. Cada língua falada (ou sinalizada) por um grupo étnico humano delimita maneiras singulares de compreender, categorizar e produzir conhecimento sobre o mundo. Assim, quando refletimos acerca da diversidade linguística, uma pergunta fundamental seria: **sendo todas as línguas manifestações da mesma capacidade linguística humana, o que será que elas têm em comum e o que elas apresentam de diferente?** Algumas respostas possíveis a essa questão podem ser o ponto de partida para um importante e intrigante debate a ser fomentado em sala de aula, que pode favorecer sobremaneira a formação de alunos da educação básica no âmbito de análise linguística.

As sugestões de abordagens que apresentamos nesta seção partem de uma experiência que implementamos no âmbito do projeto de extensão **Para conhecer e valorizar as línguas indígenas brasileiras**, realizado em 2022, resultado de uma parceria entre o Departamento de Letras da UFPE e a Rede de Bibliotecas pela Paz do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) da Prefeitura do Recife/PE.

4.1. A diversidade linguística e ensino: um relato de experiência

O projeto de extensão supramencionado teve como objetivo a realização de oficinas para jovens e adultos de comunidades e escolas atendidas pelo COMPAZ sobre o tema da diversidade linguística no Brasil à luz da Tipologia Linguística, com foco nas línguas indígenas brasileiras. A nossa intenção era favorecer uma troca de saberes

tradicionais, escolares e científicos sobre a linguagem e sobre a diversidade linguística brasileira, que pudesse enriquecer a experiência de alteridade dos participantes e das instituições vinculadas ao projeto.

Um fato interessante ocorrido, que ressalta a importância das atividades de extensão universitária, foi a participação na equipe de execução do projeto, em virtude da chamada pública de inscrição, de um indígena urbano, pajé do povo indígena Karaxuwanassu, que desenvolve há alguns anos um estudo de retomada de sua língua ancestral. A partir de então, uma nova parceria de pesquisa e extensão se estabeleceu. Atualmente, seu povo luta pelo reconhecimento e demarcação de um antigo território Caeté localizado no município de Igarassu/PE.

A realização do projeto envolveu o desenvolvimento de quatro etapas:

(I) Preparação: nesta etapa, a equipe executora se reuniu virtualmente em grupos de estudo para realização de leituras, fichamentos e discussões que possibilitaram a elaboração das atividades, unidades didáticas e exercícios utilizados nos módulos de formação.

(II) Módulo de formação: esta etapa compreendeu a realização das oficinas presenciais para quatro turmas (T.I, T.II, T.III e T.IV), com uma média de 35 participantes, jovens entre 16 e 25 anos. As duas primeiras turmas (T.I e T.II) foram atendidas no primeiro semestre e as duas outras (T.III e T.IV) foram contempladas no segundo semestre.

(III) Entre-Módulos: nesta etapa intermediária, a equipe executora avaliou o desenvolvimento das oficinas finalizadas e se preparou para as próximas.

(IV) Avaliação: ao final de cada oficina, a equipe executora e os participantes se reuniram para uma roda de conversa sobre os aspectos positivos e negativos dos cursos, tendo como objetivo a melhoria da proposta. Além disso, mesmo durante os módulos de formação, a equipe executora manteve os encontros virtuais semanais para avaliação contínua do processo.

Os módulos de formação foram organizados a partir de quatro eixos temáticos: (i) Linguagem Humana: conceitos fundamentais; (ii) A diversidade linguística à luz da Tipologia Linguística; (iii) Os povos indígenas na formação do Brasil; (iv) A diversidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros. Inicialmente, havíamos planejado uma oficina para cada eixo temático, o que somaria quatro oficinas por turma. Contudo, em virtude de uma solicitação da coordenação do COMPAZ, cada turma pôde participar unicamente de duas oficinas com carga horária de duas (02)

horas cada. Desse modo, foi necessária uma redução nos conteúdos e atividades propostos, bem como uma fusão dos eixos (i) e (ii) para as primeiras oficinas e dos eixos (iii) e (iv) para as segundas oficinas ministradas para cada turma. A condução das oficinas e o preparo das sequências didáticas e de todos os materiais didáticos e paradidáticos foram realizados pelos extensionistas, estudantes dos cursos de Letras da UFPE, sob orientação da coordenação do projeto (autora deste trabalho). As duas oficinas apresentaram os seguintes conteúdos programáticos:

Primeira oficina: A linguagem humana e sua diversidade

- Linguagem humana vs. comunicação animal
- Aquisição da linguagem
- Língua e gramática
- A diversidade linguística das línguas naturais

Segunda oficina: A diversidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros

- Os povos indígenas na formação do Brasil
- Os povos indígenas no Brasil hoje
- As línguas indígenas brasileiras: classificação genética e aspectos gramaticais

Nas oficinas, os participantes eram convidados a se organizarem em meio círculo na sala e foram utilizados recursos didáticos diversos, como *data show*, quadro e pincel, *handouts*, fichas e *cards* para os exercícios e dinâmicas. Os encontros começavam com uma breve explanação sobre os objetivos do projeto e sobre a organização das oficinas. Em seguida, o roteiro temático do dia era apresentado de maneira sucinta, esclarecendo as metas de aprendizagem, bem como os conteúdos que seriam trabalhados. Na sequência, uma série de perguntas sobre os temas eram feitas aos participantes, com intuito de verificarmos o quão familiarizados estavam com os conteúdos apresentados. Assim, em geral, a partir dessa conversa inicial, era feita uma exposição oral dos temas, com muitos exemplos, imagens e vídeos curtos e, em seguida, eram realizadas atividades práticas que envolviam análise comparativa e discussão de dados de diferentes línguas.

É preciso enfatizar, porém, que o contexto de realização dessas oficinas não era escolar e que grande parte do público, embora tivesse algum déficit em seu letramento,

já havia concluído a educação básica ou estava nos anos finais do ensino médio. Tais condições favoreceram o aprofundamento nos temas trabalhados durante os debates e nas atividades realizadas. Entretanto, acreditamos que os méritos alcançados no projeto, percebidos a partir dos *feedbacks* recebidos na etapa de avaliação, podem também contribuir às práticas de reformulação do ensino de línguas no ambiente escolar.

Desse modo, as sugestões de temas e atividades descritas na próxima subseção partem daquelas elaboradas no âmbito de preparação do projeto, contudo, em virtude da redução ocorrida na duração das oficinas, nem todas foram integralmente realizadas. Assim, as propostas que se seguem constituem um exercício, uma tentativa preliminar de fomentar caminhos e possibilidades de transposição didática para a inclusão nas aulas de gramática de temas relativos à diversidade linguística das línguas naturais, a partir de uma perspectiva tipológica. Portanto, essas sugestões podem e devem ser adaptadas, em termos de terminologia, complexidade e profundidade, para se adequarem aos diferentes anos do ensino fundamental e médio.

4.2. Introduzindo o tema da diversidade linguística na escola: sugestões de atividades

Entendemos que, para se criar uma sensibilidade a um olhar tipológico para as línguas, é fundamental a inclusão, em sala de aula, de recursos audiovisuais, metodologias ativas e atividades práticas de análise de variados dados linguísticos (glosados e traduzidos) que demonstrem que tipos linguísticos são agrupamentos transversais aos agrupamentos genéticos (Bossaglia 2019), quer dizer, línguas que pertencem à mesma família (como a tupi-guarani, por exemplo) podem pertencer a tipos linguísticos diferentes e línguas que não possuem nenhuma relação genética ou de proximidade geográfica podem pertencer a um mesmo tipo.

Como mencionamos anteriormente, os tipos podem ser analisados em diferentes níveis gramaticais e serem fonológicos, morfológicos ou sintáticos. Iniciando com um parâmetro fonológico, podemos mencionar a presença/ausência de sistemas de tom (com valor fonológico/contrastivo) nas línguas naturais, como é o caso do mandarim, que apresenta um sistema de quatro tons, como demonstra o paradigma

abaixo, com áudio disponível para *download* na página do **UCLA Phonetics Lab Data**⁶.

CHINÊS PADRÃO ma			
Caractere chinês:	Símbolo tonal:	Descrição tonal:	Tradução português:
媽	1 ₅₅	alto	‘mãe’
麻	1 ₃₅	ascendente	‘cânhamo’
馬	↘ ₂₁₄	descendente-ascendente	‘cavalo’
罵	↘ ₅₁	descendente	‘xingar’

Tabela 1: Sistema de tons do chinês padrão (Fonte: UCLA Phonetics Lab Data - tradução nossa)

Aqui, é possível demonstrar aos estudantes que, diferentemente do português, em que o acento pode ter função demarcativa (cf. Câmara Júnior 1970: 54), como em **sáb**ia, **sab**ia e **sabiá**, em uma língua tonal, é a mudança no tom que confere contraste semântico a uma mesma sequência segmental, como no caso do exemplo na Tabela 1. A partir dessa introdução, é possível propor atividades práticas, em duplas ou em grupos, de identificação de pares mínimos em português, facilitando a abordagem sobre contraste fonêmico. Temas relacionados à ortografia e à relação de correspondência fonema-grafema poderão ser também facilitados a partir dessa discussão.

Por outro lado, um exemplo sintático seria a tipologia de ordem dos constituintes, que considera o ordenamento linear das categorias⁷ de sujeito, verbo e objeto. Assim, enquanto em português temos a ordem SVO e dizemos ‘João leu uma carta’, em japonês a ordem é SOV, como mostra o exemplo abaixo:

- (10) *John ga tegami o yon-da*
 Jonh SUBJ carta OBJ ler-PRET
 ‘João leu uma carta’ (lit: João carta leu). (Baker 2001: 151)

Esse tema é bastante interessante e pode ser abordado de várias maneiras. Uma primeira possibilidade seria a de apresentar dados de línguas com diferentes tipologias de ordem e, em grupo, os alunos poderiam ser convidados a identificar as ordens

⁶ Disponível em: <http://www.phonetics.ucla.edu/vowels/chapter2/chinese/recording2.1.html>

⁷ A ordem sintática de outras categorias pode ser também analisada, a saber: adjetivo e nome; adposição e nome; e genitivo e nome.

observadas. As observações então poderiam ser sistematizadas no quadro, com os agrupamentos identificados. O capítulo 81 do **World Atlas of Language Structure** (WALS), escrito por Dryer (2013), pode ser uma boa fonte de consulta para o preparo dessa atividade. Para esse tema, seria importante comentar, de maneira palatável, que embora existam seis tipos de ordem atestados nas línguas (SVO, SOV, VSO, OVS, VOS e OSV), quase 90% das línguas do mundo exibem as ordens SOV e SVO, demonstrando uma tendência estatística robusta, capturada no primeiro universal⁸ de Greenberg (1963): “Em sentenças declarativas com sujeito e objeto nominal, a ordem dominante é quase sempre uma em que o sujeito precede o objeto” (tradução nossa).

Uma segunda alternativa para se trabalhar com o nível sintático seria a proposição de uma atividade com o uso **logatomas** (ou pseudopalavras). Um marco no desenvolvimento da pesquisa psicolinguística e aquisição é a publicação do experimento linguístico denominado de **wug-test**, criado em 1958 pela pesquisadora Jean Berko Gleason, com intuito de investigar a aquisição de padrões morfológicos em crianças falantes de inglês (cf. Berko 1958). A proposta era a de apresentar às crianças logatomas, ou seja, palavras inventadas, que apresentavam combinações de sons possíveis do inglês, de modo a verificar se a criança aplicava corretamente ou não regras morfológicas da sua língua. O uso de logatomas, ao invés de palavras reais do vocabulário, demonstrou que as crianças podiam acessar e aplicar regras abstratas e não apenas recorrer a padrões memorizados.

Assim, em relação à tipologia de ordem dos constituintes, uma atividade possível com o uso de logatomas seria apresentar aos alunos vários *cards* com nomes do léxico do português (e.g. menino, bola, João, pipa, etc.) e com logatomas verbais flexionados no pretérito perfeito do indicativo (e.g. cajo, cerdiu, goleceu, tolizou, etc.). Aqui, seria interessante pontuar que na ciência, por vezes, é necessário se criar ambientes experimentais artificiais para a investigação de fenômenos empíricos como, por exemplo, a criação de câmaras a vácuo para se testar a queda simultânea de dois objetos de pesos e massas diferentes. Depois de uma análise das palavras, explicando o que é um logatoma e por que ele é usado na Linguística, pode ser pedido aos estudantes que, primeiramente, identifiquem a categoria lexical das palavras inventadas e, em seguida, formem sentenças (transitivas ou intransitivas) usando as palavras fornecidas (e.g. João goleceu a bola). Nessa tarefa, a primeira discussão

⁸ "In declarative sentences with nominal subject and object, the dominant order is almost always one in which the subject precedes the object."

importante se relaciona à análise da tendência predominante de estrutura argumental utilizada pelos alunos, refletindo sobre as estratégias evocadas para a definição da valência verbal dos verbos inventados. As sentenças montadas foram predominantemente transitivas ou intransitivas? Os formativos morfológicos basearam a escolha da valência verbal? Em seguida, a reflexão pode se voltar propriamente à ordem. Algumas perguntas possíveis para nortear o debate, seriam: Qual a ordem dos constituintes mais frequente encontrada nas frases? Poderia ter outras? Se sim, qual a consequência para o significado da sentença? Se quisermos, a partir das frases declarativas, fazer uma pergunta usando um pronome interrogativo (QU-), como a ordem seria afetada?

A discussão sobre a ordem dos constituintes pode também desdobrar-se em uma reflexão sobre caso. Podem ser apresentados dados de línguas que exibem morfologia de caso, como o latim, por exemplo, evidenciando que a presença dessa morfologia habilita a língua a ter uma ordem mais livre e que o contrário também é verdade, a falta de morfologia de caso deixa rígida a ordem dos constituintes, uma vez que mudar os elementos de ordem significa mudar a sua função sintática, como em **Pedro viu Maria** e **Maria viu Pedro**. Além disso, é possível demonstrar que há um resquício da morfologia de caso no sistema pronominal do português, no contraste, por exemplo, das formas nominativas (eu, tu, ele/ela) e acusativas (me, te, o/a). Aqui, cabe também a reflexão sobre as diferenças entre os quadros pronominais do português vernacular de diferentes variedades linguísticas e aquele apresentado na gramática tradicional.

Para os anos finais da educação básica, valeria ainda uma discussão sobre os diferentes alinhamentos de caso (Dixon 1979; 1994), mostrando brevemente o comportamento morfossintático de sistemas **nominativo-acusativo**, como em português e inglês; **ergativo-absolutivo**, como em basco e kuikuro; e **cindido** (*Split-S system*), como em guarani e kamaiurá. A discussão poderia salientar como as línguas, pertencentes aos três tipos de alinhamentos, codificam morfologicamente seus argumentos nucleares, tendo em vista a organização de primitivos sintáticos fundamentais (sujeito transitivo; sujeito intransitivo e objeto). Essa abordagem pode ainda desdobrar-se em uma discussão sobre a noção de papel temático, isto é, a função semântica dos sintagmas nominais na sentença, e sua relação com a categoria de caso.

Com relação às especificidades gramaticais do PB, uma sugestão seria a de trabalhar, de forma contrastiva, com dados de diferentes variedades do português,

como o PE e aquelas faladas em países lusófonos em África. Inclusive, dados de crioulos de base portuguesa, como por exemplo, o guineense ou o caboverdiano, poderiam ser também considerados. Caberiam ser analisados fenômenos de concordância verbal e nominal, ordem dos constituintes e caso, que demonstrem a existência de *continuum* entre as variedades mais conservadoras e as mais inovadoras do português. Como recurso audiovisual, uma sugestão seria o uso do vídeo 'Sotaques'⁹, produzido em 2017 pela Porto Editora, em parceria com Miguel Gonçalves Mendes, para celebrar o Dia da Língua Portuguesa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), no qual pessoas de diferentes países e regiões lusófonos lêem conjuntamente 'O Paraíso são os outros', de Valter Hugo Mãe.

Com relação à diversidade linguística no contexto brasileiro, seria interessante introduzir um panorama acerca das línguas indígenas brasileiras, apresentando noções acerca de sua classificação genética. Para isso, a página **Povos indígenas do Brasil** do Instituto Socioambiental (ISA) pode fornecer subsídios para o preparo das aulas e dos materiais. Em seguida, podem ser abordados fenômenos linguísticos típicos dessas línguas (e, em grande parte, distintos daqueles encontrados em línguas indo-europeias) como hierarquia de pessoa, evidencialidade, classificação nominal, entre outros, demonstrando a riqueza e diversidade dessas línguas. Duas referências importantes aqui são os trabalhos dos professores Aryon Rodrigues e Lucy Seki, em grande parte disponíveis *online* na **Biblioteca Digital Curt Nimuendaju**. Além disso, outra sugestão é a investigação do léxico de origem tupi incorporado no PB, sobretudo, no âmbito dos topônimos e das palavras para fauna e flora. Além das questões de ordem morfológica e semântica, podem ser também abordados aspectos relativos aos ajustes fonotáticos existentes nesses empréstimos linguísticos.

Por fim, finalizamos esta seção elencando algumas plataformas *online* de pesquisa que podem colaborar na obtenção de dados secundários e no preparo de aulas e atividades sobre diversidade linguística e sobre línguas ameaçadas de extinção no Brasil e no mundo:

- *World Atlas of Language Structure* (WALS): <https://wals.info/>
- *Ethnologue: Languages of the World*: <https://www.ethnologue.com/>
- *Endangered Languages Documentation Programme* (ELDP):
<https://www.eldp.net/>

⁹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=nndGk1Ci2Boet=145seab_channel=PortoEditora

- *Documentation of Endangered Languages* (DOBES): <https://dobes.mpi.nl/>
- Biblioteca Digital Curt Nimuendaju: <http://www.etnolinguitica.org/>
- Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (PRODOCLIN):
<http://prodoclin.museudoindio.gov.br/>
- Povos Indígenas no Brasil (ISA): <https://pib.socioambiental.org/>

5. Considerações finais

Tendo em vista as discussões aqui realizadas, entendemos como urgente a adoção e apropriação, de maneira mais definitiva, de abordagens científicas e metodologias ativas no eixo de análise linguística na educação básica, como sugerem Pilati (2017) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). Como apontamos, ao longo do trabalho, a intenção dessa agenda contemporânea de ensino de gramática é habilitar o aluno a produzir uma reflexão metalinguística crítica sobre sua língua materna, de modo a facilitar a formulação de hipóteses explicativas para os diversos fenômenos linguísticos. Desse modo, argumentamos que a área de TL pode subsidiar interessantes debates em sala de aula sobre a diversidade linguística das línguas naturais, ampliando a compreensão sobre o intervalo de possibilidades paramétricas e tipológicas do fenômeno da linguagem na espécie humana.

Referências bibliográficas

- AVELAR, J. Inversão locativa e sintaxe de concordância. *Matraga*, v. 16, p. 232- 252, 2009c.
- AVELAR, J. Sobre a emergência das construções de tópico-sujeito no português brasileiro: mudança desencadeada por contato? In: AVELAR, J.; ÁLVAREZ-LÓPEZ, L. (eds), *Dinâmicas Afro-Latinas: Língua(s) e História(s)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. p. 127-148.
- AVELAR, J. 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, 2019. p. 57-92.
- AVELAR, J.; CYRINO, S. Locativos preposicionados em posição de sujeito: uma possível contribuição das línguas Bantu à sintaxe do português brasileiro. *Linguística – Revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*, v. 3, p. 55-76, 2008.

AVELAR, J.; GALVES, C. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. In: MOURA, M. D.; SIBALDO, M. A. (orgs.). *Para a História do Português Brasileiro*. 1ª ed. Maceió: Edufal, 2013. p. 103-132.

AVELAR, J.; GALVES, C. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. *Linguística – Revista da ALFAL*, v. 30, n. 2, p. 241- 288, 2014.

BAKER, M. C. *The atoms of language: the mind's hidden rules of grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

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.

BERKO, J. The Child's Learning of English Morphology. *Word*, v. 14, p. 150-177, 1958.

BOŠKOVIĆ, Z. Formalism and, not vs, Functionalism. Ms. 2022. Disponível em: https://boskovic.linguistics.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/2801/2022/10/boskovic_22_Formalism-and.2.pdf

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

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

CÂMARA JUNIOR, J. *Estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTRO, Y. P. *Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks Editora, 2022.

COMRIE, B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford, Basil Blackwell, 1981.

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

CHOMSKY, N. A Biolinguística e a capacidade humana. Tradução por Heloisa Moreira Salles. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 03, n. 02, p. 05-21, 2017.

CYRINO, S. M.L.; DUARTE, M.E. L.; KATO, M. A. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (Eds.) *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000. p. 55-104.

DIXON, R. M. W. Ergativity. *Language*, v. 55, n. 1, p. 59-138, 1979.

DIXON, R. M.W. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DRYER, M. Order of Subject, Object and Verb. In: DRYER, M. S.; HASPELMATH, M. (eds.). *WALS Online* (v2020.3). Disponível em: <http://wals.info/chapter/81>

DUARTE, M. E.L. *A Perda do Princípio “Evite Pronome”*. UNICAMP: Tese de Doutorado, 1995.

EBERHARD, David M., SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International, 2023. Disponível online: <http://www.ethnologue.com>.

FARACO, C. A. *Linguística histórica*. Uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2007.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A Posição do Sujeito no Português Brasileiro: Frases Finitas e Infinitivas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

GREENBERG, J. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: GREENBERG, J. (ed.). *Universals of Language*. London: MIT Press. 1963. p. 73-113.

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

KATO, M. A. Strong pronouns, weak pronominals and the null subject parameter. *Probus*, v. 11, p. 1-37, 1999.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 18, n. 1, 2014.

KATO, M. A.; NEGRÃO, E. (Eds.). *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Madrid e Frankfurt am Main: Iberoamericana e Vervuert, 2000.

LAZZARINI-CYRINO, J.P. Tipologia linguística: métodos, generalizações e diacronia. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, p. 306-322, jul.-dez. 2019.

LEHMANN, W.P. A Structural Principle of Language and its Implications. *Language*, v. 49, n. 1, p. 47-66, 1973.

MAIA, M. *Manual de Linguística: subsídios para formação de professores indígenas*. SECAD: Brasília, 2006.

MATTOS, E. B; LAZZARINI-CYRINO, J.P. Classificação morfológica das línguas: da tipologia holística às definições circulares. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 288-312, jul.-dez. 2021.

NARO, A.; SCHERRE, M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

PACHÊCO, F. B. *Morfossintaxe do verbo Ikpeng (Karib)*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

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

PETTER, M. O continuum afro-brasileiro do português. *In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (orgs.) África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 158-173.

PETTER, M. Ampliando a investigação do continuum afro-brasileiro do português. *Papia*, v. 25, p. 305-317, 2015.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2016.

ROBERTS, I.; HOLMBERG, A. Introduction: Parameters in minimalist theory. *In: BIBERAUER, T., HOLMBERG, A. ROBERTS, I.; SHEEHAN, M. Parametric variation: Null subjects in minimalist theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SEKI, L. *Gramática do Kamaiurá: Língua Tupi-Guarani do Alto Xingu*. Campinas: Editora da Unicamp. 2000.

VON SCHLEGEL, A. W. *Observations sur la langue et la littérature provençales*. Paris: Librairie grecque-latine-allemande, 1818.