

**GRAMÁTICA, ESCOLA E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE
GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA
CONTEMPORANEIDADE: UMA ENTREVISTA COM ROBERTA
PIRES DE OLIVEIRA (UFSC/UFPR/CNPQ)**

**GRAMMAR, SCHOOL AND PERSPECTIVES OF THE TEACHING OF
GRAMMATIC OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN
CONTEMPORANEITY: AN INTERVIEW WITH ROBERTA PIRES DE
OLIVEIRA (UFSC/UFPR/CNPQ)**

Roberta Pires de Oliveira¹
ropiolive@gmail.com

Sweder Souza²
swedersouza@gmail.com

Lorena Izabel Lima³
lorena.lima@ifpr.edu.com

Resumo: O ensino de Gramática(s) é circundado de reveses. Se, por muitos séculos, a Gramática foi entendida como mero conjunto de regras, a Gramática dita normativa (FARACO, 2008), causando impactos nos modos de ensiná-la, atualmente a multiplicidade de abordagens desse objeto pelo viés da Linguística oferece um campo rico para entendê-la também como o próprio mecanismo linguístico que permite o uso da língua pelos falantes. Nessa esteira, há que se pensar em novas maneiras de explorar os fenômenos languageiros e, portanto, gramaticais, sob novas perspectivas. Assim, o presente trabalho propõe uma entrevista com a Professora-Pesquisadora Roberta Pires de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina/Universidade Federal do Paraná. Assim, com intuito de promover um debate significativo para reflexão sobre os estudos de ensino-aprendizagem de Gramática de Língua Portuguesa e seus desdobramentos, frente às práticas sociais e linguísticas, a Pesquisadora expõe sua visão nos instigando a uma reflexão crítica sobre o tema.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática(s). Ensino. Entrevista com Roberta Pires de Oliveira.

¹ Professora Titular pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pesquisadora PQ-CNPq.

² Mestrando em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná - PPGL/UFPR; Participa do Grupo de Pesquisa em Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL/UnB/CNPq); e do Projeto Interfaces da Intercompreensão em Línguas Românicas e a promoção do Plurilinguismo (UFPR). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (88882.181006/2018-01).

³ Professora de Língua Portuguesa no IFPR - Campus União da Vitória/Doutoranda em Linguística da UFPR.

Abstract: The teaching of Grammar(s) is surrounded by setbacks. If for many centuries Grammar was understood as a mere set of rules, Grammar dictates normative (FARACO, 2008), causing impacts in the ways of teaching it, currently the multiplicity of approaches of this object by the linguistic bias offers a rich field to understand as well as the linguistic mechanism itself that allows the use of the language by the speakers. In this wake, to think of new ways to explore the linguistic and, therefore, grammatical phenomena, under new perspectives. The present work proposes an interview with Professor-Researcher Roberta Pires de Oliveira, from the Federal University of Santa Catarina/Federal University of Paraná. Thus, in order to promote a meaningful debate for reflection on the teaching-learning studies of Portuguese Grammar and its unfolding, in face of social practices and linguistics, the Researcher exposes her vision by instigating a critical reflection on the theme.

Keywords: Portuguese Language. Gramatic(s). Teaching. Interview with Roberta Pires de Oliveira.

1 Considerações Iniciais

Estudar Língua Portuguesa e estudar Gramática não são práticas sinônimas; contudo, ao longo da história do ensino de línguas no Brasil, essas duas frentes aparecem quase que como intercambiáveis. Mas não o são. Se resgatarmos, porém, os documentos oficiais a respeito do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, perceberemos que, por um longo período, foi a concepção de Gramática como conjunto de regras a serem seguidas pelos falantes, a Gramática Normativa (FARACO, 2008), que norteou dois séculos de ensino de língua.

Ao revisitar a história do ensino de língua materna e segunda língua no Brasil, Soares (2002) explica que a Língua Portuguesa só começa a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário na segunda metade do século XVIII, juntamente com o Latim, que até então tinha exclusividade no ensino. Mesmo assim, em um primeiro momento, o ensino do vernáculo seguiu a tradição do Latim, com enfoque na gramática do português. Por sua vez, Bunzen (2011) explica que, nas sequentes e sucessivas mudanças pelas quais o ensino de Língua Portuguesa passou, a Gramática sempre pairou, ora soberana, ora rançosa. Nesse sentido, é necessário repensar o seu papel frente às mudanças e reflexões acadêmicas em torno deste tópico.

Fato é que, primeiro, goste-se ou não, o trabalho com a(s) gramática(s) está em classe e, na maioria das vezes, numa abordagem metalinguística e normativa, já condenada pelas pesquisas científicas e pelos documentos legais da educação, dado seu intuito de apagamento das variedades e seu caráter regulador, impositivo e excludente. Neves (2003) expõe, em sua pesquisa, os principais conteúdos contemplados pelos professores, ao trabalhar a gramática. Os três primeiros elementos foram: “Reconhecer classes de palavras; reconhecer funções sintáticas; reconhecer e classificar funções sintáticas” (NEVES, 2003, p. 12). Esses conteúdos

são estudados considerando os materiais didáticos, vistos pelos professores como suficientes para o ensino e para a aprendizagem da língua materna.

Segundo, porque toda língua possui uma gramática, que, sob a influência de forças internas – língua como sistema complexo que tem a ver com mente/cérebro – e externas, caracteriza-a e identifica-a, considerando a sua vitalidade natural e a cultura do povo que a usa. Não sem frequência, parece haver uma forte rejeição à gramática, por ser empregada, muitas vezes, apenas e equivocadamente como sinônimo de “normatização”, isto é, como aquela que “estabelece normas”, como elucida Faraco (2008). Tal entendimento é preocupante, pois as pesquisas na Linguística já avançaram bastante, propondo maneiras menos ingênuas de se pensar sobre a língua, como a ascensão de Gramáticas Descritivas, das quais a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985) é uma ótima representante, e o valioso conceito e reconhecimento da Gramática Interna, discutida por Chomsky (2009).

Tais estudos precisam ser filtrados para possíveis trabalhos de transposição didática, bem como no tocante às Línguas Naturais, esquecendo-se dessa suposta disputa entre funcionalismo e gerativismo. O que sabemos sobre as crianças, o cérebro, os sistemas computacionais? Pensando em algumas dessas contribuições de diversas áreas da Linguística, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam para o trabalho com a gramática em sala de aula por meio de uma perspectiva descritiva e ligada ao uso e à reflexão. Trata-se da prática de Análise Linguística, uma tentativa de trazer a gramática para a sala de aula em uma abordagem que subsidia a leitura e a produção de textos.

A presença da Análise Linguística nos PCNs (1998) mostra que a questão central não é se devemos ensinar ou não gramática nas aulas, mas sim ao conceito e a abordagem adequados às práticas escolares de como fazê-lo. Nessa esteira, discutem-se quais aspectos gramaticais são relevantes para a formação de uma consciência linguística, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos orais e escritos, capazes de levar os sujeitos à reflexão sobre a(s) língua(s).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002) impulsionaram importantes reflexões, mas, efetivamente, poucos passos foram dados. Ao se falar em ensino de Português, é importante que a toda forma de trabalho há uma concepção de língua(gem) subjacente. Atualmente, a visão de linguagem que norteia as práticas pedagógicas é a interacionista, no sentido de entender língua(gem) como prática social. Segundo os postulados interacionistas, a noção de língua está estritamente ligada aos aspectos sociais, pois seu domínio permite a efetiva participação do indivíduo no meio em que está inserido. Logo, se a linguagem

não estiver associada às interações sociais, ela perde sua característica essencial. A interação verbal, conforme as ideias bakhtinianas (2006 [1929]), realiza-se por meio das enunciações.

Os aspectos sociais, históricos e coletivos do indivíduo entram em jogo, pois estão em recíproca constitutividade e são importantes para o processo de significação. Seguindo esse caminho teórico, o ensino de Língua Portuguesa (qual?), organiza-se e sugere práticas voltadas para a interação linguística em que o(s) Português(es) seja(m) compreendido(s) em seu (s)funcionamento(s), como língua como heterogênea, multifacetada, viva e dinâmica.

Assim, pretende-se que entre na discussão, construída nessa entrevista, reflexões sobre as possibilidades de abordagem da Gramática no ensino de Língua Portuguesa no século XXI, já que a Linguística traz uma série de novas descobertas e estudos que interferem (ao menos deveriam interferir) na abordagem desse fenômeno na sala de aula.

2 Questão Norteadora

Ao remontar a um ensino pautado em uma Gramática Tradicional, a concepção de língua(gem) aí subjacente é a de uma língua fechada, sem sujeito social, sem muito movimento. Documentos oficiais, por exemplo, propõem que se deve promover práticas significativas em sala de aula, onde diversos tipos de Gramática sejam acionados. Sendo assim, o ensino de Gramática configura-se como um espaço de interação cotidiano. Seja em Língua Portuguesa ou entre diferentes línguas. Sobretudo porque toda questão Linguística, tudo que se diz sobre a língua e sobre os falantes, está diretamente relacionado ao falante e tudo o que diz respeito a como os sujeitos se constroem.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em um ensino de Gramática de um modo mais amplo, especialmente pensar o ensino de línguas de um modo menos fechado. Como é esse sistema? Como ele funciona? É um sistema Natural no homem e, portanto, Social, porque somos bichos que vivem em comunidade?

Como é, então, ensinar Língua Portuguesa quando se pensa em língua(gem) de um modo mais amplo? Como dar conta de tratar de língua não só em uma perspectiva teórica, mas quando se ensina, o que é feito? Quais questões sociais, teóricas, práticas, cognitivas, epistemológicas, políticas e ideológicas podem suscitar e levantar arcabouço teórico ou teórico-prático para questões de língua(gem) no ensino-aprendizagem de Gramática(s) da Língua Portuguesa em pleno Século XXI?

Com a Palavra: Roberta Pires de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina/Universidade Federal do Paraná – UFSC/UFPR/CNPq

Professora Titular pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduada em Letras (Universidade Estadual de Campinas (1985)), mestre em Linguística (Universidade Estadual de Campinas (1991)) e doutora em Linguística (Katholieke Universiteit Leuven (1995)). Pós-doutorado no Massachusetts Institute of Technology (MIT), de 2004 a 2005, e em Harvard University, de 2012 a 2013, com financiamento da CAPES. Professora visitante em Harvard University em 2016. É professora na Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina e professora efetiva da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Paraná e da Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Áreas de atuação: Semântica e Pragmática de vertente formal; Filosofia da Linguagem; Filosofia da Linguística; Semântica e Pragmática Experimentais; Educação e divulgação científica. Coordenou o projeto de cooperação internacional CAPES/COFECUB, "Nominais Nus no PB: a interface sintaxe-semântica", juntamente com a profa. Carmen Dobrovie-Sorin, CNRS-LLF, Paris 7 de 2009 a 2012. Coordenou a primeira Licenciatura em Letras-Português a distância da Universidade Federal de Santa Catarina de 2009 a 2012 e coordenou a fase final da segunda edição. Participou do Projeto de Cooperação CAPES-Nufic coordenado pela profa. Maria José Foltran (UFPR). Pesquisadora 1 do CNPq.

Agradeço o convite para refletir sobre o lugar da Linguística e da Gramática nas aulas de uma disciplina escolar chamada “Língua Portuguesa”⁴. A minha reflexão entende que a Linguística deve estar na escola e nas aulas de língua. Mais especificamente, entendo que a reflexão sobre a gramática das línguas é absolutamente estratégica. O professor de Língua Portuguesa deve trabalhar com variedades, compreender as questões ideológicas e respeitar a língua falada pelo aluno. A primeira seção revisa em pinceladas essa assunção, que cria um fundo de utopia: a reflexão sobre as línguas ajuda a formar a cidadania crítica. A segunda seção exemplifica, refletindo sobre a gramaticalidade e interpretação de sentenças com itens de polaridade, que estudar cientificamente a capacidade de interpretarmos quaisquer proferimentos de não importa que língua deixa claro que operamos lógica e matematicamente, sem termos consciência disso. Operamos com funções, conjuntos, soma e multiplicação, porque temos as línguas naturais. Assumo mais radicalmente a tese em Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) de que a conversa sobre as línguas, a matemática, a lógica e as inferências dedutivas e abduativas podem ser o pulo do gato para alavancarmos os índices educacionais.

⁴ A minha reflexão reflete uma tradição que vem desde Franchi (FRANCHI et al, 2011) e aparece em autores, como Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) e Borges Neto (2017).

1 Gramática e Escola

“Não há uma Língua Portuguesa. Há línguas em português”⁵, diz sabiamente Saramago, no vídeo *Línguas, vidas em português*. As aulas de Língua Portuguesa são aulas de aquisição de língua, aulas em que nos tornamos bilíngues em Português. Elas devem chamar atenção para as línguas que estão ao redor do aluno, para a língua que está em Machado de Assis, em Oswald de Andrade, no rap brasileiro e no *whats da mocinha* de 16 anos⁶. A linguística atual já mostrou muito bem o papel da variação linguística na escola e na cidadania. A ideia de certo e errado com relação à língua não é científica, é ideológica - e ela já foi desconstruída. Gramáticas Tradicionais/Normativas são mecanismos de exclusão social e, portanto, de poder⁷.

As línguas naturalizam ideologias. A Análise de Discurso, em suas várias vertentes, olha precisamente para esse objeto político-psicanalítico-social. Chomsky, um marco na abordagem Naturalista, é um expoente do pensamento político anarcossindicalista, anti-imperialista. Talvez ninguém mais do que ele saiba que as línguas são ideológicas e que é preciso atuar construindo a sociedade, exercendo a cidadania. A conjuntura sociopolítica da educação nacional é, sem sombra de dúvidas, responsável pelo fracasso educacional que os índices de avaliações mundiais revelam⁸: o aluno na escola brasileira, pública ou privada, tem um baixo rendimento em avaliações cujo conteúdo ancora e constitui a cidadania crítica, necessária para o mundo atual. A familiaridade com a leitura, com a ciência, com os raciocínios inferenciais de várias ordens orienta uma cidadania histórica. Na minha compreensão, a Linguística pode ajudar positivamente a alavancar esses índices.

O primeiro passo é, com certeza, a revisão crítico-histórica dos conceitos de língua e dialeto. A compreensão dos mecanismos de exclusão e de rebaixamento perpetrados por meio dos preconceitos linguísticos - a sentença “os menino tão lá fora brincano” é tão gramatical quanto sua variedade em norma culta; o R caipira retroflexo é tão lindo quanto o R retroflexo do inglês americano! A escola amplia o preconceito linguístico, quando não admite que há variedades, quando esconde que há pluralidade de línguas no Brasil. Já trilhamos um tanto nessa direção. Há pontes sólidas que permitem ao professor de Língua Portuguesa passear pelas artes, pela história, pela psicanálise, pela política. Mas as línguas são também matemáticas e lógicas, como iremos

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b7cIiiHmFI8&t=5s>>.

⁶ Disponível em: <https://www.ted.com/talks/john_mcwhorter_txtng_is_killing_language_jk/up-next?language=pt-br>.

⁷ Há muitos autores bons para serem lidos sobre o tema. Faraco & Zilles (2017), por exemplo. Veja também o número 18 da revista *Working Papers em Linguística sobre Gramática e Escola*.

⁸ Relatório de Pisa, por exemplo.

mostrar na próxima seção. O Professor de Língua Portuguesa pode construir pontes inesperadas: a reflexão sobre as línguas permite conversas com o professor de matemática, de física e de biologia. Linguistas sabem que as línguas naturais - aquelas que falamos com nossos bebês, com que as crianças brincam e aprendem a cantar cantigas de roda, a contar uma estória e a contar os números, a entender o mundo ao seu redor -, são cálculos. A contribuição dessa minha conversa com vocês é exemplificar que calculamos quando interpretamos uma língua.

2 A Matemática das Línguas Naturais

As línguas naturais têm propriedades muito particulares, aparentemente ausentes em sistemas de comunicação em outras espécies, como os chimpanzés, uma espécie tão próxima geneticamente da nossa, ou as abelhas, que têm um sistema preciso e rígido. Só nós herdamos esse tipo de sistema. Por que apenas nós? *Linguagem e Evolução* (BERWICK; CHOMSKY, 2017) é um título recente de Chomsky. Seria ele decorrência de uma evolução gradual ou de uma mutação genética que favoreceu a espécie de um modo avassalador? Como teria ocorrido? Estima-se, embora haja controvérsias, que as línguas surgiram no humano, *homo sapiens*, entre 80 e 150 mil anos atrás⁹. Evolutivamente, esse parece ser um período curto para uma evolução gradual¹⁰. Seja como for, esse é um tema belíssimo, que tem a ver com como somos e envolve como sabemos que outras espécies, como as abelhas e os chimpanzés têm outros sistemas. Chimpanzés dominam precariamente as línguas naturais e aprendem apenas sob condições muito particulares. Na natureza, eles mostram ter um sistema de comunicação que não é hierárquico (parece ser concatenação linear) e aparentemente não tem recursividade ou tem uma recursividade “pobre”.

Independentemente de como surgiu e se ela é exclusiva no humano, não há qualquer dúvida de que as línguas naturais são sistemas recursivos hierárquicos, no sentido mais trivial de que há diferença qualitativa entre argumento e predicado. Intuitivamente, fumar é algo que alguns de nós fazem e que está associado a um certo tipo de evento. Sabemos, sem precisar ir à escola ou aprender formalmente, afirmar que se a sentença em (1a) é verdadeira ou não, supondo que sabemos quem é o João. Entendemos o que a sentença em (1a) significa, porque entendemos o que fuma e João significam e também o que significa juntar essas duas unidades, gerando a sentença João fuma, como representado em (1b):

⁹ O surgimento das línguas na espécie humana é ainda pouco explorado. Nobrega *et al.* (2015) e Mesquita (2017) são exemplos desse tipo de pesquisa realizada por brasileiros.

¹⁰ Veja Berwick & Chomsky (2017).

- (1) a. O João fuma
 b. S *João fuma*
-
- ```

 graph TD
 S["S João fuma"] --- SN["SN
João"]
 S --- SV["SV
fuma"]

```

A sentença (1a) é verdadeira se o indivíduo apontado pelo nome próprio João fuma. Se é assim, então a operação semântica mais básica é a aplicação funcional: um predicado como *fuma* é uma função que toma um argumento João e retorna um valor de verdade. O sistema é gerado por um mecanismo recursivo muito simples, na verdade<sup>11</sup>. Mas é claro que estamos simplificando enormemente, para que os conceitos básicos sejam compreendidos. Há muito mais estrutura em (1a). Por exemplo, precisamos de uma projeção para o tempo/aspecto da desinência –a, que se contrapõe à desinência –ou em João fumou. Vocês percebem a diferença, certamente.

Entender (1a) é saber algo sobre o mundo: se João fuma ou não. Afinal, o falante está colocando a informação de que João fuma, ou seja, ele está afirmando a proposição veiculada por João fuma. Mas é também saber o que várias outras sentenças significam. Quem entende (1a), entende “João fumou”, “Maria fuma”, “Pedro está fumando”, “Alguém fuma” e por aí vai. Significa também saber que se (1a) é verdadeira, então é verdade tem alguém que fuma e é falso que ninguém fuma e assim por diante. Assim, aquele que sabe o que (1a) significa, sabe o que as sentenças em (2) significam e sabe raciocinar inferencialmente:

- (2) a. Alguém fuma. (Verdadeiro, se (1) é verdadeiro)  
 b. Ninguém fuma. (Falso, se (1) é verdadeiro)  
 c. Alguém faz algo. (Verdadeiro, se (1) é verdadeiro)

Se (1) é verdadeiro, (2a) também é, mas o inverso não vale. (2c) é uma consequência de (1), mas de novo a recíproca não é verdadeira. As inferências a partir de (1) vão do mais específico para o mais geral. Essas propriedades são interessantes, porque mostram que estamos operando logicamente, deduzindo relações entre conjuntos de elementos: João pertence ao conjunto das pessoas (estou supondo que alguém pode ser decomposto em ‘existe uma pessoa’) que são fumadores; logo, há uma interseção entre os conjuntos das pessoas e dos fumadores. Além disso, fumadores fazem algo, logo os fumadores é um subconjunto do conjunto dos que fazem algo, que é, por sua vez, subconjunto do conjunto dos que estão vivos e por aí afora, como bem mostra Russell: até o paradoxo da autorreferência. Mas vamos voltar a sua intuição.

<sup>11</sup> Entendo que estamos diante da contraparte de “merge” na sintaxe. Ver Ferreira (em preparação) para uma ótima introdução à Semântica com Cálculo Lambda.

No meu dialeto, há um contraste entre as sentenças em (3):

- (3) a. Ele não ergueu um dedo pra ajudar/ não vale um vintém / Ela não é flor que se cheire.  
b. # Ele ergueu um dedo pra ajudar/ vale um vintém / Ela é flor que se cheire.<sup>12</sup>

As sentenças em (3a) são boas e têm uma interpretação idiomática (não erguer um dedo é não fazer nada). As sentenças em (3b) são marcadas, soam estranhas e a minha impressão é de leitura “literal”; além disso, as sentenças em (3b) melhoram, se a leitura for irônica, porque daí temos uma espécie de negação. Chierchia (2013) propõe uma explicação para esses fatos e outros. Por exemplo, há um contraste na distribuição de quantificadores como qualquer:

- (4) a. Não comprei qualquer livro ontem.  
b. # Comprei qualquer livro ontem.

(4b) é estranha e a impressão é de que comprei um livro sem valor. A interpretação de um livro sem importância contrasta a sua interpretação de qualquer, em sentenças como: Ler qualquer livro faz bem pra alma/ Qualquer aluno cola; nessas, a sua interpretação é universal. A sentença (4a), que é mais natural, significa que não comprei nenhum livro, e a ideia de universal re-aparece. (Para todo livro, não é o caso que eu comprei ele).

Dando mais uma volta no parafuso, confira a sua intuição sobre as sentenças abaixo:

- (5) a. Se ela erguer um dedo pra ajudar na festa, vou ficar surpresa.  
b. Todo mundo que ergueu um dedo pra ajudar se deu bem.  
(6) a. Se ele comprou qualquer livro ontem, quero matar ele.  
b. Todo aluno que comprou qualquer livro ontem ficou satisfeito.

Há evidências empíricas de que há um padrão de interpretação que percorre vários fenômenos linguísticos: as sentenças em (5) e em (6) são tão boas quanto as sentenças em (3a) e (4a), em que há uma negação presente explicitamente. Não há dúvida de que precisamos de mais experimentos para ver se é isso mesmo. Suponha que seja. O que há em comum entre os contextos que licenciam os itens de polaridade negativa? Chierchia argumenta que esses contextos têm propriedades lógico-matemáticas que caracterizam relações de conjuntos. Quantificadores universais, como todo ou todos os licenciam inferências para baixo, do

---

<sup>12</sup> É também a intuição em Ilari (1984) que foi, talvez, o primeiro a discutir o problema no português. Ver também Souza et al. (2008).

conjunto para o subconjunto, na primeira parte, e inferências para cima, do conjunto para o superconjunto, na segunda parte. É fácil ver isso no exemplo abaixo:

- (7) a. Todo aluno comeu pizza.  
b. Todo aluno de cabelo branco comeu pizza. (conjunto para o subconjunto)  
c. Todo aluno comeu algo. (conjunto para superconjunto)

Se (7a) é verdadeira, então (7b) e (7c) são sua consequência lógica. Note que, na primeira parte, aluno, descemos do conjunto para o subconjunto dos alunos de cabelo branco; na segunda parte, comeu pizza, subimos do conjunto para o superconjunto, comer algo. Pois então, em contextos de acarretamento para baixo, os itens de polaridade são licenciados, enquanto em acarretamentos para cima, não. É também no contexto de acarretamento para baixo que temos a interpretação forte de itens escalares como algum, exemplificado em (8):

- (8) a. Algum aluno foi bem na prova (e não foram todos)  
b. Se algum aluno vai bem na prova, o professor fica feliz (ou talvez todos)  
c. Todo aluno que ler algum livro da bibliografia vai passar na prova (talvez todos)  
d. Duvido que algum aluno passou no exame (talvez todos)

Implicaturas são raciocínios pragmáticos responsáveis pela interpretação mais informativa (algum e não todos)<sup>13</sup>. Assim, a implicatura é cancelada em (8b), (8c) e (8d), contextos de acarretamento para baixo. Se for isso, o que está guiando a interpretação são relações lógicas, que ditam quando devemos operar com a normalidade (algum e não todos) e quando cancelamos esse significado mais forte informacionalmente e acessamos o mais fraco (algum ou talvez todos). Há muito a dizer sobre como esse sistema funciona. Meu objetivo era apenas ilustrar como, mesmo que não tenhamos qualquer consciência, estamos operando lógica, matemática e, inferencialmente, calculando interpretações.

### **3 O Pulo do Gato**

A seção anterior coloca uma série de exemplos de como é possível construir uma ponte entre a matemática, a lógica, os raciocínios inferenciais e as línguas naturais. Podemos entender a noção de função, conjunto, relações entre conjuntos e línguas naturais. Há muitos

---

<sup>13</sup> Pires (2017-2018) mostra que a interpretação do auxiliar 'poder' oscila nos contextos de acarretamento para baixo e para cima, conforme a previsão de Chierchia (2013).

outros caminhos a serem percorridos. Pires de Oliveira & Bertolin (em preparação), por exemplo, exploram a semântica do muito e as escalas com as quais operamos diariamente. Um projeto que resultasse de uma conversa entre os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências pode levar o aluno a uma compreensão menos fragmentada do conhecimento. Talvez permita que ele/ela compreenda melhor os raciocínios matemáticos, que saiba construir um argumento mais sólido, porque consciente do que está ali implicado, e que se torne um leitor mais cuidadoso, menos ingênuo, porque entende o valor de cada elemento na criação do significado. Esse, talvez, seja o pulo do gato que a educação nacional necessita! Obrigada.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BORGES NETO, J. Gramática e Lógica. **Revista da Abralin**, v. 15, p.121-138, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretaria de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34. Curitiba, 2011.

COELHO, I. L.; MONGUILHOTT, I. O. S.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Gramática & Escola, uma entrevista com Carlos Faraco. **Working Papers em Linguística**, v. 18, p 16-24, 2017.

CHIERCHIA, Gennaro. **Logic and Grammar - Polarity, Free Choice and Intervention**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2009.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. 2017. **Norma linguística**. Coleção Para Conhecer. São Paulo: Contexto.

FARACO, C. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, M. **Curso de semântica formal** (em preparação).

FRANCHI, C.; FIORIN, J. L.; ILARI, R. **Linguagem** - atividade constitutiva. São Paulo: Parábola, 2006.

GOMES, A.; LEAL, A.; SOUZA, S. O ensino de Gramática no Brasil e em Portugal: perspectivas em confronto. **Revista Letras e Letras** (UFU), v. 33, p. 153-184, 2017.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

ILARI, R. Locuções negativas polares, reflexões sobre um tema de todo mundo. In: Eduardo Roberto Junqueira GUIMARÃES, (Org.). **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: FISTA, 1984. p. 83-97.

MESQUITA, F. L. F. **A evolução da linguagem de uma perspectiva internalista**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2017.

NEVES, Maria. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2003.

NÓBREGA, V.; MIYAGAWA, S. The precedence of syntax in the rapid emergence of human language in evolution as defined by the integration hypothesis. **Frontiers in Psychology**, v. 6. 2015.

PIRES, B. **Experimentos na interface semântica-pragmática: os modais**. Bolsa PIBIC-UFSC (2017-2018).

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BERTOLINI, F. **O muito e a sala de aula**. Projeto de Extensão, UFSC (em andamento).

PIRES DE OLIVEIRA, R.; COELHO, I. L.; MONGUILHOTT, I. O. S. Gramática & Escola, uma entrevista com João Costa. **Working Papers em Linguística**, v. 18, p. 10-15, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, L. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R.; GRITTI, L. Um estudo sobre os itens de polaridade negativa no PB e seu licenciamento. **Working Papers em Linguística** (Impresso), v. 9, p. 41-56, 2008.