

**Ensino de gramática em português como língua adicional:
Um projeto e seus resultados**

RESUMO: Este artigo relata um projeto sobre o ensino de gramática em Português como Língua Estrangeira / Adicional (PLE/PLA), desenvolvido de 2016 a 2018 na UFVJM. Propõe-se que as chamadas estruturas argumentais (EAs) de verbos e fenômenos relacionados, como alternâncias e realizações argumentais, devam ser didatizadas para PLE/PLA, dada a sua importância na gramática de uma língua. Uma análise de métodos atuais de PLE/PLA mostra a ausência das EAs ou a desatualização da abordagem. Relatamos então uma proposta de didatização desse conteúdo, utilizando o conceito de Construções de Estrutura Argumental, advindo da Gramática de Construções, uma moderna teoria sobre gramática, que acreditamos ser mais pertinente ao ensino que as abordagens tradicionais.

Palavras-chave: Estrutura argumental. Português como Língua Estrangeira / Adicional. Gramática de Construções.

**Teaching grammar in portuguese as additional language:
A project and its results**

ABSTRACT: This paper reports a project on teaching grammar in Portuguese as Foreign / Additional Language (PFL/PAL) classes. We propose that the so-called Argument Structure (AS) of verbs and related phenomena, such as alternations and argument realizations, should be taught in PFL/PAL contexts, because of its centrality in a language's grammar. An analysis of PFL/PAL teaching methods showed the absence of AS or an outdated approach. We report a proposal for teaching AS using the idea of Argument Structure Constructions, a concept developed in the Construction Grammar framework, which is a more relevant and uptodated alternative for dealing with grammar than the traditional approaches.

Keywords: Argument structure. Portuguese as a Foreign/Additional Language. Construction Grammar.

Luisa Godoy¹

Introdução

Uma das referências epistemológicas fundamentais dos trabalhos da Linguística Aplicada (LA) foi o seu rompimento com a Linguística Teórica (LT), nos anos 1970. Antes desse marco, a LA se ocupava de aplicar ao ensino de línguas (em especial, o inglês) e à descrição das línguas naturais os princípios da LT, até então hegemonicamente gerativista (Moita Lopes, 2011). Quando os estudiosos percebem que a aplicação da teoria gerativista no ensino de línguas dava conta de poucos problemas envolvidos nessa prática pedagógica, a LA passa então a buscar diferentes teorias sobre a linguagem e a incorporar uma grande diversidade de conhecimentos advindos de outras áreas (como a sociologia, a pedagogia e a

¹ Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, curso de Letras da UFVJM. E-mail: luisagodoy@gmail.com

psicologia).

A proclamação de independência em relação à LT e a diferenciação fundamental entre Linguística Aplicada e “aplicação de linguística” (sugerida inauguralmente por Widdowson, 1979) fomentaram ideias mais modernas e adequadas ao ensino de línguas, pertinentes aos reais objetivos da aprendizagem (comunicação), aos sujeitos, seu contexto, suas identidades e cultura². A LA então expande seus objetivos para além do ensino, contribuindo para a solução de todo tipo de problema de linguagem, em diversas áreas, como a mídia, a medicina, a investigação policial e a análise política (Moita Lopes, 2011). A LT, por sua vez, se diversifica muito a partir dos anos 70. Acontecem na área diversos rompimentos e guinadas teórico-metodológicas, como as que culminaram no advento das teorias sociolinguísticas, funcionalistas e cognitivistas (Pezzati, 2007; Ferrari, 2011).

Com o crescimento do conhecimento adquirido em ambas as áreas, veio também uma segregação. Os trabalhos em LT hoje em dia parecem parcialmente cegos (ou surdos) às preocupações da LA, que por sua vez não parece se interessar em acompanhar os desenvolvimentos da LT. Essa não-correspondência entre as duas grandes áreas da Linguística nos parece ainda mais aguda quanto aos conteúdos sobre estrutura linguística, também chamada “gramática” ou “forma”.

Como evidências dessa percepção, enfocando o ensino de Português como Língua Estrangeira ou Adicional (PLE/PLA)³, que nos interessa neste texto, observemos duas obras publicadas recentemente no Brasil, que trazem panoramas dos estudos na área. A primeira é o livro organizado por Dell’Isola (2012), que contém, dentre quinze artigos de diferentes autores, apenas um destinado exclusivamente à discussão sobre o papel do ensino de estrutura linguística em PLA (Costa, 2012). Os demais artigos discutem temas como estratégias de aprendizagem, recursos tecnológicos, literatura no ensino de PLA, avaliação de materiais didáticos, produção escrita e oral do aluno, ortografia, cultura e interculturalidade, sociolinguística, contraste entre línguas e aprendizado de léxico. Também, na publicação de Coura-Sobrinho et al. (2017), que reúne trabalhos de pesquisadores do CEFET-MG acerca do PLE, discutem-se temas como avaliação, interculturalismo, formação docente, interação aluno-professor e análise de materiais didáticos, mas não há nenhum artigo que trate do ensino-aprendizagem de estrutura linguística⁴.

Neste artigo, apresentamos os resultados do projeto “Ensino de gramática em PLA”, que teve como finalidade última empreender essa necessária comunicação entre as áreas, primeiro, pesquisando sobre como se encontra o ensino de estrutura em PLE/PLA, e, em segundo lugar, propondo uma abordagem mais moderna para esse ensino. Focalizou-se na pesquisa e na proposta o ensino do que chamamos de “estruturas argumentais dos verbos” (EAs), termo que abarca também fenômenos relacionados, como as alternâncias verbais e as realizações argumentais (explicações nas seções seguintes). Inicialmente, argumentamos em favor da pertinência do ensino das estruturas argumentais para a aprendizagem de PLE/PLA,

2 Nasce nos anos oitenta a famosa “abordagem comunicativa do ensino de línguas”, que desloca o foco do ensino-aprendizagem da competência linguística para a competência comunicativa (Madeira, 2003).

3 Há uma discussão na literatura acerca do uso dos termos “língua estrangeira” e “língua adicional”, na qual não entraremos neste texto (consulte-se, a esse respeito, Leroy e Santos, 2018). Usaremos indistintamente as siglas PLE e PLA para nos referir ao ensino de português para falantes não nativos do idioma, ou seja, que não têm o português como língua materna, enfocando principalmente estudantes de países estrangeiros.

4 Madeira (2003) discute o espaço que restou para a estrutura na bibliografia da LA sobre ensino-aprendizagem de línguas, criticando algumas escolhas didáticas que excluem por completo esses conteúdos formais, ponto de vista defendido também por Almeida Filho (2011) e Costa (2012).

retomando estudos em LT que tratam do tema no português. Em seguida, relatamos a pesquisa acerca da presença das EAs no ensino de PLE/PLA, tanto em salas de aula quanto em materiais didáticos circulantes no mercado. De modo geral, o que percebemos é que o tema não é considerado central no ensino de gramática, sendo abordado de modo desfocado, implícito, além de desatualizado. Apresentamos, em seguida, a nossa proposta de como as EAs podem ser ensinadas em PLE/PLA, relatando experimentações com um material didático piloto, aplicado em salas de aula de PLE.

Na próxima seção, tratamos mais detidamente das estruturas argumentais dos verbos do Português Brasileiro, revisando trabalhos fundamentais sobre o tema.

Estruturas argumentais dos verbos: descrições do pb, conceituações teóricas e importância do fenômeno

1- Descrições do léxico verbal do pb

Trabalhos recentes na área da LT têm mostrado que o português brasileiro (doravante PB) apresenta uma riqueza sintático-semântica, no que concerne à expressão dos verbos. Tomemos, como exemplo, as seguintes sentenças com o verbo *misturar*:

- (1) a. O Joãozinho misturou as bolinhas de gude.
- b. O Joãozinho misturou as bolinhas azuis com as verdes
- c. As bolinhas de gude se misturaram.
- d. As bolinhas azuis se misturaram com as verdes.
- e. As bolinhas de gude foram misturadas pelo Joãozinho.
- f. As bolinhas azuis foram misturadas com as verdes.
- g. As crianças se misturaram.
- h. Os meninos se misturaram com as meninas⁵.

Temos, em (a), uma sentença ativa com o verbo *misturar*, em que *O Joãozinho* é agente e *as bolinhas de gude* é paciente. Em (b), temos outra sentença ativa, contudo, há um argumento a mais dentre os complementos, o argumento preposicionado *com as verdes*, o que Godoy (2009) e outros autores chamam de “forma descontínua” desse verbo (que tem um sentido inerentemente recíproco). Em (c), temos uma sentença na qual o paciente, *As bolinhas de gude*, ocupa a posição de sujeito e o sentido é passivo, forma que chamamos de “incoativa” (Cançado et al., 2013a). Em (d), temos a forma descontínua da sentença incoativa, na qual os dois argumentos que são pacientes ocorrem separados na sentença, sendo um em posição de sujeito (*As bolinhas azuis*) e outro em posição de adjunto preposicionado (*as verdes*). Em (e), temos uma sentença passiva, na qual o sujeito é o paciente e o verbo está em uma forma analítica, composta de verbo auxiliar + participio. Há também nessa sentença o agente da passiva (*pelo Joãozinho*), em posição de adjunto preposicionado. Em (f), temos novamente uma forma descontínua, dessa vez separando os argumentos pacientes da passiva em posições sintáticas diferentes (*As bolinhas azuis* em posição de sujeito e *as verdes* como adjunto). Em (g), temos uma sentença reflexiva, na qual o sujeito *As crianças* é ao mesmo tempo agente e paciente da ação. Por fim, em (h), temos uma forma descontínua da forma reflexiva, na qual há um argumento recíproco em posição de adjunção (*as meninas*).

⁵ Exemplos tirados de Cançado et al. (2013a).

As sentenças em (1) mostram, em resumo, que um verbo ordinário como *misturar* pode ocorrer em múltiplas configurações sintático-semânticas diferentes no PB, característica comum a todo tipo de verbo no PB.

Um trabalho que explora essa riqueza dos verbos de nossa língua é o projeto “Valências verbais do PB”, do professor Mário Perini (UFMG) e sua equipe, que pretende fazer um levantamento descritivo de todo o léxico verbal do PB em termos de seleção argumental. O método do levantamento é o seguinte, segundo Perini (2016): para cada verbo, enumera-se o maior número de ocorrências diferentes de realizações sintático-semânticas do verbo. Cada uma dessas realizações ou tipos de sentenças é chamada de “diátese”, e o rol de diátesses de um mesmo verbo é chamada de “valência” do verbo⁶.

Perini (2016) afirma ter analisado cerca de 500 verbos, em uma grande gama de valências. O projeto culminará na publicação que ele chama de “Dicionário de Valências”. Para o autor, uma concordância exata de valências (possíveis diátesses) indica o pertencimento de mais de um verbo a uma mesma classe. Esse tipo de classificação, contudo, o leva a perceber um número muito grande de classes e um número muito pequeno de verbos em uma mesma classe. Por exemplo, ele diz que em uma análise de 50 verbos, foram percebidas 45 classes. A conclusão de sua pesquisa parece ser a de que há uma idiossincrasia generalizada no léxico verbal da nossa língua. Ou seja, o conhecimento que os falantes têm de seu léxico seria uma enorme memorização de particularidades sem muita regularidade. Em suas palavras, o processo de aprendizagem “requer uma capacidade maior do que geralmente se imagine de aprender elementos individuais, não conectados por regras gramaticais” (p. 164). Seguindo esse raciocínio, o autor aponta uma preocupação com o impacto de suas pesquisas na área de ensino de Português como Língua Estrangeira, pois tamanha complexidade lexical levaria “necessariamente a uma ênfase maior nos detalhes das propriedades de itens lexicais específicos” (p. 164).

Apesar de não empreender uma discussão mais aprofundada sobre ensino de línguas em seu texto, é interessante perceber a intuição de Perini (2016) de que as estruturas argumentais (para ele, valências) devam ser objeto de ensino de PLE/PLA. A percepção que adotamos neste texto, porém, é diferente da do autor: entendemos que as estruturas argumentais seguem padrões e tendências bastante regulares. Assim, poderiam ser ensinadas ao aprendiz estrangeiro como parte do sistema linguístico do PB. Além disso, por sua importância (sobre a qual argumentamos a seguir), as EA poderiam, inclusive, assumir o foco do ensino de sintaxe verbal, para além das sempre centrais conjugações.

O trabalho teórico-descritivo que nos interessa mais de perto é o projeto “Catálogo de Verbos do PB”, também desenvolvido na UFMG, pela professora Márcia Cançado e sua equipe. Os resultados parciais desse projeto foram divulgados nas duas edições do volume 1 do “Catálogo” (Cançado et al., 2013a, 2017), que descreve a numerosa classe dos chamados “verbos de mudança”. Os resultados dessa descrição também estão presentes na plataforma gratuita de buscas chamada Verbo Web⁷, que contém um número ainda maior de verbos descritos (cerca de 1300), e está em constante construção e revisão. O objetivo dos elaboradores do Verbo Web é atingir cerca de 3000 verbos (sabe-se ser este o número aproximado de verbos que um falante do português conhece, conforme Borba, 1990)⁸. As

6 Esses termos são usados na literatura similarmente à expressão “estrutura argumental”, que usamos aqui, em concordância com outros autores.

7 Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/verboweb/>

8 O projeto “Catálogo de verbos do PB” se baseia na obra pioneira de Levin (1993), que propõe para a língua

descrições do léxico verbal providas pelo “Catálogo” constituem um rico conhecimento gramatical sobre o PB, pois tratam de estruturas argumentais e fenômenos relativos às EA, como as realizações e alternâncias argumentais, que são centrais na organização gramatical de uma língua como a nossa, conforme argumentamos abaixo.

2- Um pouco de teoria: estruturas argumentais e fenômenos relacionados, segundo a LT

Na LT, a “estrutura argumental” é entendida geralmente como o conjunto de informações de natureza sintática e semântica sobre um item, presentes no léxico (Pinker, 1989; Grimshaw, 1990; Levin e Rappaport-Hovav, 2005; Cançado e Amaral, 2016, dentre muitos outros). Os verbos são o objeto de estudo mais focado nos trabalhos sobre estrutura argumental, devido à sua centralidade na composição de uma sentença. Sendo um item lexical insaturado, ele carece de argumentos para ter seu sentido saturado. Além do seu significado idiossincrático, ele carrega informações lexicais acerca do tipo de eventualidade que ele denota (que muitos autores chamam de “aspecto lexical”), acerca do número e do papel dos participantes envolvidos nessa eventualidade (os chamados “papeis temáticos”) e, ainda, acerca da natureza morfossintática que seus complementos devem ter (por exemplo, um verbo pode pedir um sintagma nominal ou preposicional para ser saturado, o que se chama de “subcategorização”).

Os autores que se dedicam ao estudo das EAs têm de propor alguma maneira de representar as informações de natureza semântico-lexicais. Uma dessas formas de representação é por meio de palavras que nomeiam os papéis temáticos dos argumentos verbais. Vejamos abaixo as estruturas argumentais de três verbos do PB, representadas por meio de papéis temáticos (EAs tiradas de Cançado e Amaral 2016):

- (2) *correr*: {Agente}
- (3) *quebrar*: {Agente, Paciente}
- (4) *guardar*: {Agente, Tema, Locativo}

Segundo essas EAs, o verbo *correr* predica apenas um Agente, enquanto que *quebrar* predica dois argumentos, Agente e Paciente; já *guardar* predica três argumentos, Agente, Tema e Locativo⁹.

Uma outra maneira de representar as EAs dos verbos é por meio de uma linguagem chamada “decomposição semântica de predicados” (Levin e Rappaport-Hovav, 2005; Cançado et al., 2013a, 2013b, 2017; Godoy, 2012; Cançado e Godoy, 2013; Cançado e Amaral, 2016; Wunderlich, 2012, dentre outros), que inclui nas representações lexicais, além dos participantes/ argumentos da eventualidade, uma descrição da própria eventualidade, em

inglesa classificar os verbos em termos de seu comportamento sintático-semântico. A obra de Levin (1993) também inspira o projeto das valências de Perini (2016), conforme explicita o autor, contudo, entendemos que há uma divergência fundamental deste projeto em relação àquela obra, pois um princípio básico de Levin é a existência de padrões classificatórios dos verbos em termos de propriedades semânticas que motivam propriedades sintáticas.

⁹ O Agente é geralmente definido como papel do participante “desencadeador de alguma ação, capaz de agir com controle”, o Paciente como o papel do participante que “sofre o efeito de alguma ação, havendo mudança de estado”, o Tema como a “entidade transferida, física ou abstratamente, por uma ação” e o Locativo como o “lugar de onde algo se desloca, para onde algo se desloca ou em que algo está situado ou acontece” (Cançado e Amaral 2016: 43, 44).

termos de uma combinação de predicados primitivos, conforme abaixo (EAs também tiradas de Cançado e Amaral, 2016):

(5) *correr*: [X DO <CORRIDA>]

(6) *quebrar*: [[X ACT_(VOLITION)] CAUSE [BECOME [Y <QUEBRADO>]]]

(7) *guardar*: [X ACT_(VOLITION)] CAUSE [BECOME [[Y <GUARDADO>] LOC Z]]]

Nas representações acima, os termos em caixa alta DO, ACT, VOLITION, CAUSE, BECOME e LOC representam partes recorrentes do significado dos verbos e descrevem composicionalmente cada eventualidade. Por exemplo, vários verbos do PB, como *correr*, *almoçar* e *dançar*, expressam eventualidades diferentes, mas com a ideia em comum de serem atividades desempenhadas por alguém (o que se representa nos três casos com DO). Há um grande grupo de verbos que compartilham CAUSE (uma subeventualidade causa outra), sendo que muitos deles compartilham também BECOME (há uma mudança para um estado final), como *quebrar*, *consertar*, *guardar*, *esconder*, *tampar*, *recheiar* e centenas de outros. Explicações mais aprofundadas sobre a proposta de representação de cada um desses termos teóricos, chamados “metapredicados”, não serão desenvolvidas aqui¹⁰. Porém, é importante ressaltar que o fato de um grupo de verbos compartilhar um ou mais metapredicados faz com que esse grupo seja caracterizado como uma classe verbal, mais ou menos ampla em relação a quanto da estrutura argumental é compartilhada (Cancado e Gonçalves, 2016). Já as variáveis X, Y e Z representam os participantes das eventualidades de cada verbo (*correr* tem apenas 1 participante, *quebrar* tem 2 e *guardar*, 3). As variáveis saturam os metapredicados. Por fim, os termos em caixa alta e itálico entre colchetes angulados – *CORRIDA*, *QUEBRADO* e *GUARDADO* – representam a parte idiossincrática do sentido de cada verbo, chamada de “raiz”; ou seja, trata-se da parte do significado verbal que não é compartilhada com os verbos de uma mesma classe. Os exemplos nos quadros a seguir tornarão estas generalizações um pouco mais claras.

Independentemente da maneira que se escolha representar as EAs¹¹, por papéis temáticos ou por decomposições de predicados, isso não é tudo que se poderia discutir sobre os verbos. Podemos pensar na interface entre o léxico (onde se armazenam as EAs) e a sintaxe, ou seja, a maneira como os verbos e seus argumentos ocorrem nas sentenças da língua. De fato, muitos dos estudos sobre EAs na LT voltam-se para questões acerca de como os verbos se comportam nas sentenças, ou mais propriamente, de como os argumentos dos verbos são “realizados” nas frases (Levin e Rappaport-Hovav, 2005; Cancado et al., 2013a, 2017; Cancado e Godoy, 2013; Cancado e Amaral, 2016 e outros).

Vimos anteriormente, no exemplo (1), que um mesmo verbo pode ocorrer em vários moldes sintático-semânticos diferentes; em outras palavras, há 8 possíveis realizações para os argumentos do verbo *misturar*. Partindo das descrições, classificações e generalizações sobre o léxico verbal do PB contidas no projeto “Catálogo de verbos do PB”, trazemos abaixo mais exemplos, organizados em quadros, de EAs de verbos do PB (na linguagem da decomposição de predicados) e de alguns tipos de realizações argumentais:

10 Remetemos o leitor interessado às explicações didáticas de Cancado e Amaral (2016) acerca de toda a problemática da representação de itens lexicais predicadores como os verbos.

11 Vide Cancado, Godoy e Amaral (2013a e 2013b) e Cancado e Amaral (2016) para uma discussão sobre as diferenças entre uma representação das EAs dos verbos por meio de papéis temáticos ou por decomposição de predicados.

(8) Exemplos da classe dos “verbos de mudança de estado opcionalmente volitivos” (*quebrar, molhar e curar*):

EA da classe	[[X ACT _(VOLITION)] CAUSE [BECOME [Y <STATE>]]]		
EA do verbo	[[X ACT _(VOLITION)] CAUSE [BECOME [Y <QUEBRADO>]]]	[[X ACT _(VOLITION)] CAUSE [BECOME [Y <MOLHADO>]]]	[[X ACT _(VOLITION)] CAUSE [BECOME [Y <CURADO>]]]
Sent. ativa	O menino quebrou o copo.	O motorista molhou o pedestre.	A médica curou a Maria.
Acarretamento	O copo ficou quebrado.	O pedestre ficou molhado.	A Maria ficou curada.
Sent. incoativa	O copo (se) quebrou (com a queda)	O pedestre (se) molhou (com a chuva).	A Maria (se) curou (com o tratamento).
Sent. passiva	O copo foi quebrado (pelo menino).	O pedestre foi molhado (pelo motorista).	A Maria foi curada (pelo médico).

Temos acima exemplos de realizações argumentais de três verbos pertencentes a uma mesma classe, conforme o “Catálogo”: a classe apelidada de “verbos de mudança de estado opcionalmente volitivos”. Trata-se de uma classe extensa no PB, que conta com centenas de verbos. Temos, na primeira linha, a representação da EA da classe e, na segunda linha, representações específicas da EA de cada verbo. A diferença entre elas reside na raiz – a parte idiossincrática do sentido de cada verbo. A raiz é especificada nas representações individuais dos verbos *quebrar, molhar e curar*, enquanto que, na representação geral, aparece apenas uma indicação sobre seu tipo ontológico – um estado (*STATE*).

Na terceira linha, temos uma realização morfossintática desses verbos que podemos entender como o tipo sentencial chamado de “ativo”, no qual o Agente e o Paciente da eventualidade (X e Y, nas representações) são realizados como sujeito e objeto, respectivamente. Na quarta linha, temos uma sentença que descreve um acarretamento do sentido verbal. Essa sentença explícita que há um componente do sentido dos verbos que é um estado final após uma mudança. Na quinta linha, há um tipo de sentença conhecido como “incoativa”, na qual o foco é sobre o subevento da mudança, sendo que o paciente é realizado na posição de sujeito e há a possibilidade de composição do verbo com o clítico *se*. Na sexta e última linha, exemplifica-se uma outra configuração morfossintática para os verbos do PB, conhecida como sentença “passiva”, na qual a mesma eventualidade da sentença ativa está presente semanticamente, contudo o Paciente é realizado em posição de sujeito e o verbo sofre uma alteração morfológica, compondo-se com um verbo auxiliar e ficando no participio.

(9) Exemplos da classe dos “verbos de mudança de estado não volitivos” (*comover, empolgar e preocupar*):

EA da classe	[[X ACT] CAUSE [BECOME [Y <STATE>]]]		
EA do verbo	[[X ACT] CAUSE [BECOME [Y <COMOVIDO>]]]	[[X ACT] CAUSE [BECOME [Y <EMPOLGADO>]]]	[[X ACT] CAUSE [BECOME [Y <PREOCUPADO>]]]
Sent. ativa	O discurso comoveu o público.	A ideia da viagem empolgou a moça.	As notícias políticas preocuparam os professores.
Acarretamento	O público ficou comovido.	A moça ficou empolgada.	Os professores ficaram preocupados.
Sent. incoativa	O público (se) comoveu (com o discurso).	A moça (se) empolgou (com a ideia da viagem).	Os professores (se) preocuparam (com as notícias políticas).

*Sent. passiva	*O público foi comovido (pelo palestrante).	*A moça foi empolgada (pelo agente de viagens).	*Os professores foram preocupados (pelo senador).
----------------	---	---	---

Na classe apelidada de “verbos de mudança de estado não volitivos”, há apenas uma diferença em relação aos verbos do primeiro quadro: eles não aceitam um Agente como desencadeador da eventualidade; por isso o metapredicado ACT é representado sem VOLITION (volição, intencionalidade). Isso é o que impossibilita a configuração morfossintática chamada de sentença passiva (6ª linha), que só acontece se houver a possibilidade de um agente na estrutura argumental. Aqui fica explícita a relação entre a estrutura argumental (léxico-semântica) e a realização argumental (sintaxe) dos verbos.

(10) Exemplos da classe dos “verbos de mudança de estado locativo” (*guardar, postar e plantar*):

EA da classe	[X ACT _{VOLITION}] CAUSE [BECOME [[Y <STATE>] LOC Z]]]		
EA do verbo	[X ACT _{VOLITION}] CAUSE [BECOME [[Y <GUARDADO>] LOC Z]]]	[X ACT _{VOLITION}] CAUSE [BECOME [[Y <POSTADO>] LOC Z]]]	[X ACT _{VOLITION}] CAUSE [BECOME [[Y <PLANTADO>] LOC Z]]]
Sent. ativa	A Maria guardou os óculos na caixa.	A escritora postou um texto no blog.	O Pedro plantou o manjeriço no jardim.
Acarretamento	Os óculos ficaram guardados na caixa.	O texto ficou postado no blog.	O manjeriço ficou plantado no jardim.
*Sent. incoativa	*Os óculos (se) guardaram (na caixa).	*O texto (se) postou (no blog).	*O manjeriço (se) plantou (no jardim).
Sent. passiva	Os óculos foram guardados na caixa.	O texto foi postado no blog.	O manjeriço foi plantado no jardim.

No terceiro e último quadro, há exemplos de “verbos de mudança de estado locativos”, que também denotam mudança, porém, trata-se de uma mudança (de posição ou status) em relação a um lugar, e não uma mudança de estado puro. Assim, a EA adiciona às estruturas anteriores uma subestrutura locativa (representada por LOC) e um argumento a mais (representado pela variável Z). Em outras palavras, esses verbos predicam também um lugar em relação ao qual ocorre a mudança de estado (nos exemplos, esses lugares são *na caixa, no blog* e *no jardim*). Como esses verbos sempre denotam um Agente que desencadeia a mudança (o que é representado por ACT com VOLITION sem parênteses), eles podem formar sentenças passivas. Contudo, não podem formar sentenças incoativas, pois parece que apenas os verbos que denotam estado puro, como os exemplificados em (8) e (9), permitem esse tipo de realização argumental.

Remetemos mais uma vez o leitor aos textos introdutórios do projeto Catálogo (Cançado et al., 2013a, 2017 e *Verbo Web*) e à publicação didática de Cançado e Amaral (2016), para explicações e exemplificações das representações e classificações apresentadas acima (e de outras classes). Nesta seção, visamos mostrar como é rico e complexo, mas ao mesmo tempo organizado, o PB em termos de seu léxico verbal. Também, quisemos demonstrar a importância das EAs para a organização estrutural da língua, pois toda sentença se compõe a partir da EA de seu verbo principal. Ainda, visamos salientar os estudos existentes a esse respeito, já bastante avançados teoricamente e ricos descritivamente. Na seção seguinte, discutimos a pertinência desses fenômenos para o ensino de língua estrangeira / adicional.

3- A importância das eas no aprendizado de PLE/PLA

Por “gramática”, conforme a LT, entendemos os princípios, regras ou padrões que regem a organização linguística. A estrutura argumental dos verbos é um tema gramatical central, por estar intimamente ligado à estrutura sentencial, como vimos na seção anterior. A sentença, por sua vez, é a unidade de sentido do texto, sendo o texto o material linguístico com o qual temos contato em qualquer interação comunicativa. Assim, entendemos as EAs como pilares que estruturam todo o complexo palácio da linguagem. A importância das EAs no ensino-aprendizagem de PLE/PLA, portanto, reside centralmente na importância das EAs dentro da gramática do PB.

O falante nativo do PB tem um conhecimento completo e extremamente complexo dos fenômenos de EA de sua língua, porém esse conhecimento é intuitivo e inconsciente (Franchi, 2006; Pinker, 1989). Já o aprendiz de uma língua estrangeira ou adicional deve ampliar seu repertório de gêneros textuais, bem como refinar sua percepção contextual-cultural na qual se inserem as diversas manifestações da língua que ele está aprendendo (Almeida Filho, 2011). Assim, é imprescindível que ele seja instruído acerca do texto e do contexto, contudo, essa instrução terá falhado em seu objetivo comunicativo se a dimensão da estruturação das sentenças for ignorada. Tomemos o exemplo hipotético de um estudante de PLE/PLA que entrou em contato com um rol diversificado de gêneros textuais e consegue reconhecer significativamente inferências linguístico-culturais presentes em uma interação entre dois falantes de PB. Um estudante que tem, na esfera de seu conhecimento lexical em português, um vocabulário extenso e que, na esfera gramatical, sabe realizar as conjugações verbais de pessoa, tempo e modo. Mas suponhamos que ele não tenha sido instruído explicitamente acerca da estruturação sentencial. Esse estudante, ainda que tenha consciência sobre o discurso e que saiba gerenciar gêneros, usos, vocábulos e mesmo que saiba fazer conjugações, pode apresentar dificuldades de organizar esses saberes na forma de sentenças que compõem o seu texto, seja escrito ou falado.

O aprendiz de língua estrangeira ou adicional, portanto, tem a necessidade de ser informado sobre como são e como usar as diversas estruturas sentenciais da sua língua-alvo. As EAs, entendendo essa sigla como as diversas formas pelas quais a semântica básica de um verbo pode figurar nas sentenças do português, poderiam, então, ser um objeto de estudo que, uma vez focalizado e trabalhado de maneira sistemática no ensino de gramática, supriria essa lacuna. Porém, como mostraremos a seguir, dentre os temas gramaticais abordados no ensino de PLE/PLA, não constam as EAs de modo focalizado e sistemático.

As EAs no ensino de PLE/PLA

1- No contexto de aulas de PLA

Em Chamorro (2018), relata-se a observação de diversas aulas de PLA assistidas no ambiente acadêmico da UFMG, em abril de 2018. O foco da observação era o ensino da forma ou estrutura, em especial o ensino de verbos, procurando compreender se e como as EAs eram abordadas.

O que foi percebido pela observadora, tanto em turmas de PLA intermediário quanto avançado, foi que o ensino da forma é deixado como secundário, sendo a cultura e o

vocabulário os temas centrais das aulas, a partir do trabalho aprofundado com textos reais em PB. Contudo, apesar dessa postura atualizada, em que a sistematização estrutural ocorre a partir de um trabalho inicial com o texto e o contexto, a abordagem dos conteúdos formais ressoa o ensino antigo de gramática tradicional. A sistematização dos verbos é feita por meio de tabelas e esquemas descontextualizados, com exercícios de completar e transformar, e enfocando apenas as conjugações de tempo e pessoa, sem menção explícita à estrutura argumental. Ou seja, depreende-se que a estrutura argumental e as diversas realizações argumentais dos verbos devam ser adquiridas de maneira indireta, a partir do contato do estudante com textos e a fala, não sendo instruídas diretamente pelo professor em aula.

2- Em materiais didáticos de PLE/PLA

Um levantamento e análise de variados materiais didáticos de PLE/PLA mostrou que, de maneira geral, as EAs não são foco de um ensino explícito nessas publicações, mesmo sob nomenclaturas ou até conceituações diferentes¹². Em Marques (2016), foi feita uma primeira verificação acerca do ensino de EAs em livros didáticos de PLE. A autora enfoca o ensino de verbos em dois livros disponíveis no mercado: a obra “Falando... Lendo... Escrevendo Português: um curso para estrangeiros” (Lima; Iunes, 1981) e a obra “Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação” (Florissi; Ponce; Burim, 2000), buscando perceber se e como são abordadas as EAs verbais nesses materiais. Ela mostra que os livros têm abordagens metodológicas diferentes, sendo um mais explicitamente “comunicativo” do que o outro (o que está relacionado também à datação dos materiais). Contudo, nenhum dos dois aborda explicitamente as várias maneiras de se construir sentenças em português, compondo de formas diferentes um mesmo verbo com seus argumentos, com diferentes efeitos de sentido. No que concerne ao verbo enquanto objeto de ensino, os livros tratam quase que exclusivamente de conjugações (pessoa, tempo e modo).

A única exceção encontrada é o conteúdo sobre a chamada “voz passiva”, presente em ambos os livros. No livro mais antigo (“Falando... Lendo... Escrevendo...”), cuja abordagem podemos chamar de mais “estruturalista”, tal conteúdo é introduzido com um exemplo, seguido de explicação formal e de uma lista de sentenças com um mesmo verbo (*ler*) na 3ª pessoa do singular, em cada uma das conjugações de tempo e modo, na voz ativa e na voz passiva (*é lido, foi lido, será lido* etc). Já no livro mais recente (“Bem-vindo!”), a voz passiva é introduzida com um exemplo, seguido de exercícios de construção de frases com cinco verbos diferentes na voz ativa e passiva. A explicação formal da estrutura passiva é apresentada algumas páginas depois dessa introdução mais prática.

Marques (2016) já nota que, em ambos os livros, mesmo naquele que tem uma abordagem mais comunicativa, o conteúdo da voz passiva é ensinado apenas do ponto de vista formal. Assim, por meio desses materiais, o estudante é capaz de aprender como se constroem sentenças passivas, mas não é informado sobre qualquer diferença funcional, semântica e/ou pragmática, entre ativa e passiva.

Partindo do trabalho de Marques (2016), procuramos a presença de EAs como objetos de ensino em outros materiais didáticos de PLE que circulam no mercado editorial: os manuais “Avenida Brasil” (Lima et al., 1991), “Fala Brasil” (Patrocínio; Coudry, 1989) e

12 Os fenômenos conhecidos como “subcategorização”, “formação de frases”, “ordem de palavras” e “construções” são relacionados ao conceito de EAs (e realizações argumentais), assim como “transitividade” e “valências”, como já dissemos.

“Brasil Intercultural” (Barbosa; Schrägle, 2015), sendo os dois primeiros mais antigos e o último bastante recente, e as também recentes publicações paragramaticais “Como está o seu português?” (Ponce, 2014) e “Gramática brasileira para hablantes de español” (Carvalho; Bagno, 2015).

O manual “Avenida Brasil” apresenta uma sequenciação de conteúdos bastante tradicional, marcando as várias lições, no quesito Gramática, com a introdução gradativa de tempos verbais num crescendo de dificuldade. Por exemplo, as primeiras lições tratam de conjugações no tempo presente e seguem-se lições que tratam da gramática do pretérito; nas últimas lições, o modo subjuntivo, mais complexo, é abordado. Na 12^a e última lição, aborda-se a “voz passiva”, com exemplo e explicação formal, seguidos de quatro exercícios de transformação da voz ativa para a passiva.

Já o livro “Fala Brasil” é o único que traz, ainda que apenas esquematicamente, a informação de que o argumento que ocupa a posição de objeto na forma ativa, ou seja, o paciente (como o argumento *o rato* na sentença *O gato perseguiu o rato*), é o mesmo que ocupa a posição de sujeito na passiva (como em *O rato foi perseguido pelo gato*). Porém, os termos “argumento”, “sujeito” e “objeto” não são usados, muito menos os termos “agente” e “paciente”, sendo a semântica da frase claramente preterida. Há uma explicação apenas formal da construção passiva, seguida de diversos exercícios minuciosos de transformação.

O manual “Brasil Intercultural”, recentemente publicado na Argentina e voltado para hispanofalantes, tem uma abordagem contemporânea na apresentação da língua portuguesa e da cultura brasileira, usando textos autênticos (escritos e orais) como pontos de partida, contrastando as duas línguas e provocando reflexões acerca da cultura. O livro condiz, portanto, com ideias atuais sobre ensino de línguas, sendo a voz passiva, por exemplo, abordada após todo um trabalho com um texto autêntico, no qual se encontram ocorrências da construção. Porém, apesar de partir de um uso real da construção passiva, nada é dito sobre esse uso. Duas ocorrências de sentenças passivas são retomadas do texto e em seguida há um quadro comparando a passiva analítica e a “passiva sintética” (como em *Ensina-se alemão nas escolas*), com explicações exclusivamente morfossintáticas de como são formadas. Em seguida, o livro apresenta uma tabela com oito exemplos de frases na ativa e na passiva, com um mesmo verbo (*homenagear*), em diferentes tempos e modos verbais. Na sequência, os participípios são abordados, sempre do ponto de vista formal, e são explorados alguns exemplos de verbos com participípios irregulares e abundantes.

O compêndio paragramatical de exercícios de português para estrangeiros chamado “Como está o seu português?”, cuja autora é uma dos autores do “Bem-vindo!”, traz três unidades com conteúdos de alguma forma relacionados à ideia de EAs: uma sobre ordem de palavras, uma sobre a voz passiva e outra sobre a “voz reflexiva”. No capítulo chamado “A disposição das palavras na língua portuguesa” (p. 15), há algumas observações sobre questões de ordem sintática, porém, sem qualquer ligação entre elas ou motivação para a eleição daqueles pontos e não de outros. Por exemplo, um ponto versa sobre a colocação de advérbios de modo como *calmamente*, que pode ocorrer em diversos lugares em uma sentença. Outro ponto trata da diferença semântica entre a colocação de um adjetivo antes ou depois de um nome, como em *grande homem* e *homem grande*. Alguns casos em que as palavras podem se arranjar de diferentes maneiras em uma frase são tratados como questão de estilo. Outros casos são proibições, como os advérbios *muito* e *não*, que têm lugares definidos em relação ao verbo: depois e antes, respectivamente (*comeu muito* e *não comeu*). Enfim, sem a ajuda dos conhecimentos organizados sobre EAs, a composição das sentenças em português pode

parecer um tema totalmente errático e idiossincrático para um aprendiz estrangeiro, a tomar por essa publicação.

Com relação à voz passiva, o compêndio se assemelha aos outros materiais, apresentando um esquema explicativo da forma da construção, combinado com exercícios de conjugação e transformação, exclusivamente formais. Na unidade sobre a voz reflexiva, toda a composição de verbo mais o clítico *se* é considerada reflexiva, sem distinguir, por exemplo, as sentenças incoativas (como *O vaso se quebrou*), as construções recíprocas (como *Eles se abraçaram*), o verbo que é inerentemente pronominal (como *queixar-se*) etc. Alguns comentários semânticos são feitos sobre os exemplos, descritiva e idiossincraticamente, mas não há uma sistematização das construções de modo que o aprendiz possa depreender um padrão sintático.

A última obra analisada foi a “Gramática brasileira para hablantes de español”, que apresenta a voz passiva do português comparando-a à construção passiva reflexiva do espanhol, formada com o clítico *se* (*Esos coches se fabrican en China* se traduz em português como *Esses carros são fabricados na China* – exemplos dos autores). Como se trata de uma gramática consultiva, não há exercícios. A obra tem o mérito de apresentar uma gramática mais realista do PB padrão, com estruturas usuais e em comparação com o espanhol. Há a menção de algumas construções sintáticas, como as construções com as expressões *é que* e *foi que* (como em *Não foi você que disse isso*) e as construções em que se omite o objeto direto (como em *Vamos ouvir esse disco? Ganhei do Miguel mas até hoje não escutei*). Trata-se de um ensino explícito de temas sintáticos sistematizados, já conhecidos na LT sobre o PB atual, contudo, não há a presença explícita das EAs na obra, exceto pela voz passiva. A obra parece ser a única ocorrência, nos sete livros analisados, de uma aplicação de conhecimentos sobre o português produzidos pela linguística, e não pela gramática tradicional, no âmbito do ensino de estrutura em PLE¹³.

Os materiais mencionam também as regências verbais, as quais, por dizerem sobre os tipos de complementos verbais, têm relação com as EAs. Entretanto, a regência é mencionada como casos isolados de idiossincrasia, sendo impossível depreender padrões e generalizações sobre classes verbais ou motivações semânticas para tais ocorrências.

O que a análise dos materiais relatada acima reforçou foi que os conhecimentos acerca das EAs dos verbos e das realizações ou alternâncias argumentais que determinam como as sentenças do PB se estruturam a partir das EAs não estão presentes explicitamente no ensino de PLE/PLA. Se compararmos essa ausência à atenção dada às EAs e temas circundantes na LT, na qual a formação das sentenças e a sua relação com a semântica do léxico é um dos temas mais centrais nos estudos sobre gramática / estrutura¹⁴, nota-se um

13 Ressalva feita à dissertação de Pabst (2014), que propõe didatizar conhecimentos sintáticos da LT para o ensino de PLE. Contudo, trata-se de uma publicação acadêmica e portanto restrita à esfera da universidade. Seria importante transformá-la em uma publicação didática de circulação mercadológica, que possa alcançar mais estudantes estrangeiros ou professores de PLE/PLA.

14 Podemos demonstrar a centralidade das EAs e das realizações e alternâncias argumentais nos temas da LT ao pensarmos que um dos princípios mais famosos da Sintaxe Gerativa, o da oposição entre estrutura profunda e superficial, foi elaborado a partir da percepção de que um mesmo verbo pode ter duas realizações argumentais na sintaxe explícita. Ainda, podemos dizer que a grande divergência teórica entre os entusiastas de Chomsky e seus antagonistas, nos anos 60, se deveu originalmente a uma discussão sobre o grau em que a semântica determina a sintaxe, ou seja, até que ponto a realização argumental decorre das informações semânticas e lexicais. Essa disputa impulsionou o nascimento do Funcionalismo e do Cognitivismo, que preconizam a importância e a centralidade da semântica na língua, em oposição à centralidade da sintaxe, pregada no Gerativismo. Enfim, as EAs sempre estiveram em foco nas inúmeras discussões travadas na LT desde Chomsky (1965), mesmo que sob

grande abismo entre as duas áreas da linguística, a LT e a LA, conforme já mencionamos. Salta também aos olhos o fato de trabalhos que propõem descrições robustas do PB, não apenas o projeto “Catálogo de Verbos do PB”, mas outros, como a série “Gramática do Português Falado” (organizada em diversos volumes, cujo primeiro é Castilho, 2002), a conhecida “Gramática Descritiva do Português” (Perini, 2005) ou a bastante completa “Gramática do Português Brasileiro” (Castilho, 2014), não serem mencionados ou (re)conhecidos como fonte de conteúdos para o ensino de PLE/PLA¹⁵.

Parece-nos que a razão por trás da falta da presença explícita, no ensino de PLE/PLA, de um conceito importante como o das EAs se deva centralmente ao fato de que esse ensino parece extrair das *gramáticas tradicionais* os conhecimentos sobre estrutura da língua, e não das publicações em linguística. Em outras palavras, o conteúdo linguístico estrutural, seja em menor ou maior quantidade a depender do direcionamento do método adotado, advém das gramáticas tradicionais do português. Evidência disso é a própria nomeação dos fenômenos formais, que coincidem com a nomenclatura tradicional, e não com as reformulações onomásticas e conceituais empreendidas na linguística. Por exemplo, mesmo um material mais atualizado como o “Brasil Intercultural” (2015) utiliza a terminologia “pronomes indefinidos” para conceituar palavras como *todo*, *tudo*, *nenhum*, *algum* e *cada*, as quais na LT, há tempos, são conhecidas como “quantificadores”, distinguindo-se de pronomes propriamente ditos, como os pessoais (*eu*, *te*), os possessivos (*minha*, *nosso*) e os demonstrativos (*aquela*, *ali*) (Castilho, 2014).

Abre-se aqui uma exceção para a “Gramática” de Carvalho e Bagno (2015), desenvolvida por linguistas, que elencam as palavras acima não nas seções sobre pronomes, mas em um capítulo sobre numerais e quantificadores. Com relação à composição da sentença, vimos acima que essa obra é de fato a única, dentre as sete analisadas, que apresenta ao leitor fenômenos sintáticos usuais do PB, trazidos dos estudos linguísticos, como a omissão do objeto direto. Contudo, no que concerne às EAs, nenhuma das obras demonstra ser atualizada em relação aos estudos sobre o tema na área da LT. A própria nomeação da sentença passiva como “voz” remonta à tradição gramatical.

Apontamos aqui uma observação acerca da questão da nomenclatura dos fenômenos linguísticos. Observá-la apenas serviu para traçar a origem do conhecimento didatizado nos manuais, que detectamos ser a gramática tradicional. Não pretendemos sugerir que seja utilizada a nomenclatura técnica dos trabalhos da LT, mas sim os seus *conceitos*, ainda que não venham nomeados, conforme propomos na seção 4.

Em resumo, podemos dizer que o conhecimento gramatical no ensino de PLE/PLA, tanto nas salas de aula quanto nos manuais, advém das gramáticas tradicionais do português e não dos estudos sobre gramática na LT. A gramática tradicional, por sua vez, não trata de EAs, pois pouco diz a respeito de estruturação sentencial. Conforme o amplo estudo diacrônico de Mattos e Silva (2002) sobre a presença da sintaxe nas gramáticas do português, a teoria das “partes do discurso” (que também chamamos de classe de palavras) “foi sempre o aspecto prioritário na tradição gramatical” (p. 49), em detrimento da sintaxe. Dentro do pouco que há sobre sintaxe nessa tradição, como mostra a autora, a ênfase recai muito mais na relação morfossintática entre os termos (conjugações) do que na organização e ordenação dos próprios termos em sentenças (construções). As menções sobre as vozes passiva e reflexiva são tratadas como conjugações do verbo, e não como realizações de argumentos verbais.

outros nomes.

¹⁵ Parece ter sido esse mesmo incômodo que motivou os trabalhos de Pabst (2012, 2014).

Além disso, a categoria de voz servia à descrição do latim, a língua tratada nas gramáticas antigas que inspiraram as modernas. Muitas vezes as gramáticas, e, por consequência, as categorias descritivas, foram simplesmente traduzidas do latim às línguas modernas, a despeito de serem aplicáveis ou não nessas novas descrições (Mattos e Silva, 2002).

Na seção seguinte, descrevemos resultados concretos do projeto.

Proposta para o ensino de eas em PLE/PLA: gramática de construções, material piloto e aplicações experimentais

1- O conceito de construções de estrutura argumental

A nossa proposta para o ensino de gramática em PLE/PLA é focar as estruturas argumentais como peças centrais para a compreensão e a produção de estruturas do PB. Trata-se de ensinar, assim, a montar (e desmontar) sentenças, ou seja, de ensinar a sintaxe propriamente dita, deslocando o foco do ensino de conjugações verbais (que parecem ser sempre o centro do estudo gramatical no ensino de língua estrangeira) para a construções frasais.

Para ensinar a montagem das sentenças, propomos utilizar uma teoria desenvolvida na LT chamada de Gramática de Construções (Goldberg, 1995, 2006). Nessa teoria, não há separação entre um componente lexical e outro sentencial, sendo tanto as palavras e morfemas quanto as frases compreendidas como signos, ou seja, pares de forma e sentido. A teoria, portanto, nos permite compreender a sentença como um todo, e não gerada a partir de itens lexicais isolados, como na teoria gerativista.

Há um conceito advindo da Gramática de Construções que se aplica perfeitamente a nosso objeto de estudo, isto é, as EAs, que pretendemos transformar em objeto de ensino: o conceito de “Construções de Estrutura Argumental”, desenvolvido inicialmente por Goldberg (1995). Esse conceito explica satisfatoriamente as várias realizações argumentais que um mesmo verbo apresenta na sintaxe explícita: trata-se de variadas Construções de Estrutura Argumental (CEAs), entidades abstratas com valor semântico e ordenação sintática fixa, que organizam um mesmo verbo e seus argumentos em diferentes tipos de sentenças. Mais que isso, essas construções, como moldes sintático-semânticos (“templates” em inglês), também poderiam organizar as classes verbais. Retomando, por exemplo, as descrições trazidas na seção 2.2, e usando as CEAs, poderíamos entender que todo verbo cuja EA é como a de *quebrar* (quadro 8), é compatível com as construções ativa, passiva e incoativa, enquanto que os verbos da classe de *comover* (quadro 9) só se encaixam nas construções ativa e incoativa; ainda, os verbos da classe de *guardar* (quadro 10) só combinam com as construções ativa e passiva, mas não com a incoativa.

O interessante dessa proposta é explicar a estrutura usando noções semânticas mais intuitivas, que são as noções de argumento e papel temático, sem a necessidade de recorrer tanto aos nomes tradicionais das funções sintáticas, como sujeito, objeto direto, adjunto adverbial etc. Também, dispensa-se a nomenclatura e a concepção de sintaxe da teoria gerativista, que usa conceitos como sintagma nominal e verbal, que servem para descrever a sentença como uma composição hierárquica de partes separadas. Usando o conceito de CEA no ensino de língua, basta que se entenda o valor semântico do argumento naquela posição, naquele tipo de CEA, conforme explicamos abaixo.

2- Material didático piloto: “oficina de construções frasais no PB”

Chamamos de “Oficina de Construções Frasais no PB” o material didático piloto que aplicamos em cinco ocasiões de aulas presenciais de PLE/PLA, entre 2016 e 2018, na UFVJM e na UFMG, em turmas variadas. Vale ressaltar que esse material foi sendo aprimorado ao longo das cinco aplicações, mesmo que não possa ainda ser considerado acabado. Uma dessas reformulações, por exemplo, diz respeito à duração da Oficina: na primeira aplicação, disponibilizamos 3 horas para desenvolver o material, enquanto que na quinta e última aplicação, foram reservados dois dias de aula, de 5 horas cada um, para a execução do mesmo conteúdo (as turmas tinham nível similar de proficiência).

O material visa introduzir quatro CEAs no PB: a construção que chamamos de “ativa” (*João molhou Maria*), a “passiva” (*Maria foi molhada por João*), a “incoativa” (*Maria se molhou com a chuva*) e a “reflexiva” (*Maria se molhou para se refrescar*), representadas abaixo de maneira esquemática, conforme foi colocado no material, para os alunos:

(10) *Construção ativa*: [AGENTE/CAUSA verbo PACIENTE] [com INSTRUMENTO]

[para FINALIDADE]

(11) *Construção passiva*: [PACIENTE ser + verbo no particípio] [por AGENTE]

(12) *Construção incoativa*: [PACIENTE (se) verbo] [com CAUSA]

(13) *Construção reflexiva*: [AGENTE se-PACIENTE verbo] [para FINALIDADE]

Importante dizer, contudo, que a introdução dessas noções só se deu após uma longa discussão de exercícios de percepção desses padrões linguísticos. É apenas no momento em que o aluno percebe a existência de um padrão frasal que se repete que introduzimos o esquema abstrato da construção.

O material começa apresentando manchetes reais de jornais brasileiros, que descrevem o mesmo acontecimento, ou seja, trazem a mesma notícia, porém, usando CEAs diferentes. Uma das manchetes usa a CEA ativa e a outra usa a CEA passiva¹⁶. Discutimos com os alunos várias questões acerca da linguagem jornalística e das escolhas linguísticas que servem a determinados interesses. Em específico, discutimos acerca do traço de significado que fica oculto no uso da passiva (o Agente). Essa introdução visa a levar os alunos a refletirem que construir frases implica em fazer escolhas semânticas e não apenas usar mecanismos sintáticos.

Antes ainda de trabalhar com os alunos a percepção dos quatro padrões sintáticos abstratos (que chamamos de CEAs) que se repetem com vários verbos, trabalhamos pontualmente cada uma das noções dispostas nas representações acima. Primeiro, apresentamos os papéis temáticos, por meio de um trabalho com imagens (selecionadas criteriosamente da internet), que trazem alguma ação fotografada, sendo que os alunos devem encontrar naquela cena quem age (o Agente), quem é afetado (o Paciente), se há alguma força não-volitiva que desencadeia aquele acontecimento (a Causa), se é usado algum Instrumento e

¹⁶ Para não citar diretamente os jornais, adaptamos aqui as manchetes da seguinte maneira. Jornal 1: “Prefeitura acorda moradores de rua com jato d’água”. Jornal 2: “Moradores de rua são acordados em meio a uma onda de frio”.

se poderia haver alguma Finalidade envolvida na ação. Ao longo da projeção no quadro das várias imagens, o vocabulário dos verbos e de inúmeras outras palavras vai sendo introduzido, e algumas sentenças já vão sendo compostas pelos alunos, porém ainda sem sistematização.

A seguir, entregamos uma folha com inúmeras sentenças com diversos verbos, porém sempre seguindo um dos quatro padrões das CEAs que são o objeto de ensino da Oficina. Esse padrão não é explícito, e a princípio as sentenças parecem construídas aleatoriamente. Essa folha é trabalhada usando-se lápis de cor, que levamos para os alunos. Primeiro elegemos juntos uma cor para cada um dos papéis temáticos de Agente, Paciente, Causa, Instrumento e Finalidade, e então os alunos são instruídos a colorir, nas sentenças impressas, as palavras que apontam para aquele papel (em termos técnicos, os alunos coloreem todo o sintagma que corresponde ao papel temático em questão). Uma cor específica é destinada para colorir o verbo de cada frase.

Enquanto colorem, os estudantes percebem que o Instrumento e a Finalidade só podem co-ocorrer com um Agente, nunca com um Paciente. Assim, os adjuntos de Instrumento, introduzido pela preposição *com*, e de Finalidade, introduzido por *para*, só ocorrem nas CEAs Ativa e Reflexiva (Como em *João molhou Maria com a mangueira / para se refrescar* e *Maria se molhou com a mangueira / para se refrescar*). Por conseguinte, na CEA Incoativa, se há um adjunto introduzido por *com*, não pode se tratar de um Instrumento, apenas de uma Causa (*Maria molhou com a chuva*). Ao longo do exercício de colorir, enfim, os alunos percebem por si só que há padrões frasais que se repetem, o que fica ainda mais evidente com as cores. É após todo esse trabalho que os padrões esquemáticos em (10)-(13) são apresentados, e, claro, coloridos seguindo a mesma tabela de cores.

Após a percepção e a sistematização, vem a etapa da exercitação das CEAs. Retornamos às imagens projetadas, pedindo que os alunos as descrevam usando as quatro CEAs adquiridas. Por fim, há um exercício de produção textual, chamado de “Escrevendo como um jornalista”, em que os alunos têm uma imagem e devem redigir a manchete e o texto da notícia, descrevendo a cena fotografada. Nesse ponto, retomamos o exercício de percepção inicial, esclarecendo aos alunos que podem adotar a perspectiva que quiserem ao redigir seu texto, usando como estratégia de perspectivação a escolha da CEA (por exemplo, para dar ênfase ao Agente, usar a CEA ativa, para desfocar a Causa, criando a impressão de um acontecimento espontâneo, usar a CEA incoativa etc).

Como observação final, podemos afirmar que o exercício de colorir é simples e bastante eficaz para se trabalhar a sintaxe, pois parte da semântica, no estudo dos papéis temáticos, e não se vale de mais nenhum outro jargão técnico, a não ser o conceito de *verbo*. Vale observar ainda que as representações das CEAs se inspiram na LT, nas representações lexicais por decomposição de predicados e papéis temáticos, porém simplificam-nas ao máximo, de modo a torna-las didáticas e palatáveis.

3- Teste

Como forma de reforçar a pertinência do ensino das CEAs para o desenvolvimento da produção de frases e textos dos alunos de PLE/PLA, elaboramos e aplicamos um teste, na quinta e última aplicação da Oficina, em julho de 2018. Na verdade, o teste foi aplicado antes de se começar a Oficina e no dia seguinte ao término dos dois dias de Oficina (ou seja, dois dias depois da primeira testagem).

O teste consistia na exibição de quatro vídeos curtos (com duração de alguns

segundos cada), produzidos especialmente para a testagem. Requisitamos aos alunos que escrevessem uma frase para cada um dos vídeos, descrevendo a cena representada. Os vídeos mostravam as seguintes cenas:

- Vídeo 1 – Um rapaz com um sanduíche na mão pega uma garrafa de ketchup e, ao tentar colocar o ketchup no pão, acaba sujando sua própria mão;
- Vídeo 2 – O rapaz coloca ketchup na sua própria mão, com uma expressão facial de que está fazendo isso propositalmente;
- Vídeo 3 – Uma moça tenta colocar ketchup no sanduíche do rapaz, mas acaba sujando a mão dele ao fazê-lo;
- Vídeo 4 – A moça coloca ketchup na mão do rapaz, com uma expressão facial travessa, como se o fizesse de propósito.

Outra instrução dada aos alunos foi a de usar em todas as quatro frases o mesmo verbo *sujar*. Queríamos ver se eles seriam capazes de usar a CEA incoativa para descrever o primeiro vídeo, a CEA reflexiva para o segundo, a CEA ativa ou passiva para o terceiro e a CEA ativa para o quarto, observando ainda se usariam adjuntos diferentes indicando Instrumento, Finalidade ou Causa. A exigência de escreverem apenas uma frase para cada cena visava justamente testar que CEAs conheciam.

Na primeira aplicação do teste, ou seja, antes da Oficina, os alunos de maneira geral não conseguiram produzir outro tipo de CEA a não ser a ativa e a reflexiva, misturando bastante a estrutura do português com a da sua língua materna, fosse ela o inglês ou o espanhol (os alunos eram provenientes dos Estados Unidos, mas alguns eram hispanofalantes). Já na segunda aplicação, ou seja, após os dois dias de Oficina, quase todos os alunos empregaram de maneira adequada as quatro diferentes CEAs trabalhadas.

As aplicações e testagens do material didático piloto sobre as CEAs no PB parecem ter demonstrado, portanto, a pertinência do ensino de estrutura argumental como peça central para a aquisição da estrutura do português, proporcionando aos estudantes de PLE/PLA que sejam capazes de produzir sentenças e textos coerentes na sua língua-alvo.

Considerações finais

Este texto argumentou que as estruturas argumentais dos verbos e os fenômenos sintático-semânticos relacionados às EAs – as realizações argumentais ou alternâncias verbais – deveriam ser enfocados no ensino de gramática em PLE/PLA, pois são o alicerce estrutural da língua. A fim de justificar essa proposta, apresentamos alguns trabalhos teórico-descritivos que tratam do assunto no PB e trouxemos da Linguística Teórica algumas conceituações. Devido à demonstrada importância das EAs na estruturação gramatical, argumentamos sobre a sua pertinência para o aprendizado de uma segunda língua, em específico o PB como língua estrangeira ou adicional. A partir de um relato de observações de aulas de PLE/PLA (Chamorro, 2018), e de uma análise de materiais didáticos desenvolvida especificamente para este texto, demonstramos a ausência ou desatualização do ensino explícito das EAs verbais, realizações e alternâncias. Em seguida, descrevemos nossa proposta sobre como transformar as EAs em um objeto de ensino focalizado em PLE/PLA, absorvendo da Gramática de

Construções a noção de Construções de Estrutura Argumental. Relatamos o conteúdo e a experiência de aplicação de um material didático piloto desenvolvido para testar a pertinência das CEAs como objeto de ensino de gramática em PLE/PLA.

A compreensão equivocada de que a preferível “abordagem comunicativa” no ensino de segunda língua, em detrimento da antiga abordagem estruturalista, deva se dar com uma exclusão por completo de conteúdos gramaticais ou estruturais parece decorrer (ironicamente) da falha de comunicação entre a LT e a LA. Acreditamos ter obtido sucesso nas aplicações do material piloto, demonstrando a pertinência das EAs como um objeto de ensino central na esfera da estrutura linguística, bem como da Gramática de Construções como uma teoria mais atualizada e adequada aos princípios do ensino de línguas preconizados pela Linguística Aplicada. Dessa forma, estamos atualizando o ensino de gramática em PLE/PLA, deslocando a fonte dos conhecimentos formais da gramática tradicional para os estudos atuais da Linguística Teórica.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2011. Gramática no ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas*. Campinas: Pontes.

BARBOSA, C. N.; SHRÄGLE, I. 2015. *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo intermediário – Níveis 3 e 4*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

BORBA, F. (Coord.) 1990. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: UNESP.

CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L.; e colaboradores. 2017. *Banco de Dados Lexicais VerboWeb: classificação sintático-semântica dos verbos do português brasileiro*. UFMG.

CANÇADO, M.; AMARAL, L. 2016. *Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Petrópolis: Vozes.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; 2013. Predicate decomposition, and linking syntax and semantics: a Brazilian Portuguese analysis. *Linguistics Online*, 59/2.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. 2013a. *Catálogo de verbos do português brasileiro: classificação verbal segundo a decomposição de predicados – Vol. I: Verbos de Mudança*. Belo Horizonte: UFMG.

_____. 2013b. Predicados primitivos, papéis temáticos e aspecto lexical. *Revel*, 11: 104-125.

CANÇADO, M.; GONÇALVES, A. 2016. Lexical Semantics: verb classes and alternations. In: WETZELS, L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. (Orgs.) *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Hoboken: Willey Blackwell.

- CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. 2015. Gramática Brasileira para hablantes de Español. São Paulo: Parábola.
- CASTILHO, A. 2002. Gramática do Português Falado (vol.1) Campinas: Unicamp.
- _____. 2014 *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CHAMORRO, R. W. 2018. *O ensino de construções frasais em aulas de Português como Língua Estrangeira/ Adicional: experimentações e observações*. Trabalho de conclusão de curso. Diamantina: UFVJM.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: MIT.
- COSTA, A. S. 2012. Ensino de PLA: o espaço do foco-na-forma em uma abordagem comunicativa. In: DELL'ISOLA, R. (Org.) *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- COURA-SOBRINHO, J.; TOSATTI, N. M.; NEVES, L. O.; LEROY, H. R.; SILVA, M. F. V. (Orgs.) 2017. *Estudos em Português como Língua Estrangeira: um panorama da área*. Belo Horizonte: CEFET-MG.
- DELL'ISOLA, R. (Org.) 2012. *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- FERRARI, L. 2011. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto.
- FRANCHI, C. 2006. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, C. [com] NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola.
- GODOY, L. 2009. Os verbos recíprocos no PB e a hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe. *Alfa*, 53/1: 283-299.
- _____. 2012. *A reflexivização no PB e a decomposição semântica de predicados*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG.
- GOLDBERG, A. 1995. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- GOLDBERG, A. E. 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press.
- GRIMSHAW, J. 1990. *Argument structure*. Cambridge: MIT.
- LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. 2018. As práticas discursivas translinguajeras, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço. *Revista do SELL*,

6/3: 1-21.

LEVIN, B. 1993. *English verb classes and alternations: a preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press.

LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. 2005. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. S. 1981. *Falando... Lendo.. Escrevendo.. Português: Um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

LIMA, E. E. O. F.; ROHMANN, L.; ISHIHARA, T.; BERGWELER, C. G.; IUNES, S. A. 1991. *Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

MADEIRA, F. 2003. O ensino da forma – retomada a discussão entre pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 41: 105-117.

MARQUES, B. S. 2016 *Análise de conteúdos gramaticais em livros didáticos de Português como Língua Estrangeira*. Trabalho de conclusão de curso. Diamantina: UFVJM.

MATTOS E SILVA, R. V.; 2002. *Tradição gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto.

MOITA LOPES, L. P. 2011. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto.

PABST, L. U. 2012. *Que gramática do PB usar no ensino de PLA?* Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS.

_____. 2014. *Lições de sintaxe do PB para estrangeiros*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

PATROCÍNIO, E. F.; COUDRY, P. 1989. *Fala Brasil: português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.

PERINI, M. 2005. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.

_____. 2016. Construindo o Dicionário de Valências: problemas e resultados. *Scripta*, 20/38: 148-167.

PEZZATI, E. G. 2007. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez.

PINKER, S. 1989. *Learnability and Cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge: MIT.

PONCE, M. H. O. 2014. *Como está o seu português? - Gramática para estudantes de português como língua estrangeira*. São Paulo: Hub.

PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S. 2000. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 5 ed. São Paulo: Special Book Services.

WIDDOWSON, H. G. 1979. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

WUNDERLICH, D. 2012. Lexical decomposition in grammar. In: WERNING, M.; HINZEN, W.; MACHERY, E. (Orgs.) *The Oxford Handbook of Compositionality*. Oxford: Oxford University Press.