



## A reinvenção da gramática em sala de aula

### *The Reinvention of Grammar in the Classroom*

Gustavo Augusto Fonseca Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil

fonsecaugusto@hotmail.com

“Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever –  
tarefa de sujeito e não de objeto”

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. (1977).

**Resumo:** As discussões sobre as falhas e inconsistências teóricas das gramáticas tradicionais ganharam impulso no Brasil nos anos 1980. Apesar disso, velhos problemas como definições incoerentes dos conceitos gramaticais ainda são encontrados em gramáticas recém-publicadas no país por autores como Amini Hauy, Mário Perini e Lorenzo Vitral. Em vista dessa situação, neste artigo explicita-se, com base nos textos do filósofo Ludwig Wittgenstein sobre “semelhanças de família” e nos trabalhos clássicos da psicóloga Eleanor Rosch sobre categorização, por que os conceitos gramaticais, de modo geral, não têm limites fixos nem podem ser coerentemente definidos. Além disso, considerando-se esse fato, e seguindo os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire, argumenta-se que o professor de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio deve estimular os alunos a elaborar suas próprias classificações e definições gramaticais, em diálogo com o trabalho de nossos gramáticos e linguistas.

**Palavras-chave:** ensino de gramática; conceitos gramaticais; categorização; pedagogia libertadora; Paulo Freire.

**Abstract:** Discussions on flaws and inconsistencies in traditional grammar theories grew in Brazil in the 1980s. Notwithstanding, old issues such as incoherent definitions of grammar concepts can still be found in grammar books recently published by Brazilian authors such as Amini Hauy, Mário Perini, and Lorenzo Vitral. In light of that

matter, based on the work by philosopher Ludwig Wittgenstein on family resemblance and on classical works by psychologist Eleanor Rosch on categorization, this article explains why grammar concepts, generally speaking, do not have fixed limits nor can be coherently defined. Moreover, by also considering Pedagogy of Freedom by Paulo Freire, this paper argues that elementary, middle, and high school Portuguese teachers must encourage students to create grammar definitions and classes while conversing with works by Brazilian grammarians and linguists.

**Keywords:** grammar teaching; grammar concepts; categorization; pedagogy of freedom; Paulo Freire.

Submetido em 8 de março de 2018

Aceito em 4 de junho de 2018

## 1 Introdução

Em sintonia com o trabalho de outros linguistas como Eglê Pontes Franchi (1996), Jânia Martins Ramos (1997) e Luiz Carlos Travaglia (2000, 2003), o professor Ataliba Teixeira de Castilho apresenta no livro *A língua falada no ensino de português* várias propostas para a integração da oralidade no estudo gramatical em nossas escolas de nível fundamental e médio. Seu objetivo central ao fazê-lo, assim como o de seus colegas pesquisadores, é dar respostas a alguns dos principais desafios que vêm sendo enfrentados desde os anos 1980 pelos nossos professores de português como consequência direta da inclusão educacional de crianças oriundas de grupos sociais historicamente marginalizados e discriminados. Entre esses problemas, a questão de como conciliar a valorização das variantes linguísticas desses alunos com o ensino da norma culta da língua, indispensável para o acesso ao ensino superior e a melhores oportunidades de trabalho. Com o intuito de promover essa conciliação, fazendo da aula um momento para a reflexão sobre a própria língua em vez de um claustro dedicado à memorização de classificações sintáticas e morfológicas, Castilho (p. 22) sugere que em primeiro lugar sejam observados e ordenados em regras descritivas os fatos linguísticos, colhidos de gravações de conversas, e apenas posteriormente se passe à discussão de regras prescritivas, correspondentes ao padrão culto da língua. Com esse cuidado de priorizar a descrição sobre a prescrição,

conclui Castilho (2006, p. 23), “a gramática deixará de ser vista pelos alunos como a disciplina do certo e do errado, reassumindo sua verdadeira dimensão, que é a de esquadriñar através dos materiais linguísticos o funcionamento da mente humana”. O professor, por sua vez, observa Castilho logo em seguida, não deveria filiar-se a um único quadro teórico em sua prática pedagógica, sendo-lhe mais saudável o ecletismo. Não obstante essa posição, Castilho (2006, p. 23) pondera que “é evidente que se requer previamente a habilidade de identificar as classes gramaticais por seus atributos morfossintáticos e semânticos, focalizados nos trabalhos de Perini (1985, 1989, 1995)”, e que, “num segundo momento, pode-se desenvolver uma argumentação formalmente orientada, em que as postulações pré-teóricas cedem espaço a um raciocínio guiado por condições estabelecidas de antemão” (2006, p. 23).

Tendo em vista essas afirmações de Castilho, neste artigo primeiramente discutiremos tal “habilidade de identificar as classes gramaticais por seus atributos morfossintáticos e semânticos”, mostrando que essa identificação nunca pode ser feita de forma indubitável, já que as classes gramaticais são por princípio indefiníveis. Para tanto, serão analisados alguns aspectos do trabalho de Mário Alberto Perini a que se refere o professor Castilho, bem como aspectos de outros trabalhos mais recentes do próprio Perini e de outros autores. Em seguida, com base na constatação de que “as condições estabelecidas de antemão” de que fala Castilho são sempre controversas, proporemos que o professor de língua portuguesa leve os alunos a perceber que toda classificação gramatical é um constructo teórico e que, exatamente por isso, pode e deve ser questionada. Mais que isso: seguindo os princípios da pedagogia humanizante, libertadora e problematizadora de Paulo Freire (1977a, 1977b, 1979, 1980), e indo ao encontro de novas propostas metodológicas de ensino gramatical, como a de Oliveira e Quarezemin (2016), que enfatizam a importância de os alunos elaborarem junto com o professor gramáticas sobre fragmentos de línguas, defenderemos a ideia de que cabe ao professor de português encorajar e ajudar os alunos a construir suas próprias análises e classificações gramaticais, em diálogo tanto com as gramáticas tradicionais quanto com as gramáticas publicadas mais recentemente no Brasil (e.g. BAGNO, 2011; CASTILHO, 2010; HAUY, 2015; PERINI, 1995, 2010, 2016; VITRAL, 2017). Com essa proposta, complementar à de outros pesquisadores que têm se dedicado à reflexão sobre o ensino de língua materna e de gramática (e.g. BUNZEN *et al.*, 2009;

DIONÍSIO; BEZERRA, 2005; UCHÔA, 2007; VIEIRA; BRANDÃO, 2016), esperamos ajudar os docentes de língua portuguesa a dar um passo adiante rumo à exortação do professor Castilho de que “a aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e aluno, movidos pelo desejo da descoberta científica” (CASTILHO, 2006, p. 22).

## 2 Falta de coerência teórica

Nos anos 1980, vários linguistas brasileiros publicaram trabalhos em que são apontadas as falhas e incoerências teóricas das gramáticas tradicionais (GTs) (e.g. HAUY, 1986; ILARI, 1986; PERINI, 1984, 1985). Entre esses autores, Perini destaca-se não somente por ter detalhado muitas das fragilidades teóricas das GTs, mas principalmente por ter construído novas teorias da língua portuguesa, tendo por objetivo superar as velhas lições expostas nos compêndios gramaticais. Sua *Gramática descritiva do português*, de 1995; sua *Gramática do português brasileiro*, de 2010; e sua *Gramática descritiva do português brasileiro*, de 2016, são marcos de seu grande projeto de construir uma gramática da língua portuguesa mais sólida do que as GTs. Para isso, Perini vem dedicando-se há décadas com particular afincamento para superar o que denominou de “falta de coerência teórica” das GTs:

A falta de coerência teórica se manifesta, por exemplo, nas muitas definições que não podem ser seguidas se se deseja identificar as entidades que elas pretendem definir. Um dos exemplos dados no livro mencionado [*Para uma nova gramática do português*] é a definição de sujeito como “o termo do qual se afirma alguma coisa”; é bem fácil verificar que os termos usualmente analisados como sujeito frequentemente não exprimem o ser do qual se afirma alguma coisa. No entanto, continua mantendo-se tanto a definição quanto a análise, muito embora as duas estejam em contradição (PERINI, 1995, p. 21-22).

A falta de coerência teórica, na verdade, é reconhecida até mesmo por alguns gramáticos tradicionais, como Celso Cunha e Lindley Cintra, que afirmam no sétimo capítulo (“Frase, oração, período”) de sua *Nova gramática do português contemporâneo*:

O estudo da frase e o da organização dos elementos que a constituem pressupõem o conhecimento de alguns conceitos nem

sempre fáceis de definir. Essa dificuldade resulta não só da própria natureza do assunto, mas também das diferenças dos métodos e técnicas de análise adotados pela linguística clássica e pelas principais correntes da linguística contemporânea (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 120).

Cientes da dificuldade de definir alguns dos conceitos pressupostos no estudo gramatical, mas sem a pretensão de discuti-la a fundo, muito menos de tentar resolvê-la, Cunha e Cintra prontamente advertem que seriam evitadas discussões teóricas que não trouxessem esclarecimentos ao estudo descritivo-normativo da sintaxe portuguesa (CUNHA; CINTRA, 2001), que era o principal objetivo deles naquele capítulo. Perini, por sua vez, diferentemente de Cunha e Cintra, tem justamente como uma de suas principais metas apresentar definições coerentes desses “conceitos nem sempre fáceis de definir”, o que representaria em sua opinião um importante avanço teórico em relação ao que é exposto nas GTs. Com esse objetivo em mente, já em 1985, no livro *Para uma nova gramática do português*, Perini apresenta o problema da falta de coerência teórica e uma definição provisória do conceito de sujeito:

No momento, não disponho de uma definição realmente completa e adequada a todos os casos; mas acho que a seguinte é uma aproximação:

Sujeito é o termo com o qual o verbo concorda<sup>1</sup> (PERINI, 1985, p. 17).

No entanto, como o próprio Perini reconhece, a definição acima não é adequada a todos os casos e por isso não resolve o problema da falta de coerência teórica do conceito de sujeito. Atento a isso, dez anos mais tarde, em sua *Gramática descritiva do português*, Perini apresenta outra definição de sujeito, levemente modificada: “Sujeito é o termo da

---

<sup>1</sup> A caracterização do sujeito como o termo que concorda com o verbo é apresentada por Perini anos antes da publicação de *Para uma nova gramática do português* em sua tese, intitulada *Gramática do infinitivo português*, defendida em 1974. Nessa obra, Perini analisa a sentença “Houve dinossauros antigamente” e afirma: “Podemos ver que o SN *dinossauros* não é o sujeito superficial porque o verbo não concorda com ele, ficando na 3ª pessoa do singular” (PERINI, 1977, p. 120).

oração que está em relação de concordância com o NdP<sup>2</sup> (PERINI, 1995, p. 77). O sujeito, esclarece Perini, harmoniza-se com o NdP em número e pessoa, sendo justamente essa harmonia a relação de concordância entre os dois constituintes. Assim, em “Meus sobrinhos comeram a melancia” o sujeito (*meus sobrinhos*) concorda (harmoniza-se em número e pessoa) com o NdP (*comeram*). O mesmo acontece com o sujeito “meu sobrinho” em relação ao NdP “comeu” em “Meu sobrinho comeu a melancia”. Entretanto, como mais uma vez reconhece o próprio Perini, ainda há problemas com essa nova definição de sujeito:

A aplicação da definição de sujeito, a bem dizer, deixa certos casos duvidosos. Talvez o mais sério seja o do gerúndio, que não comporta desinências de pessoa-número, mas ainda assim é usualmente analisado como sendo o sujeito em frases como “Marivânia chegando, a farra vai começar” (PERINI, 1995, p. 78).

Longe de ser um caso isolado, ou o mais sério, há vários outros em que a definição de Perini traz problemas. Em “A maioria das meninas foram ao parque”, por exemplo, se seguirmos a definição de sujeito da *Gramática descritiva do português*, deveremos classificar “as meninas” como o sujeito, já que esse é “o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP”, e não “a maioria das meninas”. E em “A maioria das meninas foi ao parque”, o sujeito seria “a maioria”, não “a maioria das meninas”. Além disso, existem sentenças em que mais de um elemento concorda com o verbo, o que nos impossibilita identificar o sujeito pela definição de Perini. Dessa forma, em sentenças como “Os brasileiros são eles” e “A maçã podre é aquela”, temos dois “candidatos a sujeito” (“os brasileiros” e “eles” e “a maçã podre” e “aquela”, respectivamente), sendo a definição de Perini incapaz de apontar claramente qual o sujeito das sentenças dadas.

Além de deixar “certos casos duvidosos”, a definição de sujeito proposta por Perini peca por não ser original, como ele mesmo admitiu ainda nos anos 1980: “Definir o sujeito em termos de concordância verbal

---

<sup>2</sup> NdP (núcleo do predicado) é, *grosso modo*, o verbo da oração. Assim, os NdPs das sentenças “Pedro desenhou um girassol” e “Ricardo teceu importantes críticas ao relatório” seriam os verbos “desenhou” e “teceu”, respectivamente. Em sentenças como “Sarita está dormindo”, em que há uma locução verbal, Perini (1995) afirma que o NdP é “dormindo”, e “está” é um auxiliar.

não é, claro, nenhuma novidade; a definição se encontra, implícita ou explicitamente, em muitos trabalhos” (PERINI, 1989, p. 74). Também se encontram em muitos trabalhos, ao menos desde os anos 1980, críticas a tal definição. Maria Teonilda F. A. Pinto, por exemplo, em sua dissertação de mestrado,<sup>3</sup> defendida em 1981, critica a definição de sujeito proposta por Mattoso Câmara Júnior,<sup>4</sup> baseada na concordância verbal. Conforme Pinto, em algumas sentenças a concordância verbal não é o suficiente para a identificação do sujeito, como em “A testemunha sou eu”, “Minha testemunha era uma amiga” e “Luísa disse que parte dos problemas foram resolvidos”. Pinto também ressalta a “hipercorreção” em sentenças como “Faziam três anos que eu não o via” e “Haviam muitos fregueses no bar”, além de mostrar a ambiguidade com que as GTs tratam sentenças como “São seis horas”. Em vista desses problemas, Pinto afirma que a concordância verbal não é controlada apenas pelo sujeito e, portanto, não é uma propriedade exclusiva para a sua identificação. Além do mais, como já explicitado, sujeitos de orações no gerúndio não concordam com o verbo, fato que obrigou Perini a justificar sua posição: “A rigor, seria necessário negar que haja sujeito em ‘Marivânia...’, já que aí o verbo não concorda com nenhum dos termos. No entanto, sob vários outros pontos de vista, Marivânia funciona como se fosse um sujeito, o que cria um problema quanto a sua análise” (PERINI, 1995, p. 78). Mais à frente, Perini continua:

Acontece que o sujeito, definido por sua relação de concordância com o verbo, apresenta também alguns traços que, se não estão presentes em todos os casos, estão presentes na maioria deles; por conseguinte, esses traços contribuem para delinear o protótipo da função que chamamos sujeito (PERINI, 1995, p. 79).

Em seguida, a fim de corroborar sua justificativa, Perini apresenta traços dos casos de sujeito que seguem sua definição: a posição logo antes do NdP e a possibilidade de o sujeito ser retomado por pronome reto. Mais: reiterando o primeiro traço, Perini aponta o fato de que “as

<sup>3</sup> Deve-se observar que a dissertação de Maria Teonilda Pinto, intitulada *Crerios psicológicamente identificadores de SNs sujeitos em português*, consta na bibliografia de Perini (1989).

<sup>4</sup> “Em Português, é a concordância com o verbo em número e pessoa gramatical que essencialmente assinala o sujeito” (CÂMARA JÚNIOR, 1964, p. 176). “A concordância verbal é assim, em português, o mecanismo sintático fundamental para a indicação de um substantivo sujeito” (CÂMARA JÚNIOR, 1975, p. 250).

condições que governam a possibilidade de ocorrência do sujeito antes ou depois do NdP se aplicam igualmente aos casos evidentes de sujeito e a casos como o de *Marivânia*” (PERINI, 1995, p. 78) e exemplifica:

Podemos dizer “Chegou um amigo meu de Cuiabá”, mas não “\* Está desenhando um sobrinho seu na biblioteca”. O que acontece igualmente com as sentenças no gerúndio: “Chegando um amigo meu, por favor receba-o bem”, mas não “\* Desenhando um sobrinho meu na biblioteca, tive que ficar no quarto” (PERINI, 1995, p. 78).

Esses traços evidenciariam, segundo Perini, que sua análise de que há um sujeito em orações no gerúndio está de fato correta, apesar de sua definição desse conceito não abranger esses casos. Um tanto contraditoriamente, porém, Perini classifica como sem sujeito a oração “Vendi meu jegue”, “já que não existe aí nenhum termo explícito que esteja em relação de concordância com o verbo”<sup>5</sup> (PERINI, 1995, p. 78). Entretanto, é possível afirmar que Perini poderia argumentar que “sob vários outros pontos de vista” há um sujeito naquela oração, já que existem traços presentes nela que justificariam tal análise. Perini poderia, por exemplo, dizer que naquela oração existe um *termo implícito* que está em relação de concordância com o verbo, e que é possível identificá-lo pela desinência verbal, que é a mesma de “Eu vendi meu jegue”, sentença em que o sujeito segue a definição proposta. Ele poderia ainda afirmar que as sentenças “Vendi meu jegue” e “Eu vendi meu jegue” possuem o mesmo agente – o que ele, a propósito, realmente faz, ponderando: “O sufixo de pessoa-número vale, para efeito da aplicação de regras semânticas, como um *sujeito pronominal*, marcado com os traços de pessoa e número do sufixo. (Nesses casos, por comodidade, falarei de **sujeito vazio**.)” (PERINI, 1995, p. 287). De acordo com Perini, isso só se dá no plano semântico, não no sintático. Logo, sentenças como “Vendi meu jegue” e “Eu vendi meu jegue”, conforme Perini, podem ter o mesmo agente, mas não o mesmo sujeito. Ora, por que dessa restrição? A resposta

<sup>5</sup> Na verdade, as sentenças com sujeito oculto (na terminologia das GTs) demandaram de Perini uma árdua investigação, como a apresentada em sua *Sintaxe portuguesa* (p. 75-92), na qual ele pondera os prós e os contras de identificar um sujeito em sentenças do tipo “Vendi meu jegue”, o que contrariaria sua definição desse conceito. Mas, como exposto acima, Perini (1995) optou por negar a existência de um sujeito em “Vendi meu jegue”, seguindo à risca, neste caso, sua definição de sujeito.



parece ser que, se Perini assumisse que há um sujeito em “Vendi meu jegue”, assumiria mais uma vez que sua definição de sujeito é incoerente. Não por acaso, ele chega a afirmar:

Se (a) [“Cheguei ontem de Goiânia”] tem sujeito, será preciso trocar a definição de sujeito como termo que está em relação de concordância com o verbo. Essa definição se refere a um termo **explícito**, e é claro que não há nenhum elemento explícito em (a) que esteja em relação de concordância com o verbo. Como não é essa minha opção, deixarei a quem pretenda defender a existência de sujeito em (a) o trabalho de formular uma nova definição (PERINI, 1995, p. 366).

A pergunta óbvia a se fazer aqui é: mas então por que Perini não formulou uma nova definição de sujeito ao se deparar com sentenças como “Marivânia chegando...”, que não seguem sua definição desse conceito? E ainda: por que Perini não formulou uma nova definição de sujeito ao se deparar com a sentença “O urso que me mordeu era branco”, sobre a qual ele afirma que “há razões para se analisar *que* como o sujeito de *mordeu*” (PERINI, 1995, p. 152)?

A razão principal para se analisar *que* como sujeito de [“O urso que me mordeu era branco”] – seguindo, aliás, a análise tradicional – é a seguinte: embora *me mordeu* seja aparentemente uma oração sem sujeito, não se pode acrescentar um sujeito a ela:

\* O urso que ele me mordeu era branco (PERINI, 1995, p. 152).

No entanto, é evidente que o pronome relativo “que” não é “o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP”. Aliás, “o urso”, seguindo a definição de Perini, deveria ser classificado como sujeito da oração (“O urso que me mordeu...”; “Os ursos que me morderam...”). Assim, por que Perini tampouco formulou uma nova definição de sujeito ao se deparar com sentenças cujos sujeitos não seguem sua definição desse conceito? Nenhuma resposta coerente a essa pergunta pode ser dada com base no que é apresentado na *Gramática descritiva do português*. Nem com base no que é apresentado na *Gramática do português brasileiro* ou na *Gramática descritiva do português brasileiro*, nas quais Perini mantém em linhas gerais sua análise do conceito de sujeito (cf. PERINI, 2010, p. 66ss; PERINI, 2016, p. 93ss). Dessa maneira, o conceito de sujeito sofre nas três gramáticas de Perini do velho

problema da falta de coerência teórica, assim como os demais conceitos gramaticais.<sup>6</sup> Mais importante, porém, do que listar exaustivamente os casos de falta de coerência teórica encontrados nas gramáticas de Perini, nas gramáticas de outros linguistas e nas gramáticas tradicionais – o que o leitor pode fazer por si só com facilidade – é entender por que a existência de definições incoerentes dos conceitos gramaticais é um problema sem solução (logo, não é realmente um problema).

### 3 Das “semelhanças de família” wittgensteinianas à teoria dos protótipos de Rosch

Dando continuidade às pesquisas de autores como M. A. K. Halliday (1961) e David Crystal (1967), multiplicaram-se nos anos 1970 os trabalhos de linguistas a respeito do fato de que os conceitos gramaticais não têm uma essência definidora, e sim características que estão presentes de maneiras variadas em seus exemplos (e.g. KEENAN, 1976; LAKOFF, 1973; ROSS, 1972, 2004 [1973]). Influenciaram-nos nesse debate tanto os artigos clássicos sobre categorização da psicóloga Eleanor Rosch (e.g. 1973, 1975a, 1975b, 1978) quanto os textos do filósofo Ludwig Wittgenstein sobre “semelhanças de família”,<sup>7</sup> ideia apresentada por ele nos anos 1930 em seu *Livro azul*:

---

<sup>6</sup> Para uma discussão detalhada sobre a falta de coerência teórica nas GTs, na *Gramática descritiva do português* e no trabalho de outros teóricos da linguagem, ver Silva (2006).

<sup>7</sup> Apesar de ser amplamente atribuída a Wittgenstein a autoria da ideia das “semelhanças de família” (e.g. ROSCH; MERVIS, 1975, p. 574-575), na realidade ele teria adquirido essa noção de Oswald Spengler, conforme Brian McGuinness (2012, p. 9, n. 16, e p. 301) e Ilse Somavilla (2010, p. 175). Hans-Johann Glock (1998, p. 324), por sua vez, cogita ainda outras duas fontes a que Wittgenstein pode ter recorrido para obter esse conceito: o livro *Além do bem e do mal*, de Friedrich Nietzsche, e o livro *Geometry in the sensible world*, de Jean Nicod. Independentemente de qual tenha sido o autor de quem Wittgenstein realmente adquiriu o conceito de “semelhanças de família”, o fato é que ele nunca lhe deu o devido crédito. A propósito, Wittgenstein muitas vezes apresentou como ideias próprias ideias de outras pessoas. No livro *Wittgenstein in Cambridge* (2012, p. 229), por exemplo, McGuinness explicita algumas observações feitas por Piero Sraffa a Wittgenstein que foram reproduzidas no *Livro castanho* sem que lhe fosse dado crédito algum. Já no *Dicionário Wittgenstein* (1998, p. 229), Glock informa que a comparação entre a linguagem e uma “velha cidade”, apresentada no § 18 das *Investigações filosóficas*, consta nos textos de dois autores que Wittgenstein

Sentimo-nos por exemplo inclinados a pensar que deve existir algo em comum a todos os jogos, e que esta propriedade comum é a justificação para a aplicação do termo geral ‘jogo’ aos diversos jogos; ao passo que os jogos formam uma família cujos membros têm parencas. Alguns têm o mesmo nariz, outros as mesmas sobancelhas e outros ainda a mesma maneira de andar; e estas parencas sobrepõem-se (WITTGENSTEIN, 1992, p. 47-48).

Nas *Investigações filosóficas*, livro publicado postumamente em 1953, Wittgenstein reinterpreta as semelhanças de família de forma mais detalhada:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiros, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’”, – mas veja se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de carta: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. – São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos

---

havia lido: Ludwig Boltzmann e Fritz Mauthner. Nenhum crédito, porém, foi dado a eles por Wittgenstein. No próprio *Dicionário Wittgenstein* (p. 290), Glock também especula que a concepção defendida por Wittgenstein de que uma sentença é uma unidade mínima para a realização de um lance em um jogo de linguagem tenha sido inspirada em parte em Karl Bühler, apesar de ressaltar que a ideia se origina de uma visão anterior, partilhada por Platão, Aristóteles, Bentham e Frege: a de que somente as proposições, e não as palavras individuais, dizem ou comunicam algo. Novamente, porém, nenhum crédito foi dado a autor algum por Wittgenstein.

desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem (WITTGENSTEIN, 1999 [1953], § 66).

Com as semelhanças de família, Wittgenstein rompe com o modelo clássico de categorização, associado principalmente a Aristóteles (e.g. LAKOFF, 1987; ROSCH, 1975b; TAYLOR, 2003). Segundo esse modelo, as categorias são entidades claramente delimitadas e caracterizadas por uma essência definidora ou por um conjunto de traços definidores, sendo todos os membros da categoria igualmente representativos dela. Para Wittgenstein, como ilustrado com as semelhanças de família dos jogos, os exemplos de um conceito têm características variadas e sobrepostas, não havendo portanto algo em comum a todos eles que nos permitiria defini-lo ou delimitá-lo. Como consequência direta do fato de os conceitos não terem uma essência definidora, Wittgenstein sugere que todo conceito deve ser ensinado por meio de exemplos:

Como explicaríamos a alguém o que é um jogo? Creio que lhe descreveríamos jogos, e poderíamos acrescentar à descrição: ‘isto e outras coisas semelhantes chamamos de *jogos*’. E nós próprios sabemos mais? Será que apenas a outrem não podemos dizer exatamente o que é um jogo? – Mas isto não é ignorância. Não conhecemos os limites, porque nenhum está traçado. Como disse, podemos – para uma finalidade particular – traçar um limite. É somente a partir daí que tornamos o conceito útil? De forma alguma! A não ser para esta finalidade particular. Tampouco tornaria útil a medida de comprimento ‘um passo’ aquele que desse a definição: um passo = 75 cm. E se você me disser: ‘Mas antes não havia nenhuma medida de comprimento exata’, retrucarei: ‘Muito bem, então era uma medida inexata’. – Se bem que você ainda me deva a definição de exatidão (WITTGENSTEIN, 1999 [1953], § 69).

E ainda:

E exatamente assim explica-se o que é um jogo. Dão-se exemplos e quer-se que eles sejam compreendidos num certo sentido. – Mas com essa expressão não quero dizer que essa pessoa deva ver agora nesses exemplos o algo em comum que eu – por alguma razão – não posso exprimir. Mas sim que tal pessoa deva agora *empregar* esses exemplos de um determinado modo. A exemplificação não é aqui um meio *indireto* de elucidação, – na falta de outro melhor.

Pois toda elucidação geral pode também ser mal compreendida. Eis *como* jogamos o jogo. (Refiro-me ao jogo de linguagem com a palavra ‘jogo’.) (WITTGENSTEIN, 1999 [1953], § 71)

Convencidos pela argumentação de Wittgenstein, filósofos, antropólogos, linguistas e psicólogos levariam adiante toda essa discussão sobre semelhanças de família nos anos seguintes à publicação das *Investigações filosóficas*. Entre esses pesquisadores, Rosch sobressaiu não apenas pela consistência e amplitude de seus experimentos sobre categorização, mas também pelos desdobramentos dos resultados a que chegou, com destaque para a sua teoria dos protótipos.

Conforme Rosch, uma categoria é “um número de objetos que são considerados equivalentes”<sup>8</sup> (ROSCH *et al.*, 1976, p. 383), sendo as categorias “designadas de modo geral por nomes, e.g., *cachorro, animal*”<sup>9</sup> (ROSCH *et al.*, 1976, p. 383). Dessa maneira, para Rosch, “uma categoria existe sempre que dois ou mais objetos ou eventos distinguíveis são tratados equivalentemente”<sup>10</sup> (MERVIS; ROSCH, 1981, p. 89), recebendo o mesmo nome, por exemplo. De forma mais específica, Rosch (1978) afirma que o processo de categorização se dá em duas dimensões: uma vertical e uma horizontal. Para esclarecer seu ponto de vista, Rosch chama a atenção do leitor para objetos simples do cotidiano como uma cadeira. Segundo Rosch, a categoria *cadeira* está abaixo da categoria *móveis* e acima de categorias como *cadeira de balanço*. Em outros termos, a categoria *cadeira* é menos inclusiva do que a categoria *móveis* (que abrange cadeiras, mesas, camas, etc.) e mais inclusiva do que a categoria *cadeira de balanço*. Essas três categorias, no modelo teórico de Rosch, relacionam-se na dimensão vertical. Ainda de acordo com Rosch, a categoria *cadeira* também está no mesmo nível de outras categorias – isto é, na dimensão horizontal. Um exemplo seria a categoria de *carro*, que igualmente está abaixo da categoria mais inclusiva *veículo* (que abrange carros, motos, ônibus, etc.) e acima de categorias menos inclusivas como *jipe*.

Um sério problema a essa teoria, porém, advém do fato de que “sujeitos individuais concordam que alguns exemplares de uma

<sup>8</sup> “a number of objects which are considered equivalent”.

<sup>9</sup> “are generally designated by names, e.g. *dog, animal*”.

<sup>10</sup> “A category exists whenever two or more distinguishable objects or events are treated equivalently”.

categoria são mais representativos do que outros, e sujeitos diferentes consistentemente escolhem os mesmos exemplos como os mais representativos de uma categoria”<sup>11</sup> (MERVIS; ROSCH, 1981, p. 96). Assim, “é aceitável dizer ‘Um papagaio é uma ave de verdade’, mas não ‘Um pinguim é uma ave de verdade’”,<sup>12</sup> afirmam Mervis e Rosch (1981, p. 97) seguindo George Lakoff (1973). Para explicar esses fenômenos, Rosch desenvolveu sua teoria dos protótipos, definidos como “os casos mais claros, os melhores exemplos”<sup>13</sup> (ROSCH, 1975a, p. 544). Segundo Rosch, a diferença de avaliação que as pessoas fazem sobre a categorização de um papagaio e de um pinguim como aves se dá porque o primeiro é um representante prototípico da categoria, mas o segundo não. Conforme Rosch, um representante prototípico é aquele que tem um grande número de características comuns à maioria dos membros da categoria. Por sua vez, “membros mais pobres das categorias costumam ter atributos de conjuntos de atributos correlacionados a outras categorias”<sup>14</sup> (MERVIS; ROSCH, 1981, p. 101). O pinguim, por exemplo, apesar de pôr ovos e ter asas, não sabe voar, diferentemente de uma ave prototípica como o papagaio. Além disso, o pinguim apresenta características próprias a outras categorias, estando por exemplo apto a nadar e adaptado a viver sob baixas temperaturas, como os mamíferos foca e leão-marinho.

#### 4 Semelhanças de família gramaticais

Com base na filosofia de Wittgenstein e nas pesquisas de Rosch sobre categorização, podemos afirmar, como o fizeram alguns linguistas nos anos 1970, que os conceitos gramaticais, assim como os conceitos de jogos, de móveis, de aves, etc., têm vários traços que formam uma família, no sentido wittgensteiniano. Tome-se como exemplo mais uma vez o conceito de sujeito. O traço “ser sobre o qual se faz uma declaração” está presente em uma sentença afirmativa como “Maria está doente”, mas desaparece na interrogativa “Maria está doente?”. Há também os traços

<sup>11</sup> “Individual subjects agree that some exemplars of a category are more representative than others, and different subjects consistently choose the same examples as most representative of the category”.

<sup>12</sup> “it is acceptable to say ‘A sparrow is a true bird’, but not ‘A penguin is a true bird’”.

<sup>13</sup> “clearest cases, best examples”.

<sup>14</sup> “Poorer members of categories are likely to contain attributes from the correlated attribute clusters of other categories”.

referentes às classes de palavras que podem ocupar a posição de sujeito: um substantivo (“*Elisa* quebrou a perna”); um pronome interrogativo (“*Quem* quebrou a perna?”); um pronome demonstrativo (“*Isto* é um problema”); um pronome indefinido (“*Ninguém* sabia o que fazer”); um pronome relativo (“Os brasileiros, *que* adoram futebol, comemoram mais uma conquista”); um verbo (“*Ler* é indispensável”); um numeral (“*Ambos* foram detidos”). Orações também podem ocupar a posição de sujeito (“É preciso *que você saia*”). E mesmo um termo elíptico (não materializado) pode ocupar a posição de sujeito (“Fomos acampar na praia”). Há ainda modos diferentes de esses “tipos” diferentes de sujeito se relacionarem com seus respectivos verbos: nuns casos há concordância (como em “*Maria* está doente”); noutros não há concordância (como em “*Marivânia* chegando, a farra vai começar”); em outros ainda apenas “parte” do sujeito concorda com o verbo (“*A maioria das meninas* quer/querem sorvete”). Semanticamente, o sujeito pode ser *agente* (“*Ludmilla* jogou a bola”), *paciente* (“*A bola* foi jogada por Ludmilla”), *instrumento* (“*A chave* abriu a porta”) e assim por diante. Além disso, o sujeito pode ser anteposto ao verbo (como em “*Ninguém* sabia o que fazer”) ou posposto (“Chegaram *os meninos*”). Dessa maneira, tal qual o conceito de jogos, não se pode definir o conceito de sujeito porque não há algo intrínseco a ele, uma essência definidora, e sim várias características (traços) dos mais diversos exemplos de sujeitos, as quais se sobrepõem.

A fim de reforçar nossa argumentação, vejamos outros quatro conceitos gramaticais e seus traços sobrepostos, começando pelo conceito de numeral. Cunha e Cintra (2001, p. 369) apresentam a seguinte definição desse conceito: “Para indicarmos uma quantidade exata de pessoas ou coisas, ou para assinalarmos o lugar que elas ocupam numa série, empregamos uma classe especial de palavras – os numerais”. Ora, se os numerais são palavras que indicam quantidades *exatas* de pessoas e de coisas, frações e dízimas periódicas (3,222...) não poderiam ser classificadas como numerais. Além disso, se os numerais “assinalam o lugar que as pessoas ou coisas ocupam numa série”, o adjetivo “último” deveria ser classificado como numeral em “Paulo chegou em *último* lugar”, tal qual “sétimo” recebe essa classificação em “Paulo chegou em *sétimo* lugar”. Mais: se utilizássemos o traço “a classe das palavras que determinam quantidades” como o característico desse conceito, deveríamos incluir entre os numerais o substantivo “infinito”. Diante dessas características sobrepostas, fica nítida a impossibilidade de atribuir

um traço característico ao conceito de numeral ou de delimitá-lo com precisão, o que inviabiliza defini-lo coerentemente.

Já os adjetivos geralmente são identificados pelo traço “palavras que atribuem qualidades aos substantivos”. Entretanto, nem tudo que atribui qualidade aos substantivos é um adjetivo, nem tampouco os adjetivos atribuem qualidades apenas a substantivos. Há verbos, em formas nominais, que podem atribuir qualidades a substantivos, especificando suas características, como em “dinheiro *perdido*” e “água *borbulhando*”. Além do mais, substantivos também podem modificar substantivos, especificando suas características, como em “cidade *fantasma*” e “menina *mulher*”. Orações subordinadas adjetivas restritivas igualmente modificam substantivos: “Aquele é o rapaz *que perdeu a aposta*”. E existem também locuções que modificam substantivos, como a locução “de ferro” (preposição + substantivo) em “panela *de ferro*”. Para complicar a situação, os adjetivos também podem modificar verbos (atribuir qualidades a eles), como ressalta Celso Pedro Luft (1985, p. 19). Outro traço dos adjetivos é sua “possibilidade de exercer as funções de predicativo e de adjunto adnominal” (CEGALLA, 1998, p. 154). Mas verbos, em formas nominais, também podem ser predicativos (“A água está *borbulhando*”; “O dinheiro está *perdido*”) e adjuntos adnominais (“O dinheiro *perdido* foi recuperado”; “A água *borbulhando* cozinhou as batatas”). Em vista dessas semelhanças de família, também fica clara a impossibilidade de atribuir um traço característico ao conceito de adjetivo.

Os substantivos, por sua vez, frequentemente recebem uma definição próxima a “palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 177). Esse traço está presente em “flor”, “menino” e “anjo”, mas não em “música”, “dor” e “ciência”. O traço “palavra que serve de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 177) não nos possibilita definir esse conceito porque nem tudo que pode ser sujeito, objeto direto e indireto e agente da passiva é um substantivo (pronomes pessoais e interrogativos, por exemplo, podem assumir essas quatro funções sintáticas). Além disso, o traço presente nos substantivos de poder ser precedido por um *determinante* (artigo, pronome demonstrativo, etc.) também está presente nos *pronomes relativos* (o qual, os quais, o que, etc.), por exemplo. Dessa forma, mais uma vez as semelhanças de família nos impedem de definir coerentemente o conceito de substantivo.



Por fim, passemos aos advérbios, que Perini (1995, p. 342) considera a classe de palavras mais complexa e multifacetada de todas as estabelecidas nas GTs. Tradicionalmente, os advérbios são definidos como “palavras que modificam um verbo, adjetivo ou outro advérbio”. Mas novamente nem tudo que modifica um verbo, adjetivo ou outro advérbio é um advérbio, nem tampouco todo advérbio modifica um verbo, adjetivo ou outro advérbio. Nas sentenças “O problema, *lamentavelmente*, vem de muitos anos” e “Eu, *francamente*, não achava lá muita graça nas piadas de tio Angelim”, há advérbios que não modificam um verbo, adjetivo ou outro advérbio, ou seja, não possuem o traço utilizado para definir esse conceito (NEVES, 2003, p. 82). Além disso, como bem observa Perini (1995, p. 338-342), afirmar que um advérbio pode modificar outro advérbio traz à definição dessa classe um elemento de circularidade, o que a inviabiliza. Pior, completa Perini (1995, p. 342): como o conceito de modificação é vago, a definição de advérbio que o utiliza é também vaga. Sintaticamente, prossegue Perini, as palavras tradicionalmente classificadas como advérbios exercem funções bem diferentes: (a) *negação verbal* (“Seu tio *não* apareceu na estação”); (b) *intensificador* (“Almeida é  *muito* magro”, “Almeida estava *completamente* bêbado” e “Essa proposta é *francamente* ilegal”); (c) *adjunto circunstancial* (“Ela ri *muito*”); (d) *atributo* (“Terminamos a pintura *rapidamente*”, “Ela me revelou tudo *francamente*”); (e) *adjunto adverbial* (“Ela decorou o apartamento *completamente*”) e (f) *adjunto oracional* (“*Francamente*, acho que ele nos enganou”). Perini chama ainda a atenção do leitor para o fato de que os advérbios de modo (“rapidamente”, “completamente” e “francamente”) são sintaticamente bem diferentes entre si. Diante de um quadro tão amplo de funções, Perini conclui ser possível haver não uma, mas várias classes de palavras sob o rótulo de advérbio. Essa possibilidade, claro, é uma consequência direta do fato de que os conceitos gramaticais têm vários traços que se sobrepõem.

Outra consequência direta desse fato é a falta de limites rígidos entre os conceitos gramaticais, o que possibilita formar um sem-número de categorias gramaticais distintas das encontradas nas GTs. Mattoso Câmara Júnior, por exemplo, em sua *Estrutura da língua portuguesa* (1976), utiliza critérios morfossemânticos e funcionais (ou seja, de acordo com a função que o vocábulo desempenha na sentença) para estabelecer suas classes de palavras: *nome* (adjetivo e substantivo), *verbo*, *advérbio*, *conectivo* (coordenadores e subordinadores (preposição e conjunção)) e *pronome*.

Cristina Schneider, por sua vez, no artigo “Tentativa de classificação dos vocábulos segundo um critério morfológico”, vale-se do uso ou não de sufixos flexionais ou derivacionais<sup>15</sup> para propor cinco classes de palavras: *nomes* (agrupando as tradicionais classes de substantivo, adjetivo e numeral, porque estas admitem flexão em gênero e número), *pronomes*, *verbos*, *advérbios* e *conectivos* (agrupando novamente, tal qual na proposta de Mattoso Câmara, as tradicionais classes de preposição e conjunção, porque estas não admitem derivação nem flexão). As tradicionais classes de *artigo* e de *interjeição* não são tidas como classes de palavras por Schneider porque, segundo ela, os artigos seriam apenas morfemas marcadores de gênero nos nomes (*o* artista, *a* artista, *a* criança, *o* livro) e as interjeições seriam simplesmente um elemento da linguagem emotiva e não da linguagem intelectual. Já Miriam Lemle propõe 10 classes de palavras no livro *Análise sintática: nomes, adjetivos, verbos, determinantes, quantificadores, preposições, advérbios, complementizadores, conjunções e antecessor* (que abarca os pronomes relativos e as *wh-words* (*when*, *who*, *what*, etc.), isto é, palavras como “que”, “quem”, “qual”, “quando”, “quanto”, “como”, “cujo” e “onde”.

Mais recentemente, em sua *Gramática do português brasileiro* (2010), Perini apresenta as classes dos *nominais* – que se subdividem em nomes (substantivos e adjetivos), pronomes, artigos, predeterminante (“todos”) e quantificadores (“cada”, “poucos”, “muitos”, etc.) –, *verbos*, *adverbiais* e *conectivos* – que se subdividem em preposições, conjunções e coordenadores (tradicionalmente chamados de “conjunções coordenativas”). No entanto, ressalva Perini, “trata-se mais de um programa de pesquisa do que de uma exposição de resultados – no atual momento, é o que se pode oferecer” (2010, p. 294). Na verdade, dadas as semelhanças de família gramaticais, não se poderá nunca oferecer uma lista definitiva das classes de palavras, bem como das demais categorias gramaticais. Nem se poderá defini-las coerentemente – com uma ou outra exceção, como a classe dos verbos, com os seus “sufixos característicos (*andamos*, *andam*, *andava*, *andasse*)” (PERINI, 2010, p. 307). Assim, é pura e simplesmente impossível elaborar uma gramática que seja “objetiva, coerente e uniforme”, como almejava Amini Haüy (1986, p. 4). Prova disso é que sua *Gramática da língua portuguesa*

---

<sup>15</sup> Para uma discussão sobre as dificuldades que o grau representa em português para a separação entre flexão e derivação, ver Gonçalves (2016).

*padrão*, publicada em 2015, não é objetiva, nem coerente, muito menos uniformiza as categorias gramaticais, como se atesta ao compará-la com as gramáticas de Bagno, Castilho, Perini, Vitral...

## **5 Um estímulo à investigação e ao ensino**

Conforme Haury (1986, p. 4), a língua portuguesa deveria “ser objeto de um trabalho persistente de sistematização objetiva, coerente e uniforme, alicerçado numa atitude científica de análise dos fatos gramaticais”, a fim de que o ensino gramatical deixasse de ser “deficiente e improdutivo”. Considerando-se, porém, que não se pode estabelecer cabalmente quais são as categorias gramaticais, nem se pode defini-las coerentemente, a questão que imediatamente se coloca diz respeito a como então ensinar gramática de forma eficiente e produtiva em escolas de nível fundamental e médio. Afinal, como bem ponderou Perini ainda nos anos 1970,

é fato que a estrutura da língua portuguesa não é cabalmente conhecida, mas isso não deve ser empecilho a que nos dediquemos ao seu estudo – longe disso, deve ser antes um estímulo à investigação. Mas, evidentemente, é preciso mudar nossa atitude diante da matéria: já não se trata de um corpo de conhecimentos preexistentes a ser assimilado de maneira passiva, mas uma teoria incompleta e insuficiente em muitos pontos (embora não desinteressante), que deverá ser criticada e desenvolvida, com base nos fatos da língua. Só essa mudança de atitude já será bastante para dar novo atrativo à disciplina; isso porque, apesar do que se diz, tanto o professor quanto o aluno têm, em geral, uma grande curiosidade e um desejo genuíno de aprender. Por outro lado, ao contribuir para o desenvolvimento do raciocínio independente e do espírito crítico, o estudo ativo da gramática terá utilidade precisamente em um ponto em que o nosso sistema educacional é lamentavelmente falho (PERINI, 1978, p. 4).

Em face do desafio de apresentar métodos mais eficazes de ensinar gramática e ajudar a tornar a disciplina mais atrativa apesar de suas incoerências teóricas, pesquisadoras como Eunice Pontes (1986) e Maria Elizabeth Saraiva (1999) propuseram, com base na teoria dos protótipos de Rosch, a ideia de ensinar aos alunos em primeiro lugar os casos prototípicos dos conceitos gramaticais e só depois passar aos casos controvertidos, os

quais “mesmo linguistas têm dificuldades em decidir” (PONTES, 1986, p. 279). Como esclarece Saraiva em diálogo com Rosch, os casos prototípicos são aqueles em que os traços característicos de determinado conceito gramatical estão presentes. O conceito de sujeito, por exemplo, segundo Saraiva, além de ser semanticamente um agente e discursivamente um tópico, tem os seguintes traços sintáticos característicos:

1. a relação de concordância entre o sujeito e o verbo [+CV]
  2. a posição típica pré-verbal [+ANT]
  3. o caso nominativo que o sujeito recebe, o que pode ser expresso como a possibilidade do sujeito ser retomado (substituído) por pronome pessoal do caso reto [+Pr reto]
- (SARAIVA, 1999, p. 108).

Esses traços prototípicos de sujeito, na verdade, já haviam sido apontados por outros autores, como Perini (1989, p. 93-94) e Francisco Saviolli (1985, p. 7). Além do mais, nem Perini, nem Saviolli, nem Saraiva conseguiram explicar convincentemente os critérios de que se valeram para propor esses traços. Sem fugir ao problema, Perini (1989) admite que ainda faltava uma definição rigorosa do que seja um protótipo, mas sugere alguns critérios para se apontar um traço gramatical como prototípico. Segundo Perini (1989, p. 60-61), podemos afirmar que determinado traço gramatical é prototípico quando ele é:

- a) especialmente frequente no discurso; ou
- b) especialmente frequente na descrição, ou seja, crucial para a formulação de grande número de regras, princípios e itens léxicos; ou
- c) crucial na formulação das regras “mais importantes” da gramática (o que coloca, evidentemente, a questão adicional de um critério de “importância” de regras).
- d) Especialmente frequente nas línguas do mundo, ou seja, presente em muitas gramáticas; ou
- e) Especialmente frequente e/ou importante em uma língua particular (o que faria com que determinadas entidades fossem prototípicas em uma língua, mas não em outra).

Contudo, de acordo com o próprio Perini, (a), (b) e (c) enfrentam a dificuldade de esclarecer o que se entende por “frequência” ou “preponderância”. Já (d) e (e) “delineiam o campo de validade da noção, ou seja, o universo das línguas humanas ou cada língua em particular” (PERINI, 1989, p. 61). Dessa forma, temos em (e) uma caracterização de protótipo no âmbito de uma língua particular, e em (d) uma caracterização que leva em conta o estudo comparativo de línguas diversas. Diante desses obstáculos, Perini inicialmente tende a adotar (c) como a melhor conceituação de protótipo. Porém, tendo em vista a difícil distinção entre regras e princípios importantes e regras e princípios não importantes, ele passa a adotar (b) como uma caracterização mais satisfatória de protótipo. Apesar disso, Perini ressalta por fim que a caracterização do que seja um protótipo é um problema longe de uma solução definitiva. Haja vista as semelhanças de família, pode-se afirmar com segurança que se trata de um problema sem solução. Assim, não espanta que outros autores tenham proposto traços prototípicos de sujeito diferentes daqueles propostos por Saviolli, Perini e Saraiva. Maria Teonilda Pinto (1981, p. 108), por exemplo, baseando-se em pesquisas feitas entre alunos, chega à conclusão de que os sujeitos com as propriedades + agente, + tópico, + animado, + empatia “são mais altamente identificadores de um SN sujeito”. Eunice Pontes (1986, p. 170), por sua vez, afirma: “O sujeito mais típico em português me parece aquele que é agente na oração ativa”.

Dado que não há critérios objetivos para decidir quais são os traços do sujeito prototípico, assim como dos demais conceitos gramaticais, a proposta de Pontes e de Saraiva de começar pelos casos prototípicos e só depois passar aos casos controversos não resolveria de vez o problema relativo a como ensinar gramática de forma eficiente e produtiva em nossas escolas de nível fundamental e médio. Isso não significa, porém, que a sugestão dessas autoras deva ser simplesmente descartada. Afinal, como bem observou o professor Castilho, o ecletismo é a opção mais saudável para os docentes de língua portuguesa. Mas mais importante: há muitos anos já se sabe com base em experimentos empíricos (e.g. HEIDER,<sup>16</sup> 1971, 1972; ROSCH, 1973) que “categorias são aprendidas mais facilmente e mais precisamente se a exposição inicial

---

<sup>16</sup> Trata-se da mesma Eleanor Rosch, que assinou Heider em seus trabalhos até 1972.

à categoria se dá apenas por exemplos representativos”<sup>17</sup> (MERVIS; ROSCH, 1981, p. 98-99). Assim, apesar de ser impossível estabelecer um limite claro de casos prototípicos dos conceitos gramaticais, é inegável que existem casos mais simples de analisar do que outros e que esses casos facilitam o aprendizado desses conceitos. Por isso, ao trabalhar com o conceito de sujeito, por exemplo, o professor poderia partir de casos indubitavelmente simples, como “*João quer sorvete*” e “*Pedro chutou a gaiola*”, e só depois passar para casos mais complexos, como “*Quem quer sorvete?*” e “*Onde estão os meninos?*”, até finalmente chegar aos casos duvidosos, como “*A rainha sou eu*”, em que 67% dos entrevistados por Maria Teonilda Pinto (1981) disseram que o sujeito é “a rainha” e 30%, “eu”. E, ao apresentar casos duvidosos, caberia ao professor explicar à turma como as semelhanças de família e a falta de limites rígidos dos conceitos gramaticais inviabilizam encerrar de vez a discussão sobre eles. Para demonstrar esse fato, sem nunca perder de vista que o estudo gramatical é uma “excelente oportunidade para o professor verificar com os seus alunos a validade ou não de certos conceitos de dada teoria” (UCHÔA, 2007, p. 74), o professor poderia inicialmente levar os alunos a “comparar gramáticas, item por item, verificando as incoerências, falhas e erros” (LUFT, 1985, p. 99). Depois disso, os alunos poderiam ser estimulados a elencar definições incoerentes encontradas tanto em gramáticas (tradicional e não tradicional) quanto em livros didáticos, confrontar algumas propostas de delimitar casos prototípicos, listar exemplos discrepantes dados por gramáticos e linguistas em suas análises... Sendo um pouco mais ousado, o professor, sobretudo no ensino médio, poderia provocar os alunos a se posicionar em relação a debates específicos que existem entre os pesquisadores da língua portuguesa. Schneider (1974) e Cunha e Cintra (2001), por exemplo, contrariando o que se estabeleceu na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) de 1959, não consideram as interjeições uma classe de palavras. Mas os argumentos apresentados por esses autores para fundamentar esse parecer são satisfatórios? Perini, por sua vez, no ensaio “O adjetivo e o ornitorrinco”, afirma não acreditar ser possível distinguir as tradicionais classes de adjetivos e substantivos, havendo neste caso para ele “ou um grande número de classes ou, mais provavelmente, uma grande classe

---

<sup>17</sup> “(...) categories are learned more easily and more accurately if initial exposure to the category is through only representative exemplars”.

composta de membros cujas propriedades são muito variadas” (PERINI, 2001, p. 42). Essa polêmica declaração, porém, é respaldada por dados sólidos no próprio ensaio, bem como nas gramáticas do autor? E é convincente a afirmação do mesmo Perini (1995, 2010, 2016), contrária tanto às gramáticas tradicionais quanto por exemplo a Castilho (2010, p. 289), de que as frases “Vendi meu jegue” e “Rasguei o cheque” não tem sujeito, mas apenas agente, indicado pelo sufixo de pessoa-número (-ei)? E quais os prós e os contras da análise de Perini, da análise das gramáticas tradicionais e da análise de Castilho?

Todas essas poucas propostas didáticas, que evidentemente podem ser multiplicadas sem dificuldades, são próprias ao “estudo ativo da gramática” de que fala Perini e atendem à necessidade de “procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles” (PERINI, 2016, p. 57). No entanto, é necessário destacar que tais propostas didáticas, em conformidade com o ponto de vista pedagógico “não ortodoxo” e “dissidente” de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 37), demandam “um professor criativo” (p. 26), que “leva o aluno a raciocinar, a construir suas hipóteses e testá-las, (...) que não apresenta as respostas e, acima de tudo, que está preparado para avaliar respostas que não eram esperadas, respostas originais dadas pelos alunos” (p. 26-27). Agindo assim, esse professor certamente contribuiria para o “desenvolvimento do raciocínio independente e do espírito crítico” de nossos alunos, cuja importância foi enfatizada não somente por Perini, mas por outros pesquisadores, como Sírio Possenti, que declarou:

As sugestões [para trabalhar a língua portuguesa em salas de aula] se resumem a uma única grande ideia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções (POSSENTI, 1996, p. 95).

Em outras palavras, uma tarefa em que não há espaço para a “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire, na qual o professor ensina e os alunos são ensinados; o professor sabe tudo e os alunos não sabem nada; o professor pensa para si e para os alunos; o professor fala e os alunos escutam; o professor impõe sua opinião e os alunos submetem-se a

ela; o professor é sujeito do processo de formação e os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 1979, p. 79). Em contraposição a esse modelo pedagógico, Freire defende uma pedagogia humanizante, libertadora e problematizadora, que “está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadora” (FREIRE, 1979, p. 81). Em vista dessa resposta, Freire esclarece que os esforços do educador humanista “devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização” (p. 80). Ou seja, “seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador” e “para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles” (FREIRE, 1979, p. 80).

Infelizmente, porém, o modelo pedagógico que ainda predomina em nossas escolas é o da educação bancária, mantendo atual o alerta de Freire de que “nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos ‘achados’ – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 1980, p. 94). Assim, prossegue Freire mais adiante, não há em nossa educação “quase nada que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (p. 96). Em suma:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1980, p. 96-97).

Não por coincidência em acordo com Freire, Oliveira e Quarezemin apontam para a importância desse esforço de recriação, de procura e de reinvenção com sua proposta de que “o **aluno** seja o



**gramático**, que ele construa gramáticas” (p. 18). Ao assumirem, porém, o arcabouço gerativista como fundamento de sua metodologia, Oliveira e Quarezemin acabaram por deixar em segundo plano o debate sobre os conceitos gramaticais básicos, já que “tem havido relativamente pouca discussão nos círculos gerativistas de uma questão que costumava ser considerada fundamental, qual seja, como definir unidades básicas como ‘palavra’, ‘substantivo’, ‘verbo’, etc.”<sup>18</sup> (TAYLOR, 2003, p. 202).<sup>19</sup> Com isso, assim como os gerativistas de modo geral, Oliveira e Quarezemin minimizaram o fato de que “a descrição da estrutura de uma língua depende crucialmente de classificações: classes de palavras, classes de sintagmas, classes de morfemas” (PERINI, 2016, p. 399). Jogar luz sobre essa dependência, geralmente desconsiderada pelos que refletem sobre o ensino de língua materna e de gramática, foi uma das motivações que nos levaram a propor que o professor ajude os alunos a perceber que toda classificação gramatical é um constructo teórico e, portanto, pode e deve ser questionada, recriada e reinventada. Uma percepção que, infelizmente, escapa à maioria dos próprios professores de língua portuguesa.

## 6 Considerações finais

Na introdução deste artigo afirmamos que, com nossa proposta de que os professores de português estimulem os alunos a elaborar suas próprias análises e classificações gramaticais, no espírito da pedagogia libertadora de Paulo Freire e em concordância com novas metodologias de ensino gramatical, como a de Oliveira e Quarezemin (2016), esperamos ajudar esses docentes a fazer da aula de gramática um momento de construção do saber. Ao fim desta reflexão, é importante sublinhar o fato de que tanto Ataliba de Castilho quanto Oliveira e Quarezemin condicionam essa construção ao “desejo da descoberta científica” não

---

<sup>18</sup> “(...) there has been relatively little discussion in generative circles of an issue which used to be thought fundamental, namely, how to define such basic units as ‘word’, ‘noun’, ‘verb’, etc.”

<sup>19</sup> Para uma breve discussão de abordagens gerativistas das funções gramaticais de sujeito, objeto direto e indireto e de tópicos alternativas às de Chomsky (1975 [1965], 1994 [1986], 1999 [1995]), ver Jackendoff (2003, seção 5.10). Para uma reanálise de viés chomskiano das classes de verbos, adjetivos e substantivos, ver Baker (2003). Para um resumo das reflexões sobre categorias gramaticais no âmbito gerativista, ver Travis (2005).

apenas por parte dos alunos, mas também por parte do professor. Sem esse desejo, o professor limitará suas aulas à exposição requentada de ideias e doutrinas de terceiros e impedirá que os alunos se tornem indivíduos críticos e intelectualmente independentes. Assim, a menos que o próprio professor seja também um pesquisador, no sentido pleno do termo, da língua materna em particular e da linguagem humana de modo geral, estará fadado ao modelo bancário de educação, no qual não há espaço para a reinvenção, a recriação, a reescrita da gramática em sala de aula.

### Referências bibliográficas

AARTS, Bas; DENISON, David; KEIZER, Evelien; POPOVA, Gergana (Ed.). *Fuzzy grammar: a reader*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAKER, Mark. *Lexical categories: verbs, nouns, and adjectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615047>

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Princípios de linguística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 41. ed. São Paulo: Nacional, 1998.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armenio Amado, 1975.

CHOMSKY, Noam. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, 1994.

CHOMSKY, Noam. *O programa minimalista*. Lisboa: Caminho, 1999.

COHEN, Henri; LEFEBVRE, Claire (Ed.). *Handbook of categorization in cognitive science*. Oxford: Elsevier, 2005.

CRYSTAL, David. English. *Lingua*, Amsterdam, v. 17, n. 1-2, p. 24-56, 1967.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FRANCHI, E. P. O conflito sociolinguístico nos primeiros anos de escolaridade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DO GT DE SOCIOLINGUÍSTICA DA ANPOLL, II., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Timing Editora; UFRJ, Curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 1996. p. 117-132.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 149-168.

HALLIDAY, M. A. K. Categories of the theory of grammar. *Word*, New York, v. 17, n. 2, p. 241-292, 1961.

HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

HAUY, Amini B. *Gramática da língua portuguesa padrão: com comentários e exemplários*. São Paulo: Edusp, 2015.

HEIDER, Eleanor H. "Focal" color areas and the development of color names. *Developmental Psychology*, Washington, v. 1, p. 175-200, 1971.

HEIDER, Eleanor H. Universals in color naming and memory. *Journal of Experimental Psychology*, Princeton, v. 93, p. 10-20, 1972. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0032606>

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JACKENDOFF, Ray. *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford; Nova York: Oxford University Press, 2003.

KEENAN, E. Towards a universal definition of subject. In: LI, C. N. (Ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976. p. 303-333.

LAKOFF, George. Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 458-508, 1973.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 1987. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

LEMLE, Miriam. *Análise sintática: teoria geral e descrição do português*. São Paulo: Ática, 1984.

LI, C. N. (Ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: o gigolô das palavras*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

McGUINNESS, Brian. (Ed.). *Wittgenstein in Cambridge: letters and documents, 1911-1951*. 4. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

MERVIS, Carolyn B.; ROSCH, Eleanor. Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, [s.l.], v. 32, p. 89-115, 1981.

MOORE, T. (Ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. Nova York: Academic Press, 1973.

NEVES, M. H. Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Rio de Janeiro: CADES, 1958.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERINI, Mário Alberto. *Algumas reflexões sobre as bases teóricas da gramática tradicional*. Belo Horizonte, 1984. Mimeografado.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do infinitivo português*. Petrópolis: Vozes, 1977.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário Alberto. *Sintaxe portuguesa: metodologias e funções*. São Paulo: Ática, 1989.

PERINI, Mário Alberto. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas; São Paulo, 1978. v. IV: Variação Linguística e Ensino de Língua Materna.

PINTO, Maria Teonilda de F. A. *Crêterios psicologicamente identificadores de SNs sujeitos em português*. 1981. 123f. Disserta o (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PONTES, Eunice. *O sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.

POSSENTI, S rio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, J nia Martins. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSCH, E.; LLOYD, Barbara B. (Ed.). *Cognition and categorization*. Hillsdale; Nova York: Lawrence Erlbaum, 1978.

ROSCH, Eleanor. Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, Nashville, v. 7, p. 532-547, 1975a. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90021-3)

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, Washington, v. 104, n. 3, p. 192-233, 1975b. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>

ROSCH, Eleanor. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: MOORE, T. (Ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. Nova York: Academic Press, 1973. p. 111-144.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. (Ed.). *Cognition and categorization*. Hillsdale; Nova York: Lawrence Erlbaum, 1978. p. 27-48.

ROSCH, Eleanor; MERVIS, Carolyn B. Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, Nashville, v. 7, p. 573-605, 1975. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90024-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90024-9)

ROSCH, Eleanor; MERVIS, Carolyn B.; GRAY, Wayne D.; JOHNSON, David M.; BOYES-BRAEM, Penny. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, Nashville, v. 8, p. 382-439, 1976.

ROSS, John Robert. Nouniness. In: AARTS, Bas; DENISON, David; KEIZER, Evelien; POPOVA, Gergana (Ed.). *Fuzzy grammar: a reader*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 351-422.

ROSS, John Robert. The category squish: Endstation Hauptwort. In: PHARES, Gloria C. (Ed.). *Papers from the Eighth Regional Meeting Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1972. p. 315-328.

SARAIVA, Maria Elizabeth. Notas sobre o conceito de protótipo e suas implicações para o ensino de gramática. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 107-113, 1 sem. 1999.

SAVIOLLI, Francisco P. *Gramática em 44 lições*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1985.

SCHNEIDER, Cristina. Tentativa de classificação dos vocábulos segundo um critério morfológico. *Cadernos da PUC/RJ*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 65-77, 1974.

SILVA, Gustavo A. F. *Um olhar wittgensteiniano sobre os conceitos gramaticais*. 2006. 224f. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOMAVILLA, Ilse. Notas e comentários. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Movimentos de pensamento: diários de 1930-32/1936-37*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 165-252.

TAYLOR, John R. *Linguistic categorization*. 3. ed. Oxford; Nova York: Oxford University Press, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVIS, Lisa deMena. Lexical, functional, crossover, and multifunctional categories. In: COHEN, Henri; LEFEBVRE, Claire (Ed.). *Handbook of categorization in cognitive science*. Oxford: Elsevier, 2005. p. 319-346.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VITRAL, Lorenzo Teixeira. *Gramática inteligente do português do Brasil: ilustrada e com exercícios*. São Paulo: Contexto, 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1999 [1953]. (Coleção Os pensadores).

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Movimentos de pensamento: diários de 1930-32/1936-37*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *O livro azul*. Lisboa: Edições 70, 1992.