

O VIÉS NORMATIVISTA SUBJACENTE À BNCC: IMPACTOS DA REDAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS A CONTEÚDOS GRAMATICAIS

THE NORMATIVE BIAS UNDERLYING THE BNCC: IMPACTS OF THE WORDING OF ABILITIES RELATED TO GRAMMATICAL CONTENT

Gabriela Tornquist Mazzaferro

Universidade Federal do Pampa

gabrielatornquist@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7123-0231>

Leonor Simioni

Universidade Federal do Pampa

leonorsimioni@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1353-3610>

Camila Witt Ulrich

Universidade Federal do Pampa

camila.ulrich@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1161-0472>

RESUMO: Este trabalho discute o papel da redação das habilidades da BNCC (Brasil, 2018) na manutenção do ensino tradicional de gramática. Em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), verificamos que essa redação pode estar influenciando o tratamento de fenômenos variáveis em livros didáticos. Assim, propomos: i) identificar e categorizar as habilidades da BNCC referentes a conteúdos gramaticais; ii) analisar a redação dessas 70 habilidades; iii) discutir a abordagem de dois conteúdos gramaticais em livros didáticos. Constatamos que i) Fonologia e Semântica praticamente inexistem no documento; há abordagem de Morfologia e Sintaxe, mas é insuficiente e, muitas vezes, normativa e arbitrária; ii) a redação das habilidades prioriza verbos como "reconhecer" e "identificar"; iii) os comentários ao professor mencionam análises modernas, mas o conteúdo dos livros é baseado na gramática tradicional. Concluímos que isso é consequência do vácuo teórico causado pelo tratamento da gramática como conhecimento auxiliar à leitura e produção textual na BNCC.

Palavras-chave: BNCC; Viés normativista; Ensino de gramática.

ABSTRACT: This paper discusses the role of the wording of the BNCC (Brasil, 2018) abilities in maintaining the traditional grammar teaching. In Ulrich, Mazzaferro, and Simioni (2023), we verified that this wording may be influencing the treatment of variable phenomena in textbooks. Thus, we propose: i) to identify and categorize the BNCC abilities related to grammatical content; ii) to analyze the wording of these 70 abilities; iii) to discuss the approach to two grammatical contents in textbooks. We found that i) Phonology and Semantics are virtually absent; Morphology and Syntax are contemplated, but insufficiently, and their approach is often normative and arbitrary; ii) the wording of the abilities prioritizes verbs such as "recognize" and "identify"; iii) the comments to the teacher mention modern analyses, but the textbook content itself is

based on traditional grammar. We conclude that this is a consequence of the theoretical vacuum caused by treating grammar as an auxiliary knowledge for reading and text production in the BNCC.

Keywords: BNCC; Normative bias; Grammar teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o papel da redação das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) referentes a conteúdos gramaticais na reprodução de desigualdades e preconceitos na escola. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o ensino de gramática vem sendo desvalorizado em favor do lugar privilegiado dado ao texto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 7) –, embora traga mais especificidades em relação ao tema, ainda parece apresentar os conteúdos ligados aos conhecimentos gramaticais, sejam eles referentes a fenômenos categóricos ou variáveis, de modo tradicional, recorrendo a conceitos e metodologias vinculados à norma-padrão.

Em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), analisamos o tratamento da variação linguística em livros didáticos à luz da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). Quanto à presença da variação, verificamos que há concentração da temática em um ano escolar específico e em comentários direcionados ao professor, com poucas menções voltadas aos alunos; também, há foco quase exclusivo no registro (se formal ou informal) e na variação lexical. Quanto à abordagem, analisamos três conteúdos que favoreceriam um tratamento variacionista (oralidade, concordância e colocação pronominal) e verificamos que esse tratamento tende ao tradicional, variando conforme o conteúdo. Há, por exemplo, diferença no tratamento da concordância e da colocação pronominal: no caso da colocação há mais aceitação da próclise generalizada; já na abordagem da concordância nominal a regra variável sequer é explicitada, o que parece ser reflexo da própria redação da BNCC: enquanto a habilidade referente à colocação pronominal menciona explicitamente a comparação entre norma-padrão e português brasileiro coloquial (EF09LP10), as que tratam da concordância nominal (EF06LP06, EF07LP06) mencionam apenas o “emprego adequado das regras”.

Frente a esses resultados, questionamo-nos se o precário tratamento dado aos fenômenos gramaticais em livros didáticos não é mero reflexo da redação das habilidades nos documentos oficiais. Por esse motivo, pretendemos, neste estudo: i) identificar e categorizar as habilidades da BNCC referentes ao ensino de gramática nas séries finais do Ensino Fundamental; ii) analisar como os conteúdos gramaticais são apresentados nessas habilidades; iii) discutir o viés na abordagem desses conteúdos em manuais do professor.

Para tanto, o artigo se organiza da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma breve fundamentação teórica a respeito do ensino de gramática; na seção 3, analisamos a redação das habilidades da BNCC relativas ao ensino de gramática; na seção 4, fazemos uma discussão e uma

exposição de como isso se reflete na abordagem adotada pelo livro didático analisado; e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua portuguesa baseado predominantemente em questões gramaticais vem sendo debatido há décadas no Brasil (Possenti, 1996; Bagno, 1999; Rocha, 2002). Dentre as principais críticas a esse ensino, podemos destacar a visão prescritiva adotada em relação à língua – que ignora toda a variação existente no PB, preconiza a memorização de nomenclaturas em detrimento da compreensão do funcionamento da linguagem e se distancia das práticas de linguagem.

Com o advento dos estudos em Linguística no país, inovações foram trazidas não apenas aos currículos de Letras, mas também aos currículos da Educação Básica. Nesse momento, o foco excessivamente gramatical passou a dar lugar a abordagens sociointeracionistas, as quais priorizam o ensino a partir do texto e do seu contexto de produção (cf. Vieira, 2018).

A respeito do trabalho com aspectos linguísticos, a Base Nacional Comum Curricular afirma que

os conhecimentos sobre a *língua*, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de *reflexão a respeito do funcionamento da língua* no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa *apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro*. Alguns desses objetivos, *sobretudo aqueles que dizem respeito à norma*, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (Brasil, 2018, p. 139, grifos nossos).

Há, na citação acima, uma série de questões a serem discutidas. A primeira delas diz respeito à noção de língua adotada no documento. De acordo com Pilati, Weissheimer e Prado (2023), a definição de língua a partir da perspectiva enunciativo-discursiva foca apenas em aspectos históricos e sociais, deixando de lado aspectos biológicos – como o conhecimento inato que qualquer falante possui sobre sua língua materna. Ademais, essa definição deixa um vácuo teórico quanto à abordagem dos conteúdos gramaticais previstos no eixo de Análise Linguística. Como consequência, os livros didáticos – e os docentes que os utilizam – acabam por recorrer à gramática tradicional, com todos os ônus que isso implica: definições insuficientes, foco em nomenclatura, e, também, adoção da norma ali materializada. A respeito dessa mudança de paradigma, Oliveira e Quarezmin (2016) apontam:

nos círculos dos detentores do saber sobre o ensino de português, ensinar gramática ficou relegado a *muito pouco* e esse pouco é, na verdade, *o que já se fazia antes*. Há uma mudança porque deslocamos o eixo do decorar regras da gramática normativa para a produção e leitura de textos, mas mantém-se a mesma imagem de gramática que se tinha e a mesma prática com relação ao seu estudo. A gramática foi oficialmente expulsa da sala de aula e continuou de modo absolutamente tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância (Oliveira; Quarezmin, 2016, p. 29).

A segunda questão diz respeito à chamada reflexão a respeito do funcionamento da língua. Os documentos oficiais, ao mudarem a abordagem do ensino de língua, não priorizaram o equilíbrio entre as diferentes áreas de estudos da linguagem, mas corrigiram o foco excessivo dado à gramática, colocando-a apenas como um recurso para abordagens voltadas ao texto e ao discurso. A gramática é vista, nesses documentos, como suporte para as práticas de linguagem, não havendo a *reflexão* proposta na redação do documento. A consequência da inferiorização da análise linguística nos documentos e, consequentemente, nos livros didáticos é a manutenção de desigualdades e preconceitos em função da falta de conhecimento gramatical e da falta de reconhecimento das estruturas gramaticais que caracterizam as diferentes variedades linguísticas.

Na sequência do trecho citado, a BNCC afirma que as habilidades trazem conhecimentos fundamentais para que haja, por parte do aluno, apropriação em relação ao sistema linguístico do PB. Se partirmos da visão biológica de língua trazida por Pilati, Weissheimer e Prado (2023) e explicitada acima, podemos acreditar que qualquer falante já possui apropriação sobre seu sistema desde as diversas fases da aquisição da linguagem. A previsão do documento, em contrapartida, deveria ser a do reconhecimento desse sistema nas diferentes normas, por exemplo.

Por fim, o documento afirma ainda que os objetivos que dizem respeito à *norma* são transversais a toda a Base. Faraco (2008) afirma que norma é um “determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros e habituais numa dada comunidade de fala” (p. 35). A noção de norma, na visão da Sociolinguística Educacional, portanto, é múltipla: depende de uma comunidade específica, das relações entre seus membros, bem como dos valores sociais e culturais associados às formas linguísticas utilizadas por eles. Ora, se a norma – na sua heterogeneidade e multiplicidade – fosse abordada em todo o documento, não teríamos a invisibilidade de muitas variedades linguísticas (Ulrich; Mazzaferro; Simioni, 2023)¹. A visão do documento sobre norma, portanto, parece ser apenas normativa, relacionada à norma-padrão, e não àquilo que é normal entre um grupo de usuários da língua.

Trabalhos mais recentes têm revelado precariedades na abordagem da BNCC especificamente em relação aos diferentes níveis gramaticais. Quanto ao conhecimento fonológico, por exemplo, Rodrigues, Silva e Costa (2022) mostram que “há abordagem genérica das questões da área de Fonética e Fonologia, cuja ocorrência enquanto objeto do conhecimento aparece ora como variação linguística ora como conteúdos fono-ortográficos” (p. 141). Já em relação ao conhecimento

¹ Com isso, não queremos dizer que o documento não aborda a variação linguística. O tema é abordado, mas de modo genérico e repetitivo: fala-se de registro, escolha lexical e preconceito linguístico. O conhecimento relacionado aos níveis gramaticais – aquele que envolve variação fonético-fonológica ou morfossintática – é quase inexistente.

morfológico, Scher, Monteiro e Marangoni Jr. (2022) mostram que há “uma redução, em termos de fenômenos abordados, uma vez que outros tipos de derivação, além da afixal, não são sequer mencionados pelo documento, embora tradicionalmente figurassem no ensino gramatical” (p. 155).

Dadas as dificuldades apontadas, há também propostas de ensino que alinham o conhecimento gramatical ao trabalho com as demais práticas de linguagem (Marangoni Jr.; Silva; Barbosa, 2022; Scher; Monteiro; Marangoni Jr., 2022; Minussi; Barbosa, 2021; Hochsprung; Quarezmin, 2021; Carvalho et al., 2021). De modo geral, podemos afirmar que todos eles reconhecem fragilidades no ensino atual devido ao rebaixamento do ensino de fenômenos gramaticais.

Assim como nos trabalhos acima mencionados, tomamos como base a visão de gramática enquanto conhecimento internalizado (Chomsky, 1981) e consideramos, de acordo com Vieira (2018), que esse conhecimento deva ser explorado a partir de uma abordagem que contemple não apenas os recursos linguísticos *per se*, mas também reflete sobre seus usos e suas formas variantes.

[...] É inegável que a escola precisa trabalhar com gramática,

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. Bortoni-Ricardo, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (Vieira, 2018, p. 51).

Partindo dessa perspectiva / dessas premissas quanto à natureza do conhecimento gramatical e seu ensino escolar, apresentamos, na sequência, uma análise das habilidades da BNCC relacionadas ao ensino de gramática.

3 HABILIDADES DA BNCC

A BNCC afirma que as competências específicas são desenvolvidas por meio de conjuntos de habilidades e que “essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como *conteúdos, conceitos e processos* –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28, grifo nosso). Assim, é na análise das habilidades que podemos avaliar o viés e o nível de complexidade de conteúdos relacionados ao conhecimento gramatical.

Cada uma das habilidades é redigida de modo a conter pelo menos: (i) um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido na habilidade; (ii) um complemento do verbo, que explicita o objeto de conhecimento mobilizado na habilidade; (iii) modificadores do verbo ou do complemento, que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. O documento acrescenta que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem in-

duzem à opção por abordagens ou metodologias" (Brasil, 2018, p. 30).

A fim de analisar a redação e o possível viés das habilidades referentes ao ensino de gramática, referentes a fenômenos categóricos ou variáveis, realizamos o levantamento de habilidades direta ou indiretamente relacionadas ao conhecimento gramatical. Consideramos que uma habilidade é diretamente relacionada ao conhecimento gramatical quando o objeto de conhecimento é um conteúdo ou conceito gramatical, como no exemplo a seguir:

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os *termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores)* (Brasil, 2018, p. 189, grifos nossos).

Já as habilidades indiretamente relacionadas ao conhecimento gramatical são aquelas cujos objetos de conhecimento não são conteúdos ou conceitos gramaticais, mas esses são mencionados nos modificadores ou complementos do verbo que explicita os processos cognitivos envolvidos nas habilidades. Um exemplo disso pode ser visto a seguir:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando *tempos verbais* adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os *discursos direto e indireto*. (Brasil, 2018, p. 171, grifos nossos).

Além dessas, foram destacadas também habilidades que, embora não tratem direta ou indiretamente de conteúdos ou conceitos gramaticais específicos, mencionam *norma culta, norma-padrão e variedade* ou *variação linguística*, por se tratar de tópicos que envolvem, essencialmente, conhecimento gramatical.

A partir desses critérios, foram levantadas 70 habilidades, nas quais foram observados os seguintes aspectos: (i) conteúdo relacionado aos níveis gramaticais; (ii) verbo utilizado na oração referente ao conteúdo gramatical; (iii) uso das palavras-chave *norma-padrão, norma culta, variação, adequação, preconceito linguístico* e suas variantes. Para exemplificar, tomemos a seguinte habilidade indiretamente ligada a conteúdo gramatical:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à *variedade linguística* e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, *correções de concordância, ortografia, pontuação* em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/

alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143, grifos nossos).

Nela, vemos o verbo *fazer (correções)* introduzindo os conteúdos gramaticais *concordância, ortografia e pontuação*, além da expressão-chave *considerando sua adequação à variedade linguística apropriada*.

Quanto aos conteúdos relacionados a cada nível gramatical, a análise permitiu identificar que os níveis fonológico e semântico são menos explorados do que os níveis morfológico e sintático. No nível fonológico, aparecem apenas questões ortográficas. Este nível é mencionado em cinco habilidades, sendo duas indiretamente ligadas ao conhecimento gramatical. A maioria das habilidades é de caráter geral; como exemplo, temos a habilidade EF67LP32: “escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita” (Brasil, 2018, p. 171). Apenas duas habilidades voltam-se a conhecimentos específicos: (EFo8LP05), que trata de apropriar-se das regras básicas de uso do hífen em palavras compostas, e (EFo9LP12), sobre a caracterização de estrangeirismos conforme a conservação ou não da forma gráfica de origem. Já os conteúdos gramaticais explicitamente relativos ao nível semântico, por sua vez, tratam de modalidade, modalização, coesão, sinônimos e antônimos. Além disso, há 16 habilidades que envolvem a análise ou identificação de efeitos de sentido decorrentes do emprego de determinadas classes de palavras ou estruturas.

Esse cenário não parece se distanciar muito do ensino mais tradicional, na medida em que não há, por exemplo, exploração de fenômenos fonológicos variáveis ou mesmo de processos fono-lógicos, nem mesmo aqueles que podem influenciar no domínio da ortografia, como a monotonização. Ao mesmo tempo, praticamente também não há exploração da semântica como um nível de análise em si.

Também de forma semelhante ao observado no ensino tradicional, os conteúdos relativos aos níveis morfológico e sintático predominam. No nível morfológico, são abordados conteúdos relativos a formação de palavras, flexão e classes de palavras. No nível sintático, abordam-se funções sintáticas, fenômenos e construções sintáticas², estudo do período composto, coesão e pontuação. À primeira vista, a observação dessa listagem pode parecer promissora, já que parece contemplar um leque amplo de conteúdos. No entanto, um olhar mais detido revela limitações também em relação a esses níveis³.

Em relação ao nível morfológico, por exemplo, a formação de palavras é contemplada em quatro habilidades das práticas de Análise Linguística: uma voltada à análise dos processos de composição (EFo8LP05), uma relativa à distinção entre palavras derivadas e palavras compostas (EF67LP35) e duas que abordam os processos de derivação, que passamos a discutir mais detidamente a seguir.

Assim como as duas outras habilidades mencionadas no parágrafo anterior, a primeira habilidade é bastante geral, permitindo, em princípio, que sejam abordados inúmeros afixos:

(EFo7LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e

² Agrupamos, nesta categoria, conteúdos como concordância, regência, topicalização, colocação pronominal, voz ativa e passiva, predicados nominais e discurso indireto, entre outros.

³ Por questões de espaço, discutiremos apenas um conjunto de habilidades de cada um desses níveis.

sufixos *mais produtivos* no português (Brasil, 2018, p. 171, grifos nossos).

Contudo, o critério de seleção introduzido pela redação é a produtividade desses elementos, sem que sejam apresentadas fontes ou medidas dessa produtividade. E, como expõe Basílio (1999), a própria noção de produtividade é problemática: como o produto de uma derivação é incorporado ao léxico, a contagem de produtos de uma determinada regra de formação de palavras (num corpus, por exemplo) não reflete, necessariamente, sua produtividade, pois não há como saber se se trata da aplicação de uma regra durante o ato de fala ou de acesso a um item previamente existente no léxico. Além disso, dentro das medidas de produtividade, há distinções entre regras mais rentáveis – que geram mais produtos (ex. nominalizações em *-ção*) – e regras mais disponíveis – aquelas que possuem menos restrições de aplicação (ex. diminutivos em *-inho*), conforme Corbin (1984).

Ao mesmo tempo, a única outra habilidade que diz respeito à derivação traz um recorte altamente específico:

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação (Brasil, 2018, p. 171).

Novamente, o critério de seleção não fica claro: por que a ênfase nos prefixos negativos em detrimento de tantos outros prefixos e sufixos amplamente utilizados no português brasileiro? Afinal, esses prefixos estariam incluídos na habilidade EF07LP03; ademais, dado que a antonímia é um processo semântico muito mais abrangente, também não é evidente que se deva dar ênfase apenas a este tipo.

Além disso, em ambas as habilidades não se trata de compreender a formação de palavras por derivação, refletir sobre a derivação morfológica ou analisar palavras derivadas; o processo cognitivo envolvido é “formar palavras”. Mas formar palavras com afixos “produtivos” é algo que os estudantes já sabem fazer intuitivamente a partir de seu conhecimento gramatical internalizado. Se o objetivo é promover a reflexão sobre o funcionamento da língua, mais do que formar palavras, o esperado seria que houvesse estímulo à análise dos processos de derivação, com observação das regularidades.

Mais ainda, o próprio recorte dos processos de formação de palavras proposto pela BNCC parece trazer embutido um viés tradicional, pois contempla composição e derivação, que estão presentes nas gramáticas tradicionais, mas não abre espaço para fenômenos mais recentes e produtivos no português brasileiro, como os processos não concatenativos (Gonçalves, 2016). Não estaria esse viés atuando também na seleção dos “afixos mais produtivos”? Melhor dizendo: na falta de indicação mais precisa, em que medida os livros didáticos não adotarão como objeto de estudo as listas (em geral anacrônicas) de prefixos e sufixos apresentadas nos compêndios gramaticais?

Passando ao nível sintático, oito habilidades diretamente ligadas ao conhecimento gramatical contemplam o estudo do período composto, todas envolvendo as práticas de Análise Linguística.⁴ Nelas, são abordados o reconhecimento de períodos compostos por coordenação com

⁴ Também há quatro habilidades que envolvem indiretamente esse conteúdo (tratam do discurso indireto), sendo duas

e sem conjunções (EFo6LP07), a diferenciação entre períodos simples e compostos (EFo6LP08, EFo6LP09) e entre coordenação e subordinação (EFo8LP11), além do reconhecimento de certas conjunções (EFo7LP11, EFo8LP12). A redação dessas habilidades chama a atenção, pois, em sua maioria, preveem a identificação e/ou classificação de estruturas, e não sua compreensão ou mesmo a análise de seus efeitos de sentido.

Assim como no caso dos conteúdos relacionados à formação de palavras, percebe-se um foco maior em alguns tipos de coordenação (coordenadas assindéticas, coordenadas aditivas e adversativas) e subordinação (subordinadas adverbiais e relativas) e a ausência de menção ao estudo de aspectos das orações completivas. Ao mesmo tempo, é possível perceber que alguns conteúdos estão presentes com o objetivo de trabalhar questões notacionais, como é o caso da habilidade EFo9LP09: sua redação prevê a “identificação de efeitos de sentido” do uso de orações relativas restritivas e explicativas, porém os objetos de conhecimento relacionados a essa habilidade são “Elementos notacionais da escrita/Morfossintaxe”, permitindo entrever um direcionamento para o emprego das vírgulas.

Ainda em relação ao estudo do período composto, destacamos a seguinte habilidade:

(EFo9LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam (Brasil, 2018, p. 189).

Entendemos que, aqui, haveria espaço para um trabalho produtivo sobre relações de sentido, conhecimento fundamental para a leitura e produção textual. No entanto, a redação da habilidade, ao empregar o verbo “identificar”, pode direcionar o trabalho para a classificação da conjunção, prática que não se distancia do ensino tradicional de gramática, em que, via de regra, o reconhecimento da oração subordinada – cuja classificação, no caso das coordenadas e subordinadas adverbiais, é essencialmente semântica – basta para identificar a “relação de sentido”.

Novamente, a redação da habilidade permite que se adote como objeto de estudo a classificação dessas orações conforme a gramática tradicional. Isso representaria uma grande simplificação, para dizer o mínimo, pois a classificação tradicional dessas orações não dá conta da multiplicidade de relações de sentido que podem se estabelecer entre orações, com ou sem o auxílio de uma conjunção. Além disso, a depender do contexto, a mesma conjunção pode expressar relações distintas⁵; mais ainda, muitas vezes a conjunção explicita relações de sentido que existem *a priori*⁶. Seja como for, se o objetivo é perceber relações de sentido entre orações, o foco não deveria recair (apenas) sobre a conjunção.

A observação das habilidades ainda revela uma série de conhecimentos gramaticais pressu-

delas relativas às práticas de Leitura e Produção de Textos.

5 É o caso, por exemplo, da locução conjuntiva “desde que”, que expressa relação temporal em “Eu moro aqui desde que nasci” e condição em “Vocês podem ficar aqui desde que não me incomodem”. Também a conjunção coordenativa “e”, classificada como aditiva, pode expressar relações adversativas (“Eu estudei e não passei”), conclusivas (“Eu estudei e passei”), temporais (“Ela saiu e eu cheguei”), entre outras.

6 Como a temporalidade em “Eles namoraram, noivaram, casaram”.

postos, cujo estudo não está previsto em habilidades específicas. Como exemplo, destacamos os substantivos, cujo reconhecimento é pressuposto em habilidades como as seguintes:

(EF06LP04) *Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.*

[...]

(EF06LP06) *Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto)* (Brasil, 2018, p. 171, grifos nossos).

Voltando o olhar para a análise dos verbos utilizados na redação das habilidades, percebemos que predominam os verbos *identificar*, com 19 ocorrências, e *utilizar*, com 9 ocorrências, explicitando duas claras tendências: o reconhecimento de estruturas gramaticais e sua utilização. De fato, das 70 habilidades destacadas, 25 envolvem habilidades relacionadas à identificação de estruturas e conteúdos gramaticais, expressas por verbos como *identificar, observar, perceber, reconhecer*, e 24 envolvem seu emprego, construídas com verbos como *utilizar, usar, empregar e fazer uso*.

Também figuram com frequência (16 ocorrências) os verbos *analisar, diferenciar, interpretar, explicar e inferir* complementados por “diferenças/efeitos de sentido”. Por outro lado, são quase inexistentes as habilidades que preveem a análise de fenômenos ou estruturas gramaticais, por meio dos verbos *analisar, explicar, caracterizar*. Os verbos *classificar e nomear* aparecem apenas uma vez cada, marcando um afastamento em relação ao ensino tipicamente classificatório associado à perspectiva tradicional, embora essas práticas possam ser facilmente resgatadas pelos verbos de reconhecimento, especialmente na ausência de um arcabouço teórico alternativo à tradição gramatical, como já discutimos.

A percepção de um viés normativo torna-se ainda mais forte a partir da análise das palavras-chave: em 5 habilidades a *norma-padrão* é explicitamente mencionada, enquanto o termo *norma culta* aparece apenas uma vez. Embora esses termos, por vezes, sejam tomados como sinônimos, Faraço (2008), pela Sociolinguística Educacional, estabelece uma distinção fundamental entre eles: enquanto *norma culta* refere-se a variedades efetivamente utilizadas, a *norma-padrão* é um construto artificial, idealizado, de formas tidas como modelo linguístico ideal. Considerando que a BNCC é um documento oficial produzido à luz dos estudos linguísticos brasileiros, é pouco plausível que a adoção do termo *norma-padrão* tenha sido ingênuo, ou que esses termos sejam utilizados como sinônimos. Nesse contexto, surpreende a redação de habilidades como a seguinte:

(EF69LP56) *Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada* (Brasil, 2018, p. 161, grifos nossos).

Há, aí, uma grande incoerência: como os estudos linguísticos têm mostrado à exaustão, a *norma-padrão*, sendo um construto idealizado, não é (e não *deve ser*) efetivamente utilizada em nenhum contexto concreto de fala e escrita. É, sim, papel da escola dar acesso às variedades de prestígio da língua, cujo emprego é esperado em algumas situações; mas, neste caso, a BNCC deveria

referir-se à *norma culta*. Ademais, o que seria um uso *reflexivo* da norma-padrão?

Também figuram repetidamente termos como *adequação*, *emprego adequado/a*, *adequadamente*. Esses termos ora referem-se às regras da norma-padrão, ora à variedade linguística; porém, por vezes, não há referência para essa adequação:

(EF06LP06) Empregar, *adequadamente*, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto) (Brasil, 2018, p. 171, grifo nosso).

Neste caso, a que conjunto(s) de regras se refere o documento? À norma culta? À norma-padrão? Ao português coloquial? Depende do contexto? É surpreendente que a redação dessa habilidade seja tão propositalmente vaga, considerando que a realização da concordância no português brasileiro é um fenômeno altamente variável, condicionado por fatores extralingüísticos sensíveis (a saber, a escolarização) e, além de tudo, fortemente estigmatizado. O mesmo ocorre na habilidade a seguir, para a qual não é especificado o que seriam as “regras básicas”:

(EF07LP06) Empregar as *regras básicas* de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos (Brasil, 2018, p. 171, grifo nosso).

Poder-se-ia pensar que essa vaguença é bem-vinda, pois abriria as portas para que se admitissem as diferentes normas como objeto de estudo no espaço escolar, permitindo a compreensão sobre o fenômeno da variação linguística e sobre os condicionantes linguísticos e extralingüísticos das diferentes variantes, o que, por sua vez, estimularia a compreensão sobre atitudes linguísticas e preconceito linguístico, além de proporcionar o domínio das diferentes variedades. Contudo, a observação das demais habilidades que mencionam a concordância rapidamente desfaz essa impressão, ao prever *correções de concordância* (EF69LP07) e a utilização de conhecimentos sobre concordância *ao produzir textos* (EF07LP10). Nesse contexto, e tendo em vista a discussão precedente, termos como *empregar adequadamente* e *regras básicas* facilmente acabam sendo interpretados a partir da norma-padrão e tomando-a como referência, como mostramos em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023).

Reforça essa impressão, também, o fato de que diferentes habilidades mencionam *adequação à variedade (linguística) (apropriada ao contexto)*, porém não há, nas habilidades, previsão de um tratamento específico da variação linguística, que apenas aparece como objeto de conhecimento uma única vez, na habilidade EF09LP12, que trata sobre estrangeirismos. Ora, sem um trabalho consistente com fenômenos linguísticos variáveis, instruções sobre adequação à variedade acabam significando emprego de vocabulário adequado, e não emprego de estruturas gramaticais adequadas, como também evidenciamos em Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023).

Por fim, se mesmo os fenômenos variáveis acabam sendo tratados a partir da norma-padrão, o que podemos esperar do tratamento dos demais conteúdos gramaticais, como o estudo do período composto e dos processos de formação de palavras? Que conceitos, definições e descrições

são adotados na falta de um referencial teórico claramente alternativo à gramática tradicional? A próxima seção tentará responder a essas questões.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A partir da análise de como os conteúdos gramaticais são apresentados nas habilidades da BNCC, pretendemos, neste momento, verificar e discutir como se dá a abordagem desses conteúdos em uma coleção de livros didáticos (manuais do professor) voltados às séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Selecionamos a coleção “Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Ormundo; Siniscalchi, 2022), publicada pela Moderna e integrante do PNLD 2024. Cada livro desta coleção é dividido em 8 capítulos organizados de acordo com as práticas de linguagem propostas pela BNCC: Leitura, Produção de texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiotica.

Em relação às questões gramaticais, identificamos que há, em cada capítulo, uma seção que trata de tópicos linguísticos e gramática denominada “Falando sobre a nossa língua”; por limitações de espaço, vamos nos deter à análise dos conteúdos discutidos na seção 2: formação de palavras (EF07LP03), relações de sentido entre orações através das conjunções (EF09LP08) e abordagem dos substantivos, cujo conhecimento é pressuposto, porém sem uma habilidade específica da BNCC para o trabalho com essa classe de palavras nas séries finais do Ensino Fundamental.

A habilidade referente à formação de palavras (EF07LP03) aparece no livro didático do 7º ano, capítulo 8. Para a abordagem da derivação são introduzidos inicialmente os termos “imóvel”, “indispensável” e “invisível” a fim de discutir o sentido dos prefixos *i-* e *in-* nesses contextos e o sentido do radical, a partir da leitura de um texto. Tais conteúdos também são abordados a partir da habilidade EF67LP34, sobre prefixos negativos. A partir disso, são apresentados os termos radical, afixo e desinência a partir de pequenos paradigmas, são listadas palavras com os sufixos *-eiro* e *-ista* e é brevemente explicada a diferença entre afixo e desinência. Na sequência, um quadro explicita os conceitos de radical, afixos e desinências. Em seguida há foco na análise de palavras que contam com o prefixo *extra-*, através de um exercício de identificação do radical. Depois, define-se derivação como modificação de palavras com afixos⁷ e são apresentados seus tipos: prefixal, sufixal e parassintética, com breves explicações e exemplos (*des-, i-, hiper-, -eiro, -idade, -oso, -mente*.) Ao final, um boxe traz a definição de palavras primitivas e derivadas. A seção “Investigando mais” tem exercícios em que são explorados outros sufixos e prefixos. Chama a atenção a presença de exercícios em que os estudantes devem identificar/nomear processos de formação de palavras. Também figuram exercícios sobre afixos gregos e latinos, aumentativos e diminutivos (*-inho* e *-ão*) e emprego de hífen com alguns prefixos, como *anti-*. Percebemos aqui que a aleatoriedade na escolha dos afixos, sem critérios e explicações sobre os seus usos, ao invés de trazer repertório aos alunos trará apenas

⁷ Afirmar que a derivação é uma modificação da palavra é um problema teórico, do ponto de vista de autores como Villalva (2000). A autora classifica como derivação a afixação que altera a classe (“sol” → “solar”) e como modificação a afixação que não altera a classe da palavra resultante (“sol” → “solzinho”).

dúvidas. Ademais, ainda que os exercícios tragam exemplos a partir de textos, notamos que seguem o que costuma ser abordado na gramática tradicional, inclusive com atividades de mera classificação. Não há menção a processos inovadores de formação de palavras.

Já a habilidade referente às relações de sentido estabelecidas por conjunções (EF09LP08), em especial nas orações subordinadas adverbiais, aparece especialmente no capítulo 7 do livro do 9º ano. As orações adverbiais são apresentadas a partir de exemplos de orações temporais em um texto. Após uma breve explicação, a ênfase recai sobre o valor semântico das conjunções, que segue nomenclatura e classificação da gramática tradicional. Essa opção é justificada pelos autores por considerarem que facilita a comunicação e que o domínio da nomenclatura ajuda a compreender os valores semânticos das relações. Também há indicação ao professor de que seja criado um quadro incluindo todas as conjunções com suas classificações e exemplos, para ampliar o repertório e diversificar os usos dos estudantes, também seguindo o que se encontra nas gramáticas tradicionais. Os exercícios se voltam, em vários momentos, para a identificação das conjunções e nomeação das relações semânticas segundo a tradição gramatical, reforçando o viés tradicional da abordagem proposta.

No que se refere aos substantivos, embora não haja uma habilidade específica que preveja isso, são apresentados no capítulo 5 do 6º ano, como preparação para a discussão sobre os modificadores nominais. Isto é, o livro didático demarca a necessidade de retomar explicitamente um conteúdo pressuposto. No entanto, o conceito fornecido é o da gramática tradicional, que tem base puramente semântica e é sabidamente insuficiente, assim como a subsequente classificação de substantivos comuns, próprios, abstratos, concretos, simples, compostos, primitivos, derivados e coletivos, sob formato de boxes e sem nenhum exemplo de uso. As atividades se propõem a fazer com que os alunos explorem os sentidos criados pelas relações entre esses termos, mas acabam servindo como exercícios que visam a mera identificação, propondo poucas reflexões. Novamente, a lacuna teórica quanto à abordagem da gramática na BNCC leva a que as definições e classificações acerca dos substantivos acabem sendo apresentadas com base na tradição gramatical, mesmo sendo uma retomada de um conteúdo cuja abordagem não estava explicitamente prevista nessa etapa.

Com base nessa análise, é possível perceber que, embora traga algumas inovações em sua estrutura, a abordagem dos conteúdos gramaticais analisados na coleção “Se liga na língua” é essencialmente a da gramática tradicional, tanto nos conceitos apresentados quanto nas classificações. Ainda que, em vários momentos, os autores reforcem que não enfatizam a classificação, o que vemos são as classificações propostas pela tradição sendo reproduzidas acriticamente nos volumes analisados, inclusive nos exercícios, em detrimento de abordagens mais produtivas baseadas nos estudos linguísticos brasileiros, que poderiam focalizar a reflexão sobre o funcionamento da língua e a compreensão de fenômenos gramaticais relevantes para a leitura, para a escrita e para o domínio das diferentes variedades linguísticas. Só assim teremos um ensino de língua portuguesa com potencial para diminuir desigualdades sociais e preconceitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a redação das habilidades da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) referentes a conteúdos gramaticais e a abordagem desses conteúdos nos manuais do professor da coleção “Se liga na língua” (Ormundo; Siniscalchi, 2022). Para tanto, realizamos o levantamento de habilidades direta ou indiretamente ligadas aos conhecimentos gramaticais, analisando-as de acordo com o verbo, o conteúdo e a presença de determinadas palavras-chave, e buscamos a abordagem de algumas dessas habilidades na coleção de livros didáticos selecionada.

De modo geral, os resultados apontam para um viés normativista subjacente à BNCC. i) Conhecimentos relacionados à Fonologia e à Semântica são quase inexistentes no documento: a Fonologia é tratada apenas em função da ortografia (chamada fono-ortografia), enquanto a Semântica é mencionada quase exclusivamente nos “efeitos de sentido”; por outro lado, Morfologia e Sintaxe aparecem com mais frequência, mas ainda com conceitos inadequados ou abordagens insuficientes, que recorrem à gramática tradicional em grande parte dos casos.

ii) A redação das habilidades prioriza verbos como “reconhecer” e “identificar”, tarefas mecanicistas que são herdadas da abordagem tradicional-normativa. Além disso, algumas habilidades ligadas à morfossintaxe baseiam-se explicitamente na norma-padrão, enquanto outras normas são, de modo geral, ignoradas.

iii) A coleção de livros didáticos analisada continua abordando os conteúdos gramaticais a partir da reprodução da gramática tradicional, com definições insuficientes, muitas classificações e pouca ênfase na descrição de fenômenos relevantes e na reflexão sobre o funcionamento da língua, oferecendo pouco aprofundamento quanto à aplicação prática das diferentes normas no cotidiano dos alunos.

Ao compreender o ensino de gramática como um conhecimento auxiliar à leitura e à produção textual, que não deve ser trabalhado de forma sistemática (Vieira, 2018), a BNCC acaba por não adotar uma teoria que leve em consideração o conhecimento gramatical prévio dos alunos ou a heterogeneidade da língua. Enquanto é compreensível que a BNCC não determine um único arca-bouço teórico a partir do qual abordar o ensino de gramática, nossa análise, combinada aos achados de Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), mostra que o vácuo teórico no eixo de Análise Linguística acaba, na prática, sendo preenchido pela abordagem da gramática tradicional – por muitos criticada, mas também por todos retomada a todo momento como válvula de escape, “por conveniência”. Assim, análises que identificam lacunas ou inconsistências teóricas em livros didáticos podem estar identificando, na verdade, apenas um reflexo das orientações dos documentos oficiais.

O próprio documento, em suas páginas iniciais, afirma que

a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p. 5).

Contudo, ao não adotar claramente um modelo de língua baseado na norma culta (numa

norma efetivamente real), ao reiterar a norma-padrão e ao deixar um vácuo teórico sobre teoria gramatical, a BNCC mantém aberta a porta para que os preconceitos e desigualdades se mantenham.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BASILIO, Margarida. A morfologia no Brasil: indicadores e questões. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 53-70, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kmqMB4WfHVdkhM4b4jxFtYG/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CARVALHO, Bernar Costa de; FLUD, Isabel; MEZZARI, Pedro Albino; OLIVEIRA, Roberta Pires de. A semântica formal no chão da escola: os mundos possíveis na sala de aula. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/da1b13bee6d670677184803b90b97b98.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

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

CORBIN, Danielle. La Forme et le Sens: Explorations des Relations Derivationnelles en Français. *Quaderni di Semantica*, n. 1, p. 58-69, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

HOCHSPRUNG, Vitor; QUAREZEMIN, Sandra. Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/1220097e79ac35953d-5871d932e55d59.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARANGONI JR., César; SILVA, Bruno Pinto; BARBOSA, Juliana. Entre letras e sons: Fonética e Fonologia na sala de aula. In: SCHER, Ana Paula et al. *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MINUSSI, Rafael Dias; BARBOSA, Julio William Curvelo. Ensino de morfologia: uma proposta de estrutura para o estudo das classes de palavras e da formação de palavras. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/afca7573793b2c4eeccb1fe5092682d5c.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

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

ORMUNDO, Wilton de Souza; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

PILATI, Eloísa Nascimento da Silva; WEISSHEIMER, Janaína; PRADO, Ana Paula Oliveira do. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 67–91, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30257>. Acesso em: 28 jun. 2025.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Luís Carlos de Assis. *Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RODRIGUES, Juçara Oliveira; SILVA, Maísa Ramos Rodrigues da; COSTA, Helena de Souza. A importância da Fonética e Fonologia para o ensino de Língua Portuguesa: da BNCC para a sala de aula. *Epitaya E-Books*, n. 1, vol. 26, p. 130-142, 2022. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/613/518>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SCHER, Ana Paula; MONTEIRO, Beatrice; MARANGONI JR., César Elídio. Explorando as (inter)faces da Morfologia: uma proposta para o ensino escolar. In: SCHER, Ana Paula et al. *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ULRICH, Camila Witt; MAZZAFERRO, Gabriela Tornquist; SIMIONI, Leonor. Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos. *Revista Entretextos*, vol. 23, n. 3, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49393>. Acesso em: 29 jun. 2025.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

VILLALVA, Alina. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCT e FCG, 2000.

Submissão em: 30/06/2025

Aceite em: 23/12/2025