



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JULIANA CAMPOS CÂMARA RIBEIRO

**O INFINITIVO FLEXIONADO NA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
QUESTÕES SOBRE LÍNGUA-I E ENSINO**

Brasília - DF
2023

JULIANA CAMPOS CÂMARA RIBEIRO

**O INFINITIVO FLEXIONADO NA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
QUESTÕES SOBRE LÍNGUA-I E ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Lunguinho.

Brasília - DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484i Ribeiro, Juliana Campos Câmara
 O infinitivo flexionado na gramática do português
brasileiro: questões sobre a Língua-I e ensino / Juliana
Campos Câmara Ribeiro; orientador Marcus Vinicius da Silva
Lunguinho. -- Brasília, 2023.
 137 p.

 Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

 1. Infinitivo flexionado. 2. Português Brasileiro. 3.
Língua-I. 4. Gramática nuclear. 5. Gramática periférica. I.
Lunguinho, Marcus Vinicius da Silva, orient. II. Título.

JULIANA CAMPOS CÂMARA RIBEIRO

**O INFINITIVO FLEXIONADO NA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
QUESTÕES SOBRE LÍNGUA-I E ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Comissão examinadora

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Lunguinho
Presidente
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sandra Quarezemin
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior
Membro Interno
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana Carolina Nunes de Aguiar
Suplente
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Ministério da Ciência e Tecnologia

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 20 de dezembro de 2023

*Dedico esta obra ao meu pai,
por ser minha maior e melhor fonte de inspiração
e por ter plantado em meu coração
o amor pelo estudo da Língua Portuguesa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por, das mais variadas formas, se mostrar presente em minha vida e me dar força para alcançar mais este objetivo, conduzindo-me e amparando-me em todos os momentos.

Ao meu pai, meu amado mestre, melhor amigo e grande incentivador para que eu tivesse amor pelos estudos. Muito mais do que ensinar, você sempre se preocupou com a construção da minha autoestima. Muitíssimo obrigada, Pai, por se esforçar para que eu buscasse ser a melhor versão de mim mesma. Amo você.

À minha mãe, pelo amor, dedicação e apoio, sem o qual não teria conseguido concluir este programa de mestrado. Obrigada pela força e pelas tantas vezes em que segurou em minhas mãos para seguirmos juntas.

À minha tia Mara, pela amizade, pela ternura e pelas orações, que tanto confortaram meu coração quando o percurso se apresentava difícil.

Ao meu irmão, pela amizade, pelo apoio e pela motivação para que eu alcançasse esta conquista.

Ao meu marido, pelo amparo, pela paciência, pelas palavras de incentivo e por me fazer acreditar que a realização deste objetivo seria possível.

Ao meu orientador Marcus Lunguinho, pela cordialidade com que me recebeu para ser sua orientanda e pela atenção, disponibilidade, amorosidade e principalmente por sua excelência como professor. Agradeço a Deus por ter tido um orientador como você. Tornei-me sua admiradora. Muito obrigada por tudo!

À professora Marina Maria Silva, por ter me incentivado a ingressar no programa de mestrado.

Ao Lucas Tomaz, pelas orientações, que me foram essenciais para realizar este trabalho.

RESUMO

Nesta dissertação, abordamos a natureza do infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro e apresentamos uma proposta didática para seu ensino. Baseando-nos nos pressupostos da Teoria Gerativa (Chomsky, 1965, 1981, 1986, 1995), caracterizamos o infinitivo flexionado como uma construção que integra a periferia da Língua-I dos falantes do Português Brasileiro (Moraes, 1971; Schaf Filho 2003; Pires; Rothman 2009). Em outras palavras, o infinitivo flexionado não é adquirido naturalmente pelos brasileiros a partir dos dados linguísticos primários a que ele tem acesso no processo de aquisição de língua. Sua aquisição vai acontecer no ambiente escolar por meio de ensino formal e explícito. Para o ensino do infinitivo flexionado, baseamo-nos nas propostas de Guerra Vicente e Pilati (2012); Oliveira e Quarezemin (2016); Medeiros Junior e Simioni (2022) e Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020), para quem o ponto de partida do ensino de gramática na escola deve ser a Língua-I que o aluno traz para a escola. Para o ensino do infinitivo flexionado propusemos uma estratégia didática dividida em cinco etapas: (Re)conhecendo a regra de concordância verbal; Tendo contato com a forma nominal de infinitivo; Fazendo concordância no/com o infinitivo; Conhecendo contextos de (não) flexão do infinitivo; Apreendendo o conteúdo. A primeira e a segunda etapas materializam a Língua-I dos estudantes e a trazem para o contexto do ensino do infinitivo flexionado como os conhecimentos linguísticos relevantes para o ensino do infinitivo flexionado. A terceira etapa une os conhecimentos mobilizados nas duas etapas anteriores. Ela é o momento de apresentar aos estudantes o infinitivo flexionado em si, um novo conhecimento. A quarta etapa traz os contextos de flexão do infinitivo do português. Nela, o aluno entra em contato com as tendências de variação do infinitivo português: flexão obrigatória, flexão opcional e flexão impossível. A quinta etapa é o momento de estudantes tomarem contato com o fenômeno mais de perto por meio de exercícios, os quais vão tanto abordar a forma gramatical como o seu conteúdo e seus efeitos de sentido. Ao fim dessas etapas didáticas, é possível que os estudantes consigam incorporar o infinitivo flexionado à sua Língua-I, expandindo-a.

Palavras-chave: infinitivo flexionado; Português Brasileiro; Língua-I; Gramática nuclear; Gramática periférica; ensino

ABSTRACT

In this dissertation, we address the nature of the inflected infinitive in Brazilian Portuguese grammar and present a didactic proposal for its teaching. Based on the assumptions of the Generative Theory (Chomsky, 1965, 1981, 1986, 1995), we characterize the inflected infinitive as a construction that integrates the periphery of the I-Language of Brazilian Portuguese speakers (Morais, 1971; Schaf Filho 2003; Pires; Rothman 2009). In other words, the inflected infinitive is not acquired naturally by Brazilians based on primary linguistic data they have access to in the language acquisition process. Its acquisition will take place in the school through formal and explicit teaching. To teach the inflected infinitive, we based on the proposals of Guerra Vicente and Pilati (2012); Oliveira and Quarezemin (2016); Medeiros Júnior and Simioni (2022) and Foltran, Rodrigues and Lunguinho (2020), for whom the starting point of teaching grammar at school should be the I-Language that the student brings to school. To teach the inflected infinitive, we proposed a didactic strategy divided into five stages: (Re)knowing the rule of verbal agreement; Having contact with the nominal form of the infinitive; Making agreement in/with the infinitive; Knowing contexts of (non) inflection of the infinitive; Understanding the subject. The first and second stages materialize the students' I-Language and brings it to the context of teaching the inflected infinitive as the relevant linguistic knowledge for teaching this grammatical topic. The third stage combines the linguistic knowledge mobilized in the two previous stages. This is the time to introduce students to the inflected infinitive itself, a new knowledge. The fourth stage brings the contexts of infinitive inflection in Portuguese. In it, the student comes into contact with the variation trends of the Portuguese infinitive: obligatory inflection, optional inflection and impossible inflection. The fifth stage is the moment for students to get in touch with the closest characteristics of the inflected infinitive through exercises, which will focus on both the grammatical form and its content / its meaning effects. At the end of these didactic stages, it is possible that students incorporate the inflected infinitive into their I-Language, expanding it.

Keywords: inflected infinitive; Brazilian Portuguese; I-Language; Core grammar; Periphery; teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A característica binária dos parâmetros e sua semelhança com interruptores de luz	22
Figura 2 - A Língua-I do falante letrado.....	83
Figura 3 - O infinitivo flexionado na Língua-I do estudante brasileiro.....	89
Figura 4 - Introdução do infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Convergências entre os gramáticos quanto aos empregos do infinitivo	50
Quadro 2 - Distribuição das formas de infinitivo entre registros do português	64
Quadro 3 - Flexão infinitiva em Português Brasileiro.....	72
Quadro 4 - Concordância de pessoa e número em português brasileiro - infinitivos flexionados.....	78
Quadro 5 - Hipóteses sobre o infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro	87
Quadro 6 - A simplificação do paradigma verbal do Português Brasileiro e o infinitivo flexionado	88
Quadro 7 - Passos de construção de gramáticas do infinitivo flexionado na escola	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Objetivos desta pesquisa	15
Hipóteses de trabalho	15
CAPÍTULO 1	17
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A TEORIA GERATIVA	17
Introdução	17
1.1 A Teoria Gerativa e a Faculdade da Linguagem	17
1.2 A Teoria de Princípios e Parâmetros	20
1.2.1 Aquisição da linguagem	24
1.2.2 O conhecimento linguístico	26
1.2.2.1 Competência e desempenho	26
1.2.2.2 Língua-I e Língua-E	27
1.2.2.3 Gramática nuclear e gramática periférica	29
1.3 Conclusões preliminares	30
CAPÍTULO 2	31
O INFINITIVO SEGUNDO GRAMÁTICAS E MANUAIS DE REDAÇÃO OFICIAL 31	
Introdução	31
2.1 O infinitivo flexionado nas gramáticas	31
2.1.1 Jeronymo Soares Barbosa: a base dos estudos do infinitivo flexionado	31
2.1.2 Manuel Said Ali: a melhor descrição do infinitivo pessoal na língua portuguesa	34
2.1.3 Napoleão Mendes de Almeida: a desconcertante flexão do infinitivo	36
2.1.4 Evanildo Bechara: a flutuação na flexão do infinitivo	38
2.1.5 Rocha Lima: o uso do infinitivo pertence mais ao terreno da estilística	41
2.1.6 Domingos Paschoal Cegalla: o complexo e polêmico emprego do infinitivo	44
2.1.7 Celso Ferreira da Cunha e Luis Filipe Lindley Cintra: o controvertido emprego do infinitivo na sintaxe da língua portuguesa	47
2.2 Convergências no uso do infinitivo flexionado e no uso do infinitivo não flexionado entre os gramáticos	50
2.3 Controvérsias no uso do infinitivo entre os gramáticos	52
2.4 O uso do infinitivo segundo os manuais de redação oficiais	53
2.4.1 O uso do infinitivo no Manual de Redação da Presidência da República	54
2.4.2 O uso do infinitivo no Manual de Redação da Câmara dos Deputados	56
2.5 Conclusões preliminares	60
CAPÍTULO 3	62
O INFINITIVO FLEXIONADO EM ANÁLISES GERATIVISTAS	62

Introdução	62
3.1 O infinitivo flexionado na Teoria Gerativa	62
3.1.1 Moraes (1971): uma análise transformacional do infinitivo flexionado	63
3.2 Modesto (2011): o problema da flexão não finita em português	69
3.2.1 Contextos de flexão obrigatória do infinitivo	69
3.2.2 Contextos de flexão opcional do infinitivo	70
3.2.3 Contextos de flexão do infinitivo impossível	71
3.3 Mito, Silva e Lopes (2013): a representação sintática do infinitivo flexionado.....	74
3.4 Kato, Martins e Nunes (2023): o infinitivo flexionado em português brasileiro.....	77
3.5 Conclusões preliminares	80
CAPÍTULO 4	81
INTRODUZINDO O INFINITIVO FLEXIONADO NA LÍNGUA-I DOS ESTUDANTES BRASILEIROS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA.....	81
Introdução	81
4.1. O infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro.....	81
4.1.1 Aquisição e Língua-I.....	81
4.1.2 A Língua-I do brasileiro letrado	82
4.1.3 O infinitivo flexionado na Língua-I: gramática nuclear ou gramática periférica	84
4.1.3.1 Trabalhos anteriores	84
4.1.3.2 Nossa proposta	87
4.2. As reflexões da Teoria Gerativa e o ensino de Língua Portuguesa: um diálogo ...	90
4.2.1 Guerra Vicente e Pilati (2012)	90
4.2.2 Pires de Oliveira e Quarezemin.....	92
4.2.3 Medeiros Junior e Simioni (2020)	93
4.2.4 Foltran, Rodrigues e Lunguinho	95
4.3 Como ensinar o infinitivo flexionado na escola: introduzindo-o na Língua-I dos estudantes	95
4.4 Estratégias de ensino do infinitivo flexionado.....	97
4.4.1 Etapas didáticas para o ensino do infinitivo flexionado	99
4.4.1.1 Primeira etapa: (re)conhecendo a regra de concordância verbal.....	100
4.4.1.1.1 Trazendo à consciência do aluno o sujeito gramatical	100
4.4.1.1.2 Trazendo à consciência do aluno a concordância verbal.....	103
4.4.1.2 Segunda etapa: tendo contato com a forma nominal de infinitivo.....	105
4.4.1.3 Terceira etapa: fazendo concordância no/com o infinitivo.....	106
4.4.1.4 Quarta etapa: conhecendo contextos de (não) flexão do infinitivo.....	109
4.4.1.4.1 Ausência de flexão do infinitivo.....	110
4.4.1.4.2 Presença de flexão do infinitivo	111

4.4.1.4.3 Opcionalidade da flexão do infinitivo	111
4.4.2 Quinta etapa: apreendendo o conteúdo	114
4.4.2.1 Exercícios de fixação.....	115
4.4.2.2 Exercícios de reflexão	118
4.4.2.3 Atividade de construção de gramáticas do infinitivo flexionado	123
4.5 Nota sobre formação de professores	126
4.6 Conclusões preliminares	127
CONCLUSÕES FINAIS	129
Ensino do infinitivo flexionado	130
REFERÊNCIAS.....	133

INTRODUÇÃO

A flexão do infinitivo em português parece ser um tema presente em todas as gramáticas do português como, por exemplo, Soares Barbosa (1871), Said Ali (1966, 2008), Almeida (1981, 2009), Bechara (2009), Rocha Lima (2010), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2017) – só para citar algumas. Folheando essas gramáticas, vemos que elas propõem regras nem sempre coincidentes, para orientar quanto ao emprego correto do infinitivo em português. Essas regras são organizadas em grupos: há regras segundo as quais a flexão do infinitivo é impossível; há regras de acordo com as quais a flexão de infinitivo é obrigatória, e há regras consoante as quais a flexão do infinitivo é opcional. Observando especificamente a motivação para o emprego do infinitivo flexionado, chegamos à conclusão de que o tema é controverso. Almeida (2009) defende uma forma de uso da flexão do infinitivo, enquanto Said Ali (1964, 2008), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2010) e Cunha e Cintra (2017), outra. Para Almeida (2009), a flexão deve ocorrer apenas quando for estritamente necessário. No entanto, Said Ali (1966, 2008), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017) apregoam que a flexão do infinitivo pode ou não ocorrer a critério da intenção do autor em querer destacar o sujeito do infinitivo ou o próprio infinitivo.

O fato de haver de muitas vozes e diversas propostas para o uso do infinitivo flexionado em português despertou nossa atenção, motivando-nos a escolher esse tema como objeto de investigação desta pesquisa. Considerando as possíveis consequências que essa profusão de posicionamentos e regras pode trazer para o ensino e para a aprendizagem desse tópico gramatical, a pergunta que nos fazemos é: de que forma a escola pode contribuir para introduzir o infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros? Orientados por essa questão de pesquisa, investigamos, no presente trabalho, o infinitivo flexionado a partir de sua relação com o ensino de língua portuguesa.

A pesquisa que nos propomos a realizar nesta Dissertação é embasada teoricamente pela Teoria Gerativa (Chomsky, 1965, 1981, 1986, 1995), uma abordagem teórica segundo a qual os seres humanos nascem com uma capacidade para a linguagem, denominada Faculdade da Linguagem. Essa faculdade humana inata apresenta um estado inicial S_0 que, em contato com os dados linguísticos do ambiente, passa por estágios sucessivos até atingir um estado estável S_s , que corresponde a uma Língua-I.

Definido nosso objeto de pesquisa e o quadro teórico que a embasa, os objetivos desta pesquisa são os seguintes:

Objetivos desta pesquisa

- (i) Compreender a natureza do infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro; e
- (ii) Discutir como os princípios da Teoria Gerativa podem influenciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes para o ensino do infinitivo flexionado.

Com base no quadro teórico, duas são nossas hipóteses de trabalho:

Hipóteses de trabalho

- (i) O infinitivo flexionado não é adquirido normalmente como parte da Língua-I dos brasileiros; e
- (ii) O ensino do infinitivo flexionado pode se beneficiar do conhecimento prévio dos alunos em relação a tópicos gramaticais que fazem parte de sua gramática nuclear.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentaremos os pressupostos básicos da Teoria Gerativa. Discutiremos pontos essenciais dessa teoria relevantes para nossa pesquisa, tais como: Faculdade da Linguagem; Princípios e Parâmetros; competência e desempenho; Língua-I e Língua-E; e gramática Nuclear e gramática Periférica.

No capítulo 2, trataremos a maneira como gramáticas e manuais de redação descrevem o emprego do infinitivo flexionado e não flexionado, a fim de se analisarem os consensos e as divergências constantes das suas lições quanto ao uso adequado dessa forma nominal. Adotam-se, para explicar as tendências normativas e as questões controversas que envolvem o uso do infinitivo, os principais estudos dessa forma nominal realizados por Soares Barbosa (1871), Said Ali (2008), Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2011), Cunha e Cintra (2017). Os manuais que usaremos são o *Manual de Redação da Presidência da República* e o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados*.

No capítulo 3, apresentaremos as análises do infinitivo flexionado à luz de alguns trabalhos da Teoria Gerativa. Os trabalhos que resenharemos nesse capítulo são: Moraes (1971); Modesto (2011); Mito, Figueiredo Silva e Lopes (2013) e Kato, Martins e Nunes (2022).

No capítulo 4, teceremos considerações acerca de gramática nuclear e gramática periférica, com o intuito de verificar a qual delas pertence o infinitivo flexionado. Posteriormente, apresentaremos um resumo de trabalhos que empreendem reflexões sobre o diálogo entre a Teoria Gerativa e o ensino da língua portuguesa: Guerra Vicente e Pilati (2012); Oliveira e Quarezemin (2016); Medeiros Júnior e Simioni (2022) e Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020). Para finalizar o capítulo, mostremos como inserir o infinitivo flexionado na Língua-I dos brasileiros. Apresentaremos algumas estratégias que podem ser utilizadas no ensino do infinitivo flexionado no ambiente escolar.

Em seguida, trazemos as considerações finais do trabalho e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A TEORIA GERATIVA

Introdução

Esta pesquisa toma como base teórica a Teoria Gerativa, teoria linguística fundada pelo linguista americano Noam Chomsky (1957, 1965 e trabalhos subsequentes). Neste primeiro capítulo, serão apresentados os pontos fundamentais dessa teoria que são relevantes para a presente pesquisa. Para tanto, o capítulo se divide em duas seções. Na primeira, tratamos da Teoria Gerativa e da Faculdade da Linguagem. Na segunda, apresentamos a Teoria de Princípios e Parâmetros, descrevendo ideias centrais desse modelo, mostramos como se dá a aquisição da linguagem nessa teoria e finalizamos o capítulo abordando o saber linguístico. Em relação a esse tópico discutimos os conceitos de: a) competência e desempenho; b) Língua-I e Língua-E; e c) Gramática Nuclear e Gramática Periférica.

1.1 A Teoria Gerativa e a Faculdade da Linguagem

A Teoria Gerativa surgiu início nos Estados Unidos, no final da década de 50, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky. Nessa época, o cenário acadêmico era marcado pelo Estruturalismo norte-americano na Linguística e pelo Behaviorismo na Psicologia.

O Estruturalismo norte-americano (também denominado Descritivismo norte-americano) foi uma teoria linguística influenciada pelas ideias de Leonard Bloomfield (1887-1949) e seu método de análise era puramente descritivo, voltado para a observação de um corpus e a identificação de suas unidades, a classificação dessas unidades e sua descrição (Lobato 1986). Importa mencionar que o Estruturalismo norte-americano já sinalizava a necessidade de um modelo formalizado para a descrição da linguagem.

O Behaviorismo foi uma teoria psicológica dominante na Psicologia durante toda a primeira metade do século XX e teve entre os seus principais proponentes autores como John B. Watson (1878-1958) e Burrhus F. Skinner (1904-1990). A Psicologia Behaviorista influenciou fortemente o Estruturalismo norte-americano e, de acordo com o Behaviorismo, a aprendizagem de uma língua é o resultado de mecanismos comportamentais gerais, como estímulo, resposta e reforço, ou seja, a língua é uma resposta que o organismo produz mediante

estímulos que o indivíduo recebe na interação social.¹ Tanto o Behaviorismo como o Estruturalismo norte-americano acreditavam que apenas os fatos observáveis poderiam ser legítimos objetos de estudo.

Chomsky (1986, p. 19, tradução nossa) apresenta a seguinte caracterização da visão de língua para essas duas perspectivas teóricas:

A linguística estrutural e descritiva, a psicologia behaviorista e outras abordagens contemporâneas tendiam a ver a língua como uma coleção de ações, ou de enunciados, ou de formas linguísticas (palavras, sentenças) pareada com significados; ou como um sistema de formas linguísticas ou eventos. [...] Para Bloomfield [...], uma língua “é a totalidade de enunciados que podem ser produzidos em uma comunidade de fala”.²

É nesse contexto que nasce a Linguística Gerativa, com a publicação dos livros de Chomsky, intitulados *Syntactic Structures* (Chomsky, 1957) e *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky, 1965). A preocupação dos pesquisadores gerativistas, ao longo de mais de meio século pelos quais o Gerativismo passou por diversas reformulações, é elaborar um modelo teórico formal (no sentido de preciso e explícito) capaz de descrever e explicar as propriedades das linguagem humana (e das línguas particulares).

A Teoria Gerativa postula que a capacidade humana de adquirir uma língua é resultado da presença de uma estrutura mental inata, específica à espécie humana e interna a ela. Essa estrutura mental inata para a linguagem ficou conhecida como Faculdade da Linguagem, a qual Chomsky caracteriza da seguinte forma:

[...] há uma faculdade da linguagem, FL, um componente da mente humana/cérebro humano dedicado à linguagem. [...] A FL pode ser caracterizada como um “órgão da linguagem”, em um sentido informal de acordo com o qual o sistema visual, o sistema imunológico e o sistema circulatório são comumente descritos como órgãos do corpo [...] (Chomsky, 2000a, p. 89-90, tradução nossa)³.

O cérebro tem um componente – chamemo-lo de “a faculdade da linguagem” – que é dedicado à linguagem e ao seu uso. Para cada indivíduo, a faculdade da linguagem

¹ Como forma de reação a essa teoria, Chomsky publicou, em 1959, uma resenha sobre o livro *Verbal Behaviour*, de autoria de um dos principais teóricos do Behaviorismo, B. F. Skinner, apresentando uma radical e impiedosa crítica à visão comportamentalista da linguagem apresentada nesse livro (e defendida pelos behavioristas). Nela, Chomsky ressalta que o Behaviorismo tal qual apresentado não é capaz de justificar a criatividade de uma criança quando ela está no processo de aquisição de língua, como, por exemplo, produzir frases nunca antes ouvidas por ela. Vale dizer que, as consequências da publicação dessa resenha para o Behaviorismo (no que se refere à aquisição de língua) foram devastadoras e a Teoria Gerativa se apresentou como modelo capaz de superá-lo e substituí-lo (Kenedy, 2012).

² Structural and descriptive linguistics, behavioral psychology, and other contemporary approaches tended to view a language as a collection of actions, or utterances, or linguistic forms (words, sentences) paired with meanings; or as a system of linguistic forms or events. [...] For Bloomfield [...], a language is “the totality of utterances that can be made in a speech community”.

³ [...] there is a faculty of language, FL, a component of the human mind/brain dedicated to language. [...] FL can be regarded as a “language organ”, in the informal sense in which the visual system, the immune system, and the circulatory system are commonly described as organs of the body [...].

apresenta um estado inicial, determinado por dotação genética (Chomsky, 2000b, p. 77, tradução nossa)⁴

De acordo com Kenedy (2012, p. 129), “[...] com o gerativismo as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural. A morada da linguagem passa a ser a mente humana”.

Salles (2016, p. 25) confirma esse pensamento, quando afirma que, para a teoria gerativa, “o ser humano é dotado, por determinação genética, da faculdade da linguagem, a qual integra as estruturas cognitivas da mente humana, como um dispositivo de aquisição de língua”. Kenedy (2012, p. 135) completa dizendo que a Faculdade da Linguagem é o “dispositivo inato, presente em todos os seres humanos, como herança biológica, que nos fornece um algoritmo, isto é, um sistema gerativo”, semelhante aode um computador, o qual torna as pessoas capazes de desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua.

Acerca da Faculdade da Linguagem e de sua composição, Lobato (1986, p. 399) assim a descreve:

A espécie humana possui uma série de capacidades inatas. Chomsky propõe que se considere a faculdade da linguagem como uma dessas capacidades, ao lado de outras, como a visão. Segundo essa linha de pensamento, a faculdade da linguagem é, então, uma estrutura cognitiva inata, e faz parte da herança genética de cada membro da espécie humana, do mesmo modo que a visão é parte dessa herança. Essa estrutura se caracteriza por certas propriedades geneticamente determinadas que limitam a variedade de línguas possíveis e tornam possível a aprendizagem de línguas. Essas propriedades constituem o estado mental inicial, no que tange à linguagem.

O estado mental inicial da Faculdade da Linguagem, ou estágio inicial S_0 , é determinado geneticamente e é comum à espécie humana. Gramática Universal é um termo usado para fazer referência a esse estado inicial pré-linguístico de uma criança ou para fazer referência à teoria que representa esse estado inicial.

A Teoria Gerativa representou uma mudança significativa na forma como a linguagem humana era entendida e estudada. Chomsky, em reação ao estruturalismo e ao behaviorismo, que postulavam ser a linguagem um fenômeno externo ao indivíduo, apresentou uma perspectiva revolucionária que reconheceu a linguagem humana como atributo interno e inato ao ser humano. Nas suas palavras:

[...] o estudo da gramática gerativa mudou o foco de atenção do comportamento real ou potencial e dos produtos do comportamento para o sistema de conhecimento subjacente ao uso e ao entendimento da linguagem e, mais profundamente, para a

⁴ The brain has a component – call it “the language faculty” – that is dedicated to language and its use. For each individual, the language faculty has an initial state, determined by biological endowment.

dotação inata que possibilita aos humanos atingirem tal conhecimento (Chomsky, 1986, p. 24, tradução nossa)⁵

Na próxima seção, trataremos da Teoria de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa.

1.2 A Teoria de Princípios e Parâmetros

No começo da Teoria Gerativa (Chomsky, 1957, 1965), a Gramática Universal, isto é, a teoria referente ao estado inicial S_0 da Faculdade da Linguagem, era pensada como constituída de um conjunto de regras: as regras de estrutura sintagmática e as regras transformacionais. Esse modelo foi muito frutífero na descrição das construções de línguas específicas, no entanto, com o passar do tempo, ele foi se mostrando inadequado. As regras transformacionais existem até hoje, já as regras de estrutura sintagmática foram abandonadas por serem regras redundantes (com informações dos itens lexicais) e por algumas serem muito específicas a uma determinada língua.

No início dos anos 80, Chomsky apresenta uma versão da Teoria Gerativa denominada Teoria de Princípios e Parâmetros (também chamada Teoria de Regência e Ligação), cristalizando uma mudança de perspectiva no tocante à visão que se tinha de Gramática Universal e de suas propriedades. Sobre essa teoria, Guimarães (2017, p. 27):

O marco da fase seguinte da obra chomskyana é seu livro *Lectures on government and binding* (1981), que é a culminação de reflexões desenvolvidas nos anos anteriores. Isso inaugurou o *Modelo de Princípios e Parâmetros* (P&P), apelidado de *Teoria de Regência e Ligação* (TRL) em referência àquela obra seminal. O modelo P&P foi motivado por questões relativas à necessidade de precisar os limites da variação e da invariância entre línguas particulares.

Essa questão da variação e de invariância entre as línguas, fez Chomsky repensar a arquitetura da Gramática Universal. Na Teoria de Princípios e Parâmetros a Gramática Universal passa a ser vista como um conjunto de princípios e de parâmetros. De acordo com Chomsky (1981, p. 3-4, tradução nossa):

A teoria da GU deve satisfazer duas condições óbvias. Por um lado, ela deve ser compatível com a diversidade das gramáticas existentes (possíveis, de fato). Ao mesmo tempo, a GU deve ser suficientemente restringida e restritiva em relação às opções que ela permite de modo a dar conta do fato de que cada uma dessas gramáticas se desenvolve na mente a partir de evidências bastante limitadas. [...] [...] O que nós esperamos encontrar então é uma teoria da GU altamente estruturada e baseada em um número de princípios fundamentais que restringe drasticamente a

⁵ [...] the study of generative grammar has shifted the focus of attention from actual or potential behavior and the products of behavior to the knowledge system underlying the use and understanding of language, and more deeply, to the innate endowment that enables humans to achieve such knowledge.

classe da gramáticas que podem ser adquiridas e restringe significativamente sua forma, mas com parâmetros que devem ser fixados com base na experiência.⁶

Os princípios são propriedades universais, comuns a todas as línguas, enquanto os parâmetros são o lugar em que se dá a variação entre as línguas. Sobre essa natureza dos princípios e dos parâmetros, Miotto, Silva e Lopes (2013, p. 21) esclarecem:

Uma sentença que viola um princípio não é tolerada em nenhuma língua natural provavelmente devido à forma como o cérebro/a mente da espécie funciona; uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra.

Sobre essa visão da Gramática Universal, Kenedy (2012) explica que é durante o processo de aquisição da língua pela criança que a Gramática Universal formatará (ou fixará ou marcará) seus Parâmetros, a partir das informações linguísticas fornecidas pelos dados linguísticos a que criança tem acesso no seu ambiente.

Para facilitar o entendimento do que vêm a ser Princípios e Parâmetros, Kenedy (2012) apresenta uma metáfora elucidativa. Ele compara a linguagem a um conjunto de chaveamentos entre os diversos interruptores de um quadro de luz⁷. O autor explica que a Gramática Universal apresenta dois tipos de chaveamentos, quais sejam: os Princípios, que são pré-estabelecidos, e os Parâmetros, que ainda não foram definidos. Ele acrescenta que, na comparação, os Princípios são aqueles chaveamentos que já vêm formatados de fábrica, enquanto os Parâmetros serão configurados ao longo do processo de aquisição de linguagem, a partir da experiência da criança com a língua de seu ambiente.

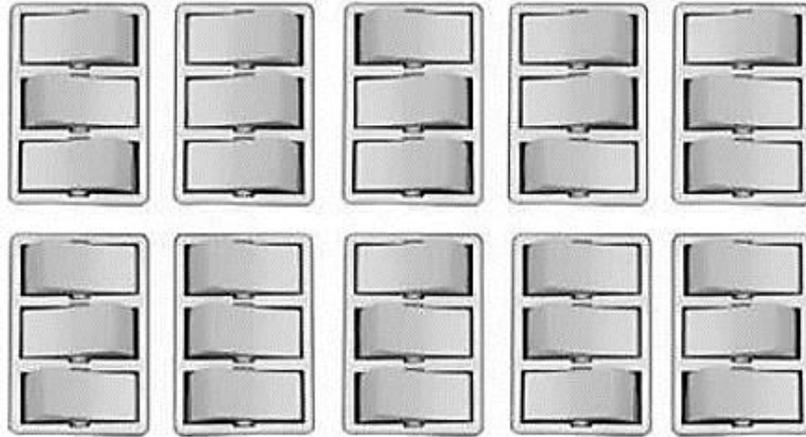
Vale dizer que os parâmetros, conforme explica o autor, “são variáveis de maneira binária e previsível” (Kenedy, 2012, p. 98). Assim, pode-se dizer que os parâmetros se assemelham a interruptores de luz, conforme representado na Figura 1, os quais também apresentam apenas duas possibilidades previsíveis (só podem estar ou na posição ligada ou na posição desligada).

⁶ The theory of UG must meet two obvious conditions. On the one hand, it must be compatible with the diversity of existing (indeed, possible) grammars. At the same time, UG must be sufficiently constrained and restrictive in the options it permits so as to account for the fact that each of these grammars develops in the mind on the basis of quite limited evidence. [...]

[...] What we expect to find, then, is a highly structured theory of UG based on a number of fundamental principles that sharply restrict the class of attainable grammars and narrowly constrain their form, but with parameters that have to be fixed by experience.

⁷ Em Chomsky (2000b), se apresenta comparação parecida.

Figura 1 - A característica binária dos parâmetros e sua semelhança com interruptores de luz



Fonte: Figura extraída de Kenedy (2012, p. 98)

De acordo com a comparação, os Parâmetros da Gramática Universal apresentam apenas duas possibilidades de marcação. No processo de aquisição de língua, eles serão marcados ou como positivo (ligado) ou como negativo (desligado), a depender dos estímulos linguísticos recebidos do ambiente linguístico em que a criança estiver inserida. Não há possibilidade de os Parâmetros serem marcados em uma terceira posição ou em uma posição intermediária⁸.

⁸ A noção de parâmetros que apresentamos corresponde à visão clássica formulada por Chomsky (1981, 1986). Desde a sua formulação, essa noção tem sido repensada em termos de sua lugar na gramática, sua tipologia e sua interação.

Em relação à localização dos parâmetros na gramática, a conjectura Borer-Chomsky propõe que todos os parâmetros de variação se devem a diferenças nos traços formais dos itens funcionais no léxico (Borer, 1985; Chomsky, 1995).

No que se refere à natureza dos parâmetros, tem sido proposta uma tipologia de parâmetros. A esse respeito, Kayne (2005) distingue as noções de macroparâmetros e microparâmetros. Para caracterizar os macroparâmetros, ele adota a perspectiva de Baker (1996) e os define como propriedades que caracterizam compactamente um grupo significativo de línguas – que não são necessariamente relacionadas historicamente (Kayne, 2005, p. 7). Como se vê, essa noção de macroparâmetros é basicamente a noção de parâmetros proposta por Chomsky na abordagem da Teoria de Princípios e Parâmetros. Quanto aos microparâmetros, Kayne (2005, p. 7) os define como propriedades cuja marcação/fixação caracteriza diferenças entre línguas relacionadas historicamente ou entre dialetos de uma língua.

Biberauer e Roberts (2015) vão um pouco mais além e propõem quatro tipos de parâmetros. Sua proposta é a seguinte (p. 302):

- (i) Considerando um dado valor v_i de um traço parametricamente variante F:
 - a. Macroparâmetros: todos os núcleos de um tipo relevante (por exemplo, sondas, núcleos de fase, entre outros) compartilham o valor v_i ;
 - b. Mesoparâmetros: todos os núcleos de uma determinada classe natural (por exemplo, classes com traço [+V] ou uma das categorias funcionais nucleares) compartilham o valor v_i ;
 - c. Microparâmetros: uma pequena subclasse de núcleos funcionais lexicalmente definida (por exemplo, auxiliares modais, clíticos sujeitos, entre outros) compartilham o valor v_i ;
 - d. Nanoparâmetros: um item lexical individual ou mais de um é/são especificados(s) para o valor v_i .

Para ajudar a compreender a relação entre Princípios e Parâmetros, Lunguinho, Resenes e Negrão (2012) apresentam o *Princípio de Projeção Estendido* segundo o qual, em todas as orações das línguas, há uma posição para o sujeito. Todavia, os autores ressaltam o fato de que, em algumas línguas, é possível omitir o sujeito da oração, dando origem ao que é conhecido por sujeito nulo; enquanto em outras isso não é possível. Nessa linha, explicam os autores que, por ser um fenômeno variável, a possibilidade de omitir o sujeito na oração caracteriza um Parâmetro da Gramática Universal, denominado *Parâmetro de Sujeito Nulo*.

Desse modo, o Parâmetro do Sujeito Nulo varia de forma binária entre as línguas. As línguas que admitem oração com omissão de sujeito (sujeito nulo) são consideradas línguas de [+ sujeito nulo], já que nelas esse parâmetro é marcado positivamente. Por outro lado, as línguas que não admitem a omissão de sujeito são consideradas línguas de [- sujeito nulo], uma vez nelas o Parâmetro do sujeito nulo é marcado negativamente.

Para ilustrar essa distinção paramétrica, apresentamos os exemplos a seguir:

(1) Português

- a. Eu adorei o filme.
- b. \emptyset adorei filme.

(2) Inglês

- a. I loved the movie.
- b. * \emptyset loved the movie.

Para as línguas apresentadas, está em jogo um parâmetro que se refere à possibilidade de o sujeito ser manifesto fonologicamente ou não em orações finitas (isto é, com verbo flexionado). No exemplo (1), em português, ambas as orações apresentadas são gramaticais⁹,

Em se tratando da interação entre parâmetros, Baker (2001) foi o primeiro a propor uma representação das línguas com base em uma única hierarquia de parâmetros. Kayne (2005, p. 10) adota a visão de que os efeitos atribuídos aos macroparâmetros são, na verdade, consequência da atuação conjunta de diversas marcações microparamétricas. Em outras palavras, um macroparâmetro é, na verdade, uma combinação de microparâmetros. Por fim, Roberts (2012) combina a proposta de hierarquia de Baker (2001) com a proposta de Kayne (2005) e propõe redes de relações entre parâmetros organizadas hierarquicamente. Nas hierarquias, os macroparâmetros se localizam na porção mais alta da hierarquia enquanto os vários microparâmetros situam-se nas porções mais baixas da hierarquia. De acordo com Huang e Roberts (2017, p. 341), “essas hierarquias são empiricamente bem-sucedidas na captura de ampla variação tipológica, tanto do tipo macroparamétrico quanto do tipo microparamétrico.”. Importante destacar que, nessas hierarquias, nem a noção de macroparâmetro nem a própria hierarquia são primitivas (Huang; Roberts, 2017, p. 341).

⁹ “Uma construção é *gramatical* numa dada língua natural quando é gerada de acordo com as regras tácitas dessa língua. Por contraste, uma construção é dita *agramatical* quando viola alguma regra inconsciente dessa língua” (Kenedy, 2012, p. 99).

ao passo, que, no exemplo (2), em inglês, apenas a primeira oração é considerada gramatical. Esse contraste nos leva a afirmar que, a gramática do português é uma gramática [+ sujeito nulo], uma vez que apresenta marcação positiva para o Parâmetro do Sujeito Nulo e, conseqüentemente, permite o sujeito nulo (isto é, o apagamento fonológico do sujeito). A gramática do inglês, por sua vez, é uma gramática [- sujeito nulo], pois apresenta marcação negativa para esse parâmetro e, conseqüentemente, não permite o sujeito nulo. Por isso, (2b) é uma oração agramatical nessa língua.

Para resumir: na Teoria de Princípios e Parâmetros, a Gramática Universal se caracteriza pela presença de um conjunto de Princípios invariantes e de um conjunto de Parâmetros binários, que não apresentam valores fixados e que vão sendo formatados no decorrer do processo de aquisição da língua pela criança. Como a Teoria Gerativa (a Teoria de Princípios e Parâmetros mais especificamente) apresenta uma proposta específica para a aquisição de linguagem, abordaremos esse processo na próxima subseção.

1.2.1 Aquisição da linguagem

Na presente sessão, discorreremos acerca do processo natural e inconsciente pelo qual a criança passa ao adquirir a sua língua materna, denominado aquisição da linguagem. Veremos que tal processo segue etapas semelhantes, independentemente do ambiente cultural e linguístico em que a criança esteja inserida.

A Gramática Universal, estado inicial da Faculdade da Linguagem, comporta aquelas propriedades que são comuns a todas as línguas naturais (propriedades descritas como princípios e os parâmetros) e as possíveis variações que podem ser encontrada entre elas (os valores parâmetros a serem fixados). Segundo Miotto, Silva e Lopes (2013, p. 31), o processo de aquisição de uma língua é a formatação da Faculdade da Linguagem, por meio da fixação dos valores dos parâmetros previstos na Gramática Universal.

Importa esclarecer que os princípios e os parâmetros, por serem universais, não precisam ser adquiridos, pois, para a Teoria Gerativa, eles já estão geneticamente codificados na Gramática Universal (no estado inicial da Faculdade da Linguagem). Já os valores dos parâmetros, que, no estado inicial de Faculdade da Linguagem, não vêm marcados, precisarão ser marcados. Isso ocorrerá no processo denominado de aquisição da linguagem (como vimos acima). Quando “os parâmetros são fixados em uma das maneiras permitidas, uma gramática particular é determinada, o que chamarei de ‘gramática nuclear’” (Chomsky 1981, p. 7,

tradução nossa)¹⁰.

Para ajudar a compreender melhor as etapas que constituem o processo de aquisição da linguagem, Mioto, Silva e Lopes (2013) explicitam que a Gramática Universal é o ponto de partida do processo de aquisição de língua (o estado inicial, referido como S_0). O produto resultante desse processo é um estado da Faculdade da Linguagem denominado estado estável (referido como S_S), estágio em que a criança atinge a gramática de sua língua. Portanto, pode-se dizer que o processo de aquisição de linguagem evolui como uma progressão do estágio inicial (S_0), passando por estágios intermediários, até atingir um estágio estável (S_S), que especifica a gramática de uma língua particular. Esquemáticamente, temos o seguinte (extraído de Mioto, Silva e Lopes 2013, p. 31):

(3) *input* → GU (= S_0) → uma língua (= S_S)

De acordo com Mioto, Silva e Lopes (2013), no processo de aquisição de linguagem, ocorre uma espécie de filtragem do *input* através da Gramática Universal. Nesse processo, verifica-se a marcação dos valores dos parâmetros. Quando todos os valores paramétricos estão definidos, a criança terá adquirido o sistema gramatical de sua língua materna.

Chomsky resume o processo de aquisição da linguagem da seguinte forma:

A faculdade da linguagem é um sistema distinto da mente/cérebro com um estado inicial S_0 comum a espécie (para uma maior aproximação inicial, desconsiderando-se patologias etc.) e aparentemente único a ela em aspectos essenciais. Dada a experiência apropriada, essa faculdade passa do estado S_0 para algum estado relativamente estável S_S , o qual então sofre apenas modificações periféricas (digamos, aquisição de novos itens de vocabulário). O estado atingido incorpora uma Língua-I (isto é, o estado de ter ou conhecer uma Língua-I particular) (Chomsky, 1986, p. 25, tradução nossa)¹¹.

Quando a criança adquire a gramática de uma língua, uma Língua-I nas palavras de Chomsky, na realidade, ela adquire um conhecimento linguístico que lhe permite produzir e compreender novas expressões linguísticas e novas sentenças (Chomsky 1965). Na subseção seguinte abordaremos esse conhecimento linguístico.

¹⁰ [...] the parameters of UG are fixed in one of the permitted ways, a particular grammar is determined, what I will call a “core grammar”.

¹¹ The language faculty is a distinct system of the mind/brain, with an initial state S_0 common to the species (to a very close first approximation, apart from pathology, etc.) and apparently unique to it in essential respects.¹³ Given appropriate experience, this faculty passes from the state S_0 to some relatively stable steady state S_S , which then undergoes only peripheral modification (say, acquiring new vocabulary items). The attained state incorporates an I-language (it is the state of having or knowing a particular I-language)

1.2.2 O conhecimento linguístico

Conforme explanado na sessão anterior, no momento em que a Faculdade da Linguagem de uma criança se encontra em um estado estável S_S , entende-se que ele tenha adquirido a gramática de uma língua, isto é, o conhecimento linguístico (da gramática) de sua língua materna. Na esteira desse pensamento, na presente seção, discorreremos um pouco acerca de conceitos associados ao conhecimento linguístico de um falante nativo que são consideradas relevantes para a presente pesquisa.

1.2.2.1 Competência e desempenho

Os conceitos de competência e desempenho (ou performance) foram propostos por Chomsky, no seu livro *Aspects of a Theory of Syntax*. Para o autor, a competência é o conhecimento que um falante tem acerca de sua língua, enquanto o desempenho é o uso da língua em situações concretas (Chomsky, 1965, p. 2).

Graças a sua competência linguística, um falante pode julgar uma expressão linguística como sendo gramatical (ou seja, gerada consoante as propriedades gramaticais de sua língua) ou como agramatical (ou seja, gerada a partir da violação de uma determinada propriedade gramatical de sua língua). Por exemplo, falantes nativos do português vão atribuir diferentes estatutos às orações de (4):

- (4) a. O menino comeu os docinhos.
 b. *O menino comeram os docinhos.

Todos esses falantes nativos aceitarão (4a) e rejeitarão (4b). Isso acontece porque a oração (4a) é construída seguindo as regras gramaticais do português (ordem S-V-O, concordância do verbo com o sujeito entre outras) e a oração (4b) viola alguma regra (nesse caso, a concordância se dá entre o verbo e o objeto, o que é impossível em português). Essa violação leva a agramaticalidade, marcada graficamente pelo asterisco. O julgamento de aceitabilidade dos falantes é guiado por sua competência linguística, um saber inconsciente que os falantes nativos têm das propriedades gramaticais de sua língua.

Desde sua origem, esses dois conceitos são muito claros e não se confundem. De acordo com Kenedy (2012, p. 58), “[...] para a maioria dos gerativistas a dicotomia chomskyana captura ainda hoje um importante fato a respeito da linguagem humana: ‘língua é língua’ e ‘uso é uso’, ou seja, sabemos coisas sobre a linguagem e fazemos coisas com a linguagem”.

Por fim, importa mencionar que o interesse da Teoria Gerativa reside no estudo da competência linguística. Nessa perspectiva teórica o objetivo é descrever e explicar a competência linguística de um falante.

1.2.2.2 *Língua-I e Língua-E*

Conforme visto na seção anterior, quando o estado inicial S_0 da Faculdade da Linguagem entra em interação com (os dados do) ambiente linguístico da criança, no momento da aquisição da linguagem, esse estado inicial sofre mudanças até atingir um estado estável S_s . Nesse momento, a criança adquiriu (a gramática de) uma língua, ou, nas palavras de Chomsky (1986), a criança adquiriu uma Língua-I.

A noção de Língua-I foi proposta por Chomsky (1986) no contexto de uma diferenciação entre duas dimensões do termo *língua*: uma dimensão externa às propriedades da mente / do cérebro e uma dimensão interna a essas propriedades.

Na primeira dimensão, segundo ele, o termo *língua* é interpretado “independentemente das propriedades da mente / do cérebro” (Chomsky 1986, p. 20). Nessa dimensão, *língua* é sinônimo de:

- a) uma entidade de natureza sociopolítica;
- b) um idioma, um código linguístico;
- c) um conjunto comportamentos compartilhados;
- d) uma coleção de ações, de exemplos ou de dados;
- e) uma característica cultural.

Por tratar a língua como um objeto externo às propriedades da mente / do cérebro, essa dimensão associada ao termo *língua* é denominada língua externa, ou simplesmente Língua-E.

Na segunda dimensão, o termo *língua* é interpretado como “um determinado elemento da mente da pessoa que conhece a língua, adquirido pelo aprendiz e usado pelo falante / ouvinte” (Chomsky 1986, p. 22). Nessa dimensão, *língua* é o conhecimento que um falante nativo tem de sua língua. Por tratar a língua como uma faculdade cognitiva que é parte da mente / do cérebro de um falante nativo, essa dimensão associada ao termo *língua* é denominada língua interna, ou simplesmente Língua-I.

Chomsky deixa claro que essas duas dimensões – Língua-E e Língua-I – caracterizam diferentes momentos na investigação sobre a linguagem. O Estruturalismo norte-americano e a

Psicologia Behaviorista, por sua ênfase nos fatos/fenômenos observáveis, estavam voltados para o estudo da Língua-E, ou seja, para “os produtos do comportamento” (Chomsky 1986, p. 24). A Teoria Gerativa, por estar interessada no saber linguístico que está na base do uso e do entendimento da linguagem (além da dotação genética que permite a aquisição desse saber linguístico), volta sua atenção para a Língua-I. Esse é o foco da Teoria Gerativa.

Importante destacar com Kenedy (2012) que, apesar de não ser o foco de atenção da Teoria Gerativa, a Língua-E não é desprezada nos estudos gerativistas, pois é a partir dos dados exteriorizados que é possível descrever as propriedades da Língua-I.

No tocante às suas propriedades, a Língua-E é externa e extensional, ao passo que a Língua-I é interna, individual e intensional¹². Chomsky e Lasnik (1995, p. 13, tradução nossa) explicam as características da Língua-I da seguinte forma:

Quando nós dizemos que Jones tem a língua L, nós agora queremos dizer que a faculdade de linguagem de Jones está no estado L, que nós identificamos com um procedimento gerativo encaixado em sistemas de performance. Para diferenciar esse conceito de língua de outros, vamos fazer referência a ele como *Língua-I*, onde I é usado para sugerir “interno”, “individual” e “intensional”. O conceito de linguagem é interno, na medida em que trata de um estado interno da mente/cérebro de Jones, independente de outros elementos do mundo. Ele é individual porque trata de Jones e de comunidades linguísticas apenas de forma derivada, como grupos de pessoas com Línguas-I similares. É intensional no sentido técnico que a Língua-I é uma função especificada na intensão, não na extensão [...].¹³

Kato (2005, p. 187), apresenta uma breve descrição do programa gerativista e, nesse contexto, traz a caracterização da Língua-I por oposição às características da Língua-E:

A linha formalista chomskiana é, desde sua origem, inatista, estruturalista e cognitivo-mentalista. Porém, ao invés de investigar como os enunciados estruturalmente descritos se prestam para a comunicação ou como eles retratam a nossa forma de processar a informação, Chomsky procura desenhar a arquitetura da mente capaz de produzir as estruturas de uma determinada língua, isto é, tenta desvendar a natureza do conhecimento de um adulto falante de uma língua L, ao que ele denomina *língua-I* (Individual, Interna e Intensional). É Interna porque nada tem a ver com um objeto no mundo externo, mas com sua representação mental; é Intensional, porque o conhecimento não se deve a um conjunto extensional de sentenças, mas a propriedades que as definem, tratando-se, portanto, de uma visão intensional de conjunto; e é Individual, porque não vê língua como um objeto social, político ou geográfico. O objeto de estudo que se contrapõe ao seu Chomsky chama de *língua-E*

¹² Segundo Kenedy (2012, p. 28): “A distinção intensional *versus* extensional tem origem na filosofia. ‘Intensional’ diz respeito a tudo que é interior e próprio a um dado significado, ao passo que ‘extensional’ refere-se à extensão de um dado significado, isto é, diz respeito à classe de objetos a que o significado se refere”.

¹³ When we say that Jones has the language L, we now mean that Jones’s language faculty is in the state L, which we identify with a generative procedure embedded in performance systems. To distinguish this concept of language from others, let us refer to it as *I-language*, where I is to suggest “internal”, “individual”, and “intensional”. The concept of language is internal, in that it deals with an inner state of Jones’s mind/brain, independent of other elements in the world. It is individual in that it deals with Jones, and with language communities only derivatively, as group of people with similar I-languages. It is intensional in the technical sense that the I-language is a function specified in intension, not extension [...].

(**E**xterna, **E**xtensional). A Língua-I se compara à concepção que temos de um triângulo, que é intensional definida por propriedades abstratas e a Língua-E aos objetos no mundo, que, embora não exatamente idênticos entre si, identificamos como triângulos.

Fica muito clara nesse momento uma aproximação que pode ser feita entre os conceitos de competência e desempenho com os conceitos de Língua-I e Língua-E. A competência e a Língua-I são caracterizadas como o sistema de conhecimentos que um falante nativo tem das propriedades gramaticais de sua língua. Por essa razão, esses termos são, às vezes, tomados como sinônimos. O desempenho e a Língua-E são conceitos que têm a ver com o uso da linguagem. Por essa razão, podemos dizer que o desempenho tem relação com a Língua-E.

Vistos os conceitos de Língua-I e de Língua-E, na próxima subseção, abordaremos dois conceitos relacionados à Língua-I: gramática nuclear e gramática periférica.

1.2.2.3 Gramática nuclear e gramática periférica

Nesta subseção, vamos discorrer acerca de dois conceitos que têm relação com o nosso saber linguístico ou com a nossa Língua-I: o de gramática nuclear e o de gramática periférica.

Chomsky (1981, 1986) explica que, quando os parâmetros da Gramática Universal são fixados em uma das maneiras permitidas, o resultado é uma gramática particular. A essa gramática ele dá o nome de gramática nuclear. Além de uma gramática nuclear, uma língua incorpora um periferia de elementos e construções marcados. Como exemplos desses elementos marcados, o autor cita empréstimos, resíduos históricos, invenções, verbos irregulares. Chomsky assim resume:

[...] é razoável supor que a GU determina um conjunto de gramáticas nucleares e o que é realmente representado na mente de um indivíduo, mesmo com a idealização de uma comunidade de fala homogênea, seria uma gramática nuclear com uma periferia de elementos e de construções marcados (Chomsky 1981, p. 8).¹⁴

De acordo com Lobato (1986, p. 400) a noção de periferia “permite tratar de certas idiossincrasias de línguas particulares, adquiridas tardiamente a partir de um ensinamento explícito”.

¹⁴ [...] it is reasonable to suppose that UG determines a set of core grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under the idealization to a homogeneous speech community would be a core grammar with a periphery of marked elements and constructions.

1.3 Conclusões preliminares

Neste capítulo, foram apresentadas ideias gerais da Teoria Gerativa, quadro teórico em que esta dissertação se insere.

De acordo com a Teoria Gerativa, a linguagem é uma característica dos seres humanos e uma capacidade que eles possuem. Nessa perspectiva, apresentamos os conceitos que serão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa e as principais ideias da Teoria Gerativa que serão fundamentais para o facilitar a compreensão de como os princípios dessa teoria podem contribuir para o ensino do infinitivo flexionado, tema da presente pesquisa.

No próximo capítulo, será abordado como os compêndios gramaticais se posicionam acerca do infinitivo, com ênfase no infinitivo flexionado.

CAPÍTULO 2

O INFINITIVO SEGUNDO GRAMÁTICAS E MANUAIS DE REDAÇÃO OFICIAL

Introdução

Este capítulo objetiva apresentar e discutir como gramáticas e manuais de redação abordam o uso do infinitivo. No primeiro momento, trataremos das ideias presentes em gramáticas, destacando as convergências e as divergências de pensamento entre os autores em relação ao emprego do infinitivo. No segundo momento, serão apresentadas as propostas presentes em dois manuais de redação oficial acerca do uso do infinitivo.

Esclarece-se que, devido à intrínseca relação entre o infinitivo flexionado e o não flexionado, apresentaremos nesta sessão os ensinamentos acerca de ambas as formas, tendo em vista que eles são descritos de maneira comparativa nas gramáticas e nos manuais de redação.

2.1 O infinitivo flexionado nas gramáticas

Esta pesquisa trata do infinitivo flexionado e do seu ensino. Sendo as gramáticas um material de consulta para o professor de língua portuguesa, é importante começarmos a investigação a partir do que elas trazem acerca desse tópico como posições em relação a determinados fatos relativos ao infinitivo flexionado e argumentos utilizados para embasar os posicionamentos assumidos.

Desse modo, no primeiro momento, será apresentada a visão de alguns gramáticos a respeito das tendências norteadoras do uso do infinitivo – onde se enquadra o infinitivo flexionado. Em seguida, serão destacados consensos e controvérsias entre os gramáticos sobre o tema do infinitivo flexionado.

2.1.1 *Jeronymo Soares Barbosa: a base dos estudos do infinitivo flexionado*

Alguns pesquisadores e estudiosos (Almeida, 2009; Cenci, 2013; Monteiro, 1996) consideram a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* obra de referência, quando o assunto é o emprego do infinitivo em português. Seu autor, Soares Barbosa (1822/1871), entende que há dois infinitivos em português: o impessoal e o pessoal. O infinitivo impessoal, que sempre termina em *-r*, é a forma primitiva de todos os verbos, e o infinitivo pessoal é “um

idiotismo singular, só próprio da Lingua Portugueza, que conjuga a fórmula primitiva de seus verbos por numeros e pessoas” (Soares Barbosa, 1871, p. 143). Acrescenta o autor que o infinitivo pessoal confere “à nossa Lingua sobre as outras a grande vantagem de evitar na expressão muitos equívocos, e fazel-a mais breve e corrente, desembaraçando-a da necessidade de repetir a cada passo o sujeito da oração finita.” (Soares Barbosa, 1871, p. 144)¹⁵.

Para o gramático, chama-se verbo pessoal o que se utiliza em todas as pessoas de ambos os números, dos quais ele cita como exemplo *cumprir, ser, parecer* etc. No entanto, salienta o autor que tais verbos passam a ser impessoais, quando são empregados na terceira pessoa do singular, indeterminadamente, sem expressar o sujeito, como:

- (1) a. a mim convém dar doutrina¹⁶;
 b. a ti releva aprender sciencia;
 c. aos homens apraz ter dinheiro, às mulheres cumpre honestidade, e a todos obedecer aos preceitos da Igreja.

Desse modo, ressalta o autor (1871, p. 168) que o verbo verdadeiramente impessoal é aquele que jamais pode ser empregado na terceira pessoa do singular. Exemplifica com os verbos *amanhecer, anoitecer, ventar, chover, nevar* etc.

Soares Barbosa (1871, p. 199) aponta algumas tendências de uso do infinitivo. Em relação ao uso do infinitivo impessoal, essa forma pode ocorrer em diferentes contextos, a saber:

- Quando o sujeito da oração regente é o mesmo que o da oração regida. Exemplos disso são:
- (2) a. eu quero fazer
 b. tu quizeste fazer
 c. nós queremos fazer
- Quando o infinitivo é empregado como sujeito ou predicativo de oração (3a), como

¹⁵ No presente estudo, optou-se por manter a grafia tal qual a versão da gramática original da gramática – 1871 – sem mudança alguma de ortografia, de pontuação, de morfologia ou de sintaxe.

¹⁶ Neste capítulo, os exemplos serão organizados da seguinte forma: para aqueles que não são de autoria do gramático estudado, e foram citados em sua obra, indicaremos o autor original, por meio da expressão *apud*, quando não tiverem sido coletados na fonte pela autora deste trabalho. Os exemplos que forem do gramático serão apresentados sem nenhuma referência.

complemento de outro verbo (3b) ou como complemento de preposição (3c) e (3d). Nessa situação, o infinitivo é empregado com sentido vago, abstrato, ou seja, sem referência a determinado sujeito.

- (3) a. *mentir* é *faltar* à verdade
 b. não querer *mentir*
 c. em *mentir* ha pecado
 d. entre *mentir* e não *mentir* ha meio

Já o infinitivo pessoal, segundo Soares Barbosa (1871, p. 199), é encontrado em contextos nos quais:

- O sujeito do verbo infinito é diferente do sujeito do verbo finito ou nos casos em que pode haver equívoco sobre qual é o sujeito de quem se fala. Então, para evitar essa confusão, o infinitivo toma diferentes terminações pessoais, evitando, assim, qualquer falha de interpretação, como se pode observar no exemplo (4).

(4) Julgo *seres* tu sabedor, creio *termos* sido enganados.

- A oração infinitiva é tomada em sentido já não abstrato, mas pessoal. Com essa acepção, a oração pode exercer a função de sujeito, conforme vemos em (5a); fazer parte do predicado, como em (5b); ou ser complemento de preposição, segundo o exemplo em (5c).

- (5) a. louvares-me tu me causa novidade.
 b. Para me louvares com verdade, farei aquilo de que me louvas.
 c. Os maus, com se louvarem, não deixam de o ser.

Como foi apresentado, o infinitivo pessoal, para Soares Barbosa (1871, p. 199), é considerado idiotismo da língua. As regras apontadas pelo autor embasam o que veio a regular o emprego do infinitivo flexionado no português, apesar de se constatarem algumas críticas negativas de alguns estudiosos a respeito das regras difundidas pelo gramático. Assim, será demonstrado, no decorrer do presente estudo, que os princípios defendidos por Soares Barbosa,

referendados pela corrente majoritária dos gramáticos, influenciou as normas apresentadas por muitos especialistas no assunto.

2.1.2 Manuel Said Ali: a melhor descrição do infinitivo pessoal na língua portuguesa

Said Ali (2008), em sua obra intitulada *Dificuldades da Língua Portuguesa*, defende que a escolha entre a forma flexionada ou não fica subordinado ao intuito de se pôr em evidência o agente ou a ação verbal. Para ele, a flexão do infinitivo ocorre quando se pretende tornar mais claro o pensamento ou quando se deseja pôr em relevo a pessoa a que o verbo se refere. Ele ainda diz que há “casos de infinitivo flexionado, uns empregados por ênfase, outros por simples clareza do sentido” (Said Ali, 2008, p. 73). Sobre esse ponto, acrescenta:

A necessidade de clareza (não a ênfase) faz o infinitivo flexionado invadir, às vezes, um território onde, em princípio, lhe é defeso entrar. Absolutamente descabido junto de um verbo de função auxiliar, quando este verbo se ache imediatamente antes (ou depois), o infinitivo flexionado tolera-se, todavia, se, pela interposição de dizeres mais ou menos extensos, ficar o verbo principal um tanto longe do seu auxiliar (Said Ali, 2008, p. 74).

Para o autor (2008, p. 79), “o critério que para o emprego das duas formas infinitivas tem presidido desde os mais antigos tempos da língua até os mais modernos, reduz-se em substância” aos seguintes contextos.

Emprega-se o infinitivo sem flexão, nas seguintes situações:

- Quando o verbo expressar a ação de maneira geral, como se fosse um nome abstrato, ou quando o sujeito não é cogitado:

(6) *Estudar* (= *o estudo*) é bom.

- Nas linguagens compostas e perifrásticas, como em (7a), no entanto é permitida a flexão se o infinitivo estiver afastado de seu auxiliar, a ponto de comprometer o entendimento do sentido, se esse auxiliar não for lembrado novamente pela flexão. Tal afastamento pode ser observado no exemplo (7b), em que o verbo auxiliar “possas” está distante do infinitivo “seres”.

(7) a. Vou *ler* o livro indicado.

b. “Possas tu, descendente maldito de uma tribo de nobres guerreiros, implorando cruéis forasteiros, *seres* presa de vis aimorés.” (Gonçalves Dias, I-Juca-Pirama)

Note-se que, no exemplo (7b), há diversas informações entre o auxiliar *possas* e o infinitivo *seres*. Esse distanciamento pode causar dificuldade para identificar o sujeito ao qual o verbo *ser* se refere. Desse modo, a flexão do infinitivo *seres*, funciona como um lembrete, que ressalta o sujeito da ação, representado pelo pronome *tu*, evitando, assim, possíveis equívocos na interpretação da sentença.

Quanto ao infinitivo flexionado, Said Ali (2008) menciona que ele é utilizado sempre que:

- o infinitivo estiver acompanhado do sujeito, representado por nome ou pronome (igual ou diferente ao de outro verbo), por exemplo:

(8) Declaram eles *estarem* cansados.

- houver a intenção de enfatizar o agente e a ação fizer referência a um sujeito específico. Tal flexão tem por fim evitar confusão ou tornar mais claro o pensamento. Nesse caso, pontua o autor que o infinitivo concordará com o sujeito que está em nossa mente:

(9) Eu decidi falar, antes de *saírem*. (= eles saírem).

- o autor propositadamente deseja destaca a pessoa a que o verbo se refere:

(10) Acredito *seres* a pessoa mais indicada para exercer a função.

Por fim, vale salientar que Said Ali não defende a formulação de regras rígidas para o emprego do infinitivo pessoal, porque considera improvável criar normas sobre fatores subjetivos. Tal posicionamento vai ao encontro do defendido pela corrente majoritária dos gramáticos, que defendem a importância da flexibilidade e do entendimento contextual para o emprego adequado do infinitivo.

2.1.3 Napoleão Mendes de Almeida: a desconcertante flexão do infinitivo

Almeida¹⁷ (1943/2009, p. 541), em sua obra intitulada *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, explica que há dois tipos de infinitivos: o impessoal e o pessoal. Nas palavras do autor, “o impessoal é o infinitivo puro, é a forma nominal essencialmente substantiva do verbo; é inflexível”. O pessoal é o infinitivo utilizado para fazer referência a um sujeito, o qual, em português, “ora é flexionado de acordo com a pessoa do sujeito, ora não é flexionado e se confunde com o impessoal”. O autor menciona que, quando o infinitivo é flexionado, se conjuga da seguinte forma¹⁸:

(11) Flexão do infinitivo antecedido pela preposição *por*

por voltar eu	por voltarmos nós
por voltares tu	por voltardes vós
por voltar ele	por voltarem eles

Pode-se verificar, no exemplo (11), que o infinitivo pessoal, na primeira pessoa e na terceira pessoa do singular, apresenta forma idêntica à do infinitivo impessoal. Tal fato, conforme salienta Almeida (1981, p. 150), faz com que seja “desprezível o argumento de que o ‘flexionamento serve de insistir na pessoa do sujeito’; como insistir na pessoa do sujeito se a primeira e a terceira do singular têm a mesma forma do infinitivo impessoal?”.

Há três vantagens, segundo Almeida (1981, p. 152), no uso da correta flexão do infinitivo:

- a. clareza, uma vez que a flexão sempre destaca o sujeito;
- b. beleza, pois a pessoalização do infinitivo permite ao escritor variar seu estilo; e
- c. concisão, sempre encontrada em subordinadas reduzidas.

Embora reconheça haver vantagens na flexão do infinitivo, Almeida (2009, p. 541) destaca que, para o professor de português, a flexão dessa forma nominal é verdadeiramente desconcertante, o que resulta em dificuldades na abordagem do assunto. Segundo ele, “tropeços enormes encontram-se para a própria exposição e explanação do assunto, e maiores ainda para a fixação, não dizemos de regras, mas de normas que possam guiar o aluno”. Segundo o autor (2009, p. 542), foi Soares Barbosa o primeiro gramático a tentar “regular o problema da flexão

¹⁷ A autora consultou duas obras de Almeida: o *Dicionário de Questões Vernáculas* (1981) e a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (2009).

¹⁸ Os exemplos foram elaborados com base no que se lê em Almeida (2009, p. 541).

do infinitivo”, na sua obra intitulada *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1803).

Em seus ensinamentos quanto à flexão do infinitivo, Almeida (2009, p. 542-543) referencia dois princípios formulados por Soares Barbosa, já tratados na seção 2.1.1. O primeiro princípio formulado por Soares Barbosa, de acordo com Almeida (2009), estabelece que o infinitivo é flexionado quando ele apresenta sujeito próprio diferente do sujeito do verbo regente, como se pode observar no exemplo (12) ¹⁹:

(12) Declaramos (nós) *estarem* (eles) prontos.

O segundo princípio formulado por Soares Barbosa, e apresentado por Almeida (2009), determina que o infinitivo é flexionado quando é empregado com as funções de sujeito, como em (13a), predicado, como em (13b), ou complemento de alguma preposição, como em (13c) – nesse caso, o infinitivo é usado em sentido não abstrato ou vago, mas em sentido concreto e sintaticamente determinado, ou seja, o infinitivo é empregado não em significação geral, universal, mas com referência a um sujeito específico.

(13) a. “*Lutarmos* é o nosso dever.”

b. “Os trabalhadores que acontecia *passarem* por ali.”

c. “É tempo de *partires*.”

Observe-se que, conforme mencionado por Almeida (2009, p. 544), nos exemplos (12) e (13a), os infinitivos evidenciam o sujeito (*eles* e *nós* respectivamente), que não estão presentes formalmente, colaborando, assim, para a clareza do enunciado. Isso não aconteceria, caso os verbos *estar* e *lutar* não estivessem flexionados.

No que tange ao infinitivo não flexionado, Almeida (2009, p. 543) destaca alguns princípios corolários dos enunciados por Soares Barbosa, quais sejam:

- Não se flexiona o infinitivo, quando ele apresenta sujeito idêntico ao do verbo do qual ele depende.

(14) “Declaramos (*nós*) *estar* (nós) prontos.”

- Não se flexiona o infinitivo, quando ele é empregado como sujeito, como parte de predicado ou como complemento de alguma preposição, é tomado em sentido vago,

¹⁹ Os exemplos (12)-(15) são de Napoleão Mendes de Almeida (2009).

ou seja, quando não se refere a um sujeito determinado, como no exemplo (15).

(15) *Estudar é bom.*

No exemplo (15), o infinitivo “estudar”, empregado como sujeito, não se flexiona por ser nome verbal e indicar a ação de maneira vaga e geral, razão pela qual não há necessidade de se apontar o sujeito agente.

Diante do exposto, importa ressaltar que Almeida (2009) apresenta algumas regras defendidas por Soares Barbosa (1871), corroborando-as. Contudo, o autor (2009, p. 545) também as questiona, pois alega que os princípios apresentados por Soares Barbosa não abarcam todos os casos de flexão ou não flexão do infinitivo. Nessa linha, Almeida menciona que as regras apresentadas por Soares Barbosa tanto não são “completas que Camões, como todos os clássicos e modernos representantes de nossas letras, apresentam exemplos que a elas não se adaptam”. Para exemplificar, o autor apresenta a seguinte oração camoniana:

(16) “Folgarás de veres” (Camões *apud* Almeida, 2009, p. 545)

Explica Almeida (2009) que o exemplo (16) contraria a primeira regra de Soares Barbosa, segundo a qual o infinitivo não se flexiona, quando os sujeitos dos verbos presentes na sentença são idênticos.

Por fim, Almeida (2009), ressaltando a insuficiência dos princípios defendidos por Soares Barbosa (1871) sobre o emprego do infinitivo, destaca a indispensabilidade de normas adicionais que expliquem e convenientemente justifiquem exemplos que contrariam as regras estabelecidas por autores clássicos.

2.1.4 Evanildo Bechara: a flutuação na flexão do infinitivo

Bechara²⁰ (2009, p. 422) explica que a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* não considerou a denominação *infinito* para designar as *formas nominais* do verbo. Assim, desfez-se a “incômoda sinonímia antiga entre *infinito* = *infinitivo*, que, em muitos casos, levava os leitores de gramática a confusões”. Desse modo, esclarece o autor que *infinita* é forma verbal normalmente sem flexão. Já, segundo o gramático, *infinitivo* é “uma das chamadas formas nominais do verbo; assim, se fala em emprego do *infinitivo*, e não em emprego do *infinito*”.

²⁰ Foram consultadas duas obras de Bechara, quais sejam: a *Moderna Gramática da Língua Portuguesa* (2009) e o *Novo Dicionário de Dúvidas da Língua Portuguesa* (2018).

Assim, ensina Bechara (2009) que, diferentemente das outras formas nominais do verbo, que não definem as pessoas do discurso e, por isso, são conhecidas por *formas infinitas*, “o infinitivo português, ao lado da forma infinita, isto é, sem manifestação explícita das pessoas do discurso, possui outra flexionada” (Bechara, 2009, p. 186). Para exemplificar, Bechara (2009, p. 186) ensina que, quando o infinitivo é flexionado, se conjuga da seguinte forma:

(17) a. Infinitivo sem flexão	b. Infinitivo flexionado
cantar	cantar eu
	cantares tu
	cantar ele
	cantarmos nós
	cantardes vós
	cantarem eles

Quanto ao emprego do infinitivo, Bechara (2009) menciona que se usa o infinitivo sem flexão, quando essa forma nominal:

- fazer parte de uma locução verbal:

(18) Todos que estavam presentes se puseram a *rir*.

No que tange a esse critério, o autor explica que, mesmo fazendo parte de uma locução verbal, o infinitivo se flexiona quando:

- a) o verbo principal estiver afastado do auxiliar e se o autor da frase desejar dar ênfase à pessoa a quem a ação faz referência:

(19) Na atualidade, podem os servidores se *ausentarem* do local do trabalho, para o exercício de suas funções.

- b) o verbo auxiliar foi citado anteriormente em uma oração e não aparecer na outra:

(20)²¹ “*Queres ser mau filho, deixares nódoa d’infância na tua linhagem*”

- c) essa forma nominal for dependente de verbos causativos (*deixar, mandar, fazer e*

²¹ Os exemplos (20), (22) e (25) da seção 2.1.4 foram apresentados por Bechara (2009, p. 240 e 241).

sinônimos) e sensitivos (*ver, ouvir, olhar, sentir* e sinônimos):

(21) a. Deixai *vir* a mim as pessoas infelizes.

b. Ouvi as vítimas *chorar*.

O autor ressalva que, quando o infinitivo é dependente de verbos sensitivos, como se pode observar no exemplo (21b), embora se empregue normalmente infinitivo sem flexão, o critério não é tão rígido. Assim, cita o autor o exemplo (22) que atesta o uso do infinitivo flexionado, nesse caso:

(22) “Creio que comi: senti *renovarem-se-me* as forças”

Seguindo os ensinamentos de Said Ali, Bechara (2009) explica que, fora da locução verbal, a escolha entre o infinitivo flexionado ou não flexionado é guiada pela intenção do escritor ou do falante em evidenciar a ação ou o agente do verbo. Se a atenção do escritor se volta para a ação verbal, emprega-se o infinitivo sem flexão (23a). No entanto, se se deseja pôr em destaque a pessoa do sujeito, flexiona-se o infinitivo (23b).

(23) a. Lutamos para *vencer* na vida.

b. Lutamos para *vencermos* na vida.

Quanto ao infinitivo flexionado, Bechara, ainda se baseando nos ensinamentos de Said Ali, destaca que essa forma ocorre sempre que:

- o infinitivo aparecer acompanhado de um sujeito (representado por nome ou pronome, igual ou diferente do sujeito de outro verbo):

(24) Lutamos para nós *vencermos* na vida.

- houver necessidade de destacar o agente, para evitar confusão ou para tornar o pensamento mais claro:

(25) “Beijo-vos as mãos, senhor rei, por vos *lembrardes* ainda de um velho homem de armas que para nada presta hoje.

- o autor propositadamente destacar a pessoa a que o verbo faz referência:

(26) É permitido aos homens *demonstrarem* fragilidade.

Em última análise, Bechara (2018, p. 221) pontua que a decisão de flexionar ou não o infinitivo é influenciada tanto por critérios de natureza gramatical quanto por critérios de natureza estilística. Ressalta também o autor que somente uma pessoa sem conhecimento da língua flexionará “o infinitivo indiscriminadamente, quando não houver a intenção de enfatizar o agente da ação expressa no infinitivo”.

2.1.5 Rocha Lima: o uso do infinitivo pertence mais ao terreno da estilística

Rocha Lima (2011, p. 501) destaca que a língua portuguesa tem a particularidade de permitir que o infinitivo se flexione para concordar com o sujeito a que essa forma se refere. O autor sublinha que essa possibilidade de flexão é “idiomatismo nosso, de alto valor estilístico, e cuja sistematização tem dado margem às maiores controvérsias”.

Nessa linha, o autor ressalva que a flexão do infinito não ocorre exclusivamente na língua portuguesa, uma vez que o galego, o antigo leonês e o napolitano conhecem também essa forma. Todavia, quanto ao napolitano, pontua o gramático que só se encontra o infinitivo flexionado em escritos do século XV.

Antes de dar alguns conselhos para o emprego do infinitivo, o Rocha Lima destaca a dificuldade dos gramáticos em elaborar um conjunto de regras fixas que fosse capaz de reger o uso do infinitivo flexionado ou não flexionado. Ademais, afirma que “A cada passo infringem os escritores alguns preceitos tidos por definitivos [...]” (Rocha Lima, 2011, p. 502). Isso ocorre, segundo o autor porque, “[...] ao lado das razões de ordem gramatical, e interferindo nelas, alçam-se muitas vezes ao primeiro plano certas condições reclamadas pela *clareza*, *ênfase*, e *harmonia de expressão*” (Rocha Lima, 2011, p. 503).

Quanto ao emprego do infinitivo, o autor menciona que ele não deve ser flexionado nos casos em que:

- não fizer referência a nenhum sujeito.

(27)²² a. “*Viver é lutar.*”

b. “*O experimentar é desenganar-se.*”

- apresentar valor de imperativo.

(28) a. “*Cessar o fogo, paulistas!*”

b. “*Andar com isso – bradou Mascarenhas, batendo furioso com o pé na casa – andar com isso!*”

- regido da preposição *de*, apresentar sentido passivo e complementar um adjetivo:

(29) a. “*As cadeiras, antigas, pesadas e maciças, eram difíceis de menear.*”

b. “*(...) coisas fáceis de perceber.*”

- precedido da preposição *a*, equivaler a um gerúndio que indique modo ou fim.

(30) “*Todos no mesmo navio, todos na mesma tempestade, todos no mesmo perigo, e uns a cantar, outros a zombar, outros a orar e chorar?*”

- se juntar a um verbo auxiliar, formando com ele unidade semântica.

(31) a. Hoje, eles poderão *sair*.

b. Nós iremos *escrever* essas mensagens, hoje.

Neste ponto, conforme o autor (2009, p. 506), caso o auxiliar e o infinitivo estejam afastados, também será admitida a flexão do infinitivo, como se observa no exemplo (32):

(32) “*Todas aquelas cenas dispersas e incompletas na memória de Cervantes deviam, animadas por uma grande fantasia poeta, sublevarem-se-lhe na mente*”

²² Os exemplos (27)-(30); (32); (33b); (34); (35) e (36b) da seção 2.1.5 foram apresentados por Rocha Lima (2011, p. 503-507).

- apresentar sujeito representado por pronome pessoal átono, que atua simultaneamente como complemento de um dos seis verbos – *ver*, *ouvir*, *vir*, *deixar*, *fazer* e *mandar*:

(33) a. Deixai-as *entrar*.

b. “Ela nos recebeu com muita alegria e mandou-nos *assentar* em umas esteiras.”

No que tange ao uso do infinitivo flexionado, o autor pontua que ele só é empregado de forma obrigatória apenas quando possui sujeito próprio diferente do sujeito da oração principal, como pode ser visto em (34a) e (34b):

(34) a. “Vivi o melhor que pude, sem me *faltarem* amigas...”

b. “Cerrai a porta, que há aí alguns vizinhos de andares altos, que já murmuram *sermos* nós ruins gastadores de tempo.”

Todavia, com base nos ensinamentos de Said Ali, o autor pontua que, quando houver o intuito ou a necessidade de se destacar o agente da ação, mesmo que os sujeitos sejam iguais, será admitida a flexão do infinitivo, conforme ilustrado em (35):

(35) “Virtude, sem *trabalhares* e *padeceres*, não verás tu jamais com teus olhos.”

Vale também mencionar que o autor (2010, p. 505) ressalva que constituem exceção à regra de flexão do infinitivo os casos em que o seu sujeito é um pronome oblíquo átono, conforme ilustrado nos exemplos (33a) e (33b). Note-se que, em tais exemplos, embora o infinitivo tenha sujeito próprio, representado pelos pronomes *as* e *nós*, ele não se flexiona, em razão de os sujeitos serem um pronome oblíquo átono. No entanto, caso os sujeitos dos verbos *entrar* e *assentar* fossem representados por um substantivo, passaria a ser admitida, conforme o autor (2010, p. 506), a flexão de tais verbos, conforme demonstrado nos exemplos (36a) e (36b), cujos infinitivos têm como sujeito, respectivamente, os substantivos *mulheres* e *convidados*.

(36) a. Deixai as mulheres *entrar/entrarem*.

b. “Ela nos recebeu com muita alegria e mandou os convidados *assentar/assentarem* em umas esteiras.”

Em conclusão, Rocha Lima (2011) revela que, na maioria dos casos, a escolha entre usar o infinitivo flexionado ou o infinitivo não flexionado está mais ligada ao campo da estilística do que propriamente ao campo da gramática.

2.1.6 Domingos Paschoal Cegalla: o complexo e polêmico emprego do infinitivo

Para Cegalla (2010), o uso do infinitivo é tema complexo e controvertido, razão pela qual o gramático se limita a traçar, em sua *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, normas consideradas por ele essenciais para possibilitar que o estudante empregue acertadamente essa forma verbal.

Nessa linha, esclarece-se que, para o gramático, ocorrem “situações em que a escolha da forma flexionada ou não flexionada do infinitivo é livre” (Cegalla, 2010, p. 600). Desse modo, Cegalla considera o infinitivo flexionado matéria oscilante, regida basicamente pela estilística, ou seja, pelas exigências do bom gosto literário, pela harmonia da frase e pela clareza da expressão. Assim, torna-se impossível formular normas inflexíveis, pois o emprego do infinitivo pode apresentar soluções divergentes e, em certos casos, é preciso considerar as regras conflitantes.

No que se refere às tendências de uso do infinitivo flexionado, Cegalla (2010, p. 598) menciona que ele é utilizado quando:

- apresentar sujeito próprio, diferente do sujeito da oração regente:

(37)²³ “Eu alugaria uma casa para eles *morarem* sozinhos.”

- apresentar-se regido de preposição, principalmente se anteceder o verbo da oração principal:

(38) “Para não teres más surpresas, não votes em maus candidatos.”

- for verbo passivo, como em (39a), reflexivo (39b) ou pronominal (39c):

(39) a. “A tentativa de se *aferirem* pesos e medidas.”

b. “Viviam juntos sem se *conhecerem*.”

²³ Os exemplos da seção 2.1.6 foram apresentados por Cegalla (2010, p. 596-600).

c. “Confesso que senti as carnes *arrepiarem-se*.”

- for necessário deixar o agente ou o sujeito bem claros, conforme visto em (40a), em que o verbo *atrair* foi flexionado, para explicitar a pessoa a que ele se refere (*nós*), ou se quer enfatizá-los, como em (40b) com a flexão do verbo *aprender*:

(40) a. “Ele nos acompanhará para não *atirmos* suspeitas.”

b. “É preciso *aprendermos* a nos esquecer de nós mesmos.”

- aparecer afastado do verbo auxiliar, como em (41a), ou do seu sujeito, conforme demonstrado no exemplo (41b), no qual o infinitivo *brincarem* figura distante do seu sujeito *as filhas de Maria Amélia*:

(41) a. “Mas a selva já começa a rarear, e os ginetes a *resfolegarem* com mais violência.”

b. “Quem quisesse poderia ver as filhas de Maria Amélia, com seus vestidinhos de luto, *brincarem* no jardim.”

- houver a intenção de conferir harmonia à frase ou mais vigor a ideia expressa pelo infinitivo:

(42) “Chama-nos pelo medo de *terem* suas moradias queimadas.”

Quanto ao uso do infinitivo não flexionado, Cegalla (2010, p. 596-597) sugere que ele seja usado nos casos em que o infinitivo:

- é utilizado para expressar um fato de modo geral, ou seja, sem fazer referência a um sujeito:

(43) “*Morrer* pela pátria é glorioso.”

- equivale a um imperativo:

(44) “*Caminhar, caminhar!*... O deserto primeiro, o mar depois...”

- integra oração infinitiva que complementa substantivos e adjetivos:

(45) “Eles sentiam prazer em *prestar* estes serviços.”

- forma locução verbal:

(46) “Costumamos *levantar cedo* desde crianças.”

- apresentar mesmo sujeito que o verbo da oração principal:

(47) “Tomaram a resolução de *resistir até o fim*.”

- regido das preposições a ou de, forma locução com os verbos *estar, começar, entrar, continuar, acabar, tornar, ficar* e outros semelhantes:

(48) a. “Eles acabam de *sair*.”

b. “Tornastes a *errar*.”

- tem como sujeito um pronome oblíquo, com o qual forma o objeto direto de verbos causativos e sensitivos:

(49) “Faça-os *entrar*.”

Cegalla (2010, p. 598) observa que “o infinitivo, sendo reflexivo, revestirá, de preferência, a forma flexionada”, ou seja, o gramático entende que, nos casos em que o sujeito do infinitivo for um pronome oblíquo e o infinitivo for reflexivo, a forma flexionada deve ter preferência à não flexionada. E exemplifica, citando sentença de Machado de Assis:

(50) “Vi-os *alongarem-se* para mim, cheios de contrição.”

O autor menciona também que, se o sujeito do infinitivo for um substantivo, a flexão será facultativa para verbos ativos e obrigatória ou, no mínimo, recomendável com verbos reflexivos, como se pode observar nos exemplos (51a) e (51b):

- (51) a. “Impostos elevados fazem os preços *subirem*.”
 b. “Vi os bustos *inclinarem-se* ainda mais.”

Diante do exposto, percebe-se que as sugestões citadas não diferem muito do proposto pelos gramáticos mencionados anteriormente, o que demonstra consenso quanto ao uso do infinitivo em algumas situações, embora existam divergências em alguns pontos, as quais serão abordadas no decorrer do presente estudo.

2.1.7 Celso Ferreira da Cunha e Luis Filipe Lindley Cintra: o controvertido emprego do infinitivo na sintaxe da língua portuguesa

Cunha e Cintra na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2017) acrescentam informações relevantes não tratadas pelos gramáticos do tópico anterior em relação ao infinitivo flexionado. Consideram os gramáticos (2017, p. 498) como impessoal “o infinitivo que não tem sujeito, porque não se refere a uma pessoa gramatical” e como pessoal “o que tem sujeito próprio e pode ou não flexionar-se”.

Sobre o emprego do infinitivo, os dois gramáticos alegam tratar-se de um dos temas mais controversos da sintaxe portuguesa, para o qual existem muitas propostas de regras voltadas para orientar o uso seletivo da forma flexionada e não flexionada. Porém, destacam os autores, que tais regras, quando avaliadas, se mostraram “insuficientes ou irreais”. Ademais, alegam que os escritores de várias fases da língua portuguesa não consideraram, no ato de escolha entre a forma flexionada e não flexionada, as razões gramaticais, mas critérios estilísticos, como “o ritmo da frase, a ênfase do enunciado, a clareza da expressão” (Cunha; Cintra, 2017, p. 499). Por isso, destacam os gramáticos que as regras que envolvem o uso do infinitivo são, na realidade, tendências observadas no emprego de uma forma ou de outra.

Quanto ao emprego da forma não flexionada, Cunha e Cintra (2017, p. 499-502) mencionam que o infinitivo conserva a forma não flexionada, nos casos em que:

- não se refere a nenhum sujeito específico, ou seja, nos casos em que é impessoal:

(52)²⁴ “**Viver é exprimir-se.**”

²⁴ Os exemplos de seção 2.1.7 foram apresentados por Cunha e Cintra (2017, p. 499-503).

- possui valor de imperativo:

(53) “E Deus responde — ‘**Marchar!**’”

- tem, em frase nominal de acentuado caráter afetivo, sentido narrativo ou descritivo (infinitivo de narração):

(54) “O pai nos cabarés, nas casas das mulheres, gastando com raparigas, jogando nos hotéis, nos bares, com amigos bebendo. A mãe **a fenecer** em casa, **a ouvir** e **a obedecer.**”

- precedido da preposição *de*, exerce a função de complemento nominal a adjetivos como *fácil, possível, bom, raro* e outros análogos:

(55) “Há decisões **fáceis de manter**, lembranças **difíceis de afastar.**”

- regido da preposição *a*, equivale a um gerúndio em locuções formadas com os verbos *estar, andar, ficar*, viver e semelhantes, por exemplo:

(56) “Olha, triste viuvinha, já *estou a ouvir* teus passos nos surdos corredores da memória.”

- faz parte de locução verbal e não está afastado do verbo auxiliar, como por exemplo:

(57) “Amanhã **vamos passar** o dia no Oiteiro.”

- depende dos auxiliares causativos (*deixar, mandar, fazer e sinônimos*) ou sensitivos (*ver, ouvir, sentir e sinônimos*) e se encontra imediatamente depois desses verbos ou apenas separado deles por seu sujeito, representado por um pronome oblíquo, como pode ser visto no exemplo (58):

(58) “— **Deixas correr** os dias como as águas do Paraíba?”

Quanto ao emprego da forma flexionada do infinitivo, Cunha e Cintra (2017, p. 502-503) acrescentam que o infinitivo assume a forma flexionada quando:

- apresenta sujeito claramente expresso:

(59) “Mas o curioso é **tu** não **perceberes** que não houve nunca ‘ilusão’ alguma.”

- faz referência a um agente não expresso, que pode ser identificado pela desinência verbal:

(60) “— Acho melhor não **fazeres** questão.”

- estando na 3ª pessoa do plural, indica a indeterminação do sujeito:

(61) “Ouvi **dizerem** que Maria Jeroma, de todas a mais impressionante, pelo ar desafiado e pela pintura na cara, ganhara o sertão.”

- há intenção de se dar à frase maior ênfase ou harmonia, como no exemplo (62):

(62) “Tomar um tema e trabalhá-lo em variações ou, como na forma sonata, tomar dois temas e opô-los, fazê-los **lutarem**, **embolarem**, **ferirem-se** e **estraçalharem-se** e dar a vitória [...]”

Note-se que o exemplo (62) reforça o que dizem Cunha e Cintra, ao afirmarem que alguns estudiosos, no que toca ao uso do infinitivo, se baseiam em motivos de ordem estilística, e não gramatical.

Nesse contexto, considera-se relevante mencionar a observação dos gramáticos (2017, p. 503) segundo a qual o emprego do infinitivo flexionado é, aparentemente, mais frequente no português europeu do que no português brasileiro. Isso se deve à vitalidade que, em Portugal, se confere ao tratamento *tu* e, por consequência, à flexão associada a essa pessoa no infinitivo pessoal. Assim, ressaltam os estudiosos que, em razão de, no Brasil, a forma do pronome *tu* ter sido substituída pelo tratamento *você*²⁵, com o qual o verbo concorda na 3ª pessoa do singular,

²⁵ Para uma análise da forma de tratamento de *você* como pronome, sugere-se o trabalho de Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020).

caracterizada pela desinência zero Ø, há muita identificação dessa forma do infinitivo pessoal com a do impessoal.

Cunha e Cintra concluem, citando as palavras de Said Ali, para quem a escolha entre o infinitivo flexionado e o não flexionado depende “de cogitarmos somente da ação ou do intuito ou necessidade de pormos em evidência o agente da ação” (Said Ali, s.d., p. 180 *apud* Cunha; Cintra, 2017, p. 503-504). Para o primeiro caso, Cunha e Cintra preferem a forma não flexionada do infinitivo; para o segundo, eles preferem a flexionada. Assim, complementam os autores, tratar-se o uso de uma ou outra forma do infinitivo de “emprego seletivo, mais do terreno da estilística do que, propriamente, da gramática” (Cunha; Cintra, 2017, p. 504).

2.2 Convergências no uso do infinitivo flexionado e no uso do infinitivo não flexionado entre os gramáticos

Nesta seção, destacamos algumas convergências sobre o uso do infinitivo encontradas nas lições dos gramáticos citados. Organizamos essas convergências no quadro 1 abaixo, da seguinte forma: o símbolo ✓ indica que a informação está presente nos ensinamentos do autor, o símbolo ✕ aponta que o autor não concorda com a informação e a cor acinzentada assinala que o autor não se manifesta quanto à informação.

Quadro 1 - Convergências entre os gramáticos quanto aos empregos do infinitivo

INFORMAÇÕES SOBRE O INFINITIVO	GRAMÁTICO						
	SOARES BARBOSA	ALMEIDA	CUNHA E CINTRA	BECHARA	SAID ALI	CEGALLA	ROCHA LIMA
O infinitivo flexionado é idiomatismo da língua	✓	✕	✓		✓		✓
A formulação de regras fixas para o uso do infinitivo é complexa		✓	✓		✓	✓	✓
O emprego do infinitivo flexionado é de ordem estilística, daí não se falar em regras, mas de tendências	✓	✕	✓	✓	✓	✓	✓
Quando apresenta sujeito expreso, o infinitivo é flexionado.		✓	✓	✓	✓		✓
Quando apresenta sujeito próprio, diferente do sujeito da oração	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

principal, o infinitivo é flexionado							
Quando não se refere a sujeito algum (apresenta sentido vago e abstrato), o infinitivo não se flexiona.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Quando há intenção ou necessidade de destacar o agente do verbo, o infinitivo pode ser flexionado,	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Quando tem valor de imperativo, não se flexiona o infinitivo		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Se precedido da preposição <i>a</i> e forma locução com verbos <i>começar, entrar, continuar</i> e análogos, o infinitivo não se flexiona		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Quando pertence a uma locução verbal e não está afastado de seu auxiliar, não se flexiona		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Quando tem como sujeito um pronome oblíquo com o qual constitui objeto direto de verbos sensitivos ou causativos, o infinitivo não se flexiona		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações constantes das gramáticas de Soares Barbosa (1871), Said Ali (2008), Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017).

Por fim, vale observar que os gramáticos Soares Barbosa (1871), Said Ali (2008), Cegalla (2010), Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017) – com exceção de Almeida (2009) – são unânimes em considerar que uso do infinitivo é, muitas vezes, guiado por critérios de natureza estilística. Por isso, eles defendem ser mais acertado falar não de regras, mas de tendências que se observam no uso de uma ou de outra forma do infinitivo, muito

embora, em determinadas situações exista proibição ou obrigatoriedade de se empregar determinada construção.

A seguir, serão apresentadas as controvérsias entre os gramáticos quanto ao emprego do infinitivo.

2.3 Controvérsias no uso do infinitivo entre os gramáticos

Algumas regras propostas para o emprego do infinitivo provocam polêmicas e, em alguns casos, discussões entre estudiosos, filólogos e gramáticos brasileiros. Assim, faz-se oportuno ressaltar a divergência que gira em torno do princípio basilar de emprego do infinitivo não flexionado, a saber: todas as vezes que o sujeito da oração regente é o mesmo que o da oração regida, não se flexiona o infinitivo.

Quanto a esse princípio, Soares Barbosa (1871, p. 199) entende que, em construções como *Eu quero fazer*, há duas orações nas quais os sujeitos são idênticos, ou seja, o sujeito da oração regente *Eu quero* é o mesmo que o da oração regida (*Eu*) *fazer*. Em seu ensinamento, ele ainda argumenta que Camões erra, em seus textos poéticos, quando não observa tal preceito.

Na esteira desse pensamento, vale mencionar que Said Ali (2008, p. 63) discorda de Soares Barbosa (1871) e afirma, no que tange à Gramática Filosófica (1871) do autor, que “basta ler com um pouco de atenção logo a primeira das regras para se nos deparar também aí a filosofia especulativa que ditou todo o livro”. Said Ali entende que Soares Barbosa erra na formulação dos ensinamentos e na seleção dos exemplos apresentados, uma vez que, para Said Ali (2008), não há dois sujeitos na frase *Eu quero fazer*, pois argumenta ele que *quero fazer* é uma locução verbal. Seu posicionamento é transcrito abaixo:

Quando Soares Barbosa estatui que, para se usar o infinitivo impessoal é preciso ter ele o *mesmo* sujeito que o verbo da oração regente, e exemplifica com *eu quero fazer*, *tu quiseste fazer*, *nós queremos fazer*, há realmente uma cousa que deve assombrar ao filósofo moderno. Desde quando a frase *eu quero fazer* comporta dois sujeitos, um para cada verbo. Desde quando há aí duas orações, uma regente, outra regida? Este disparatado modo de dizer as cousas e, por outro lado, a contradição frequente entre as regras de Soares Barbosa e a lição dos escritores – contradição que, aliás, ele próprio mais de uma vez reconheceu – dão-nos sobejos motivos para desconfiarmos da consistência da doutrina formulada na velha *Gramática Filosófica* (Said Ali, 2008, p. 63).

Outro ponto de divergência entre gramáticos se relaciona ao emprego do infinitivo como complemento de verbos causativos. Segundo Cenci (2013, p. 11), Cunha e Cintra (2007) divergem da abordagem de Bechara (2009) “quanto à descrição das ocorrências de infinitivo flexionado em estruturas causativas; pois não há naqueles, para esse caso, a prescrição da forma

sem flexão”. Já Bechara defende que “com os causativos *deixar, mandar, fazer* (e sinônimos), a norma é aparecer o infinitivo sem flexão, qualquer que seja o seu agente” (Bechara, 2009, p. 284).

Outra divergência é a que se nota entre o posicionamento de Almeida (2009) e o dos gramáticos Soares Barbosa (1871), Said Ali (2008), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017), para os quais a escolha entre flexionar ou não o infinitivo depende da intenção do usuário da língua em destacar a ação expressa pelo infinitivo ou a pessoas do discurso a que o infinitivo se refere. Almeida (1981, p. 150) menciona, conforme já citado neste capítulo, que é desprezível o argumento de que a flexão do infinitivo serve para destacar o sujeito, pois para ele a similitude de formas entre a primeira e a terceira pessoa do singular impede que a pessoa do sujeito seja realçada. Complementando essa opinião, no seu *Dicionário de Questões Vernáculas*, Almeida (1981, p. 150-151) afirma que considerações “fugidias, como essas de ‘estilística’, ‘ênfase’, de ‘subjativismo’, de ‘seleção’, de ‘insistência na pessoa do sujeito’”, não oferecem nenhuma orientação àqueles que se dispõem a estudar a língua.

Por fim, evidencia-se que, a partir dos dissensos supracitados, as observações sobre o emprego do infinitivo não conseguem abarcar todos os casos que envolvem os usos obrigatórios do infinitivo flexionado ou não flexionado. Percebe-se que os gramáticos confirmam a falta de orientações fixas para esses usos. Nota-se, ainda, que o emprego do infinitivo, apesar de tudo que foi apontado por gramáticos renomados, é permeado por muitas controvérsias, as quais ainda continuam provocando análises e discussões das quais apontamos apenas algumas.

2.4 O uso do infinitivo segundo os manuais de redação oficiais

Na presente seção, descrevem-se os usos do infinitivo (flexionado e não flexionado) dois manuais de redação oficiais: o *Manual de Redação da Presidência da República* (2018) e o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* (2004). Tal levantamento terá por fim verificar se as regras para o emprego do infinitivo coincidem com as observações apresentadas pelas gramáticas mencionadas na seção anterior ou se há algum desvio delas.

Esclarece-se que o *Manual de Redação da Presidência da República* e o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* foram escolhidos por abordarem o tópico “emprego do infinitivo” de uma forma mais abrangente, quando comparado ao *Manual de redação: Agência Senado, Jornal do Senado* e outros manuais de redação oficiais existentes. Importa também mencionar que, apesar de o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* ter uma edição de

2017, para esta dissertação, optou-se pela edição de 2004, em razão de a edição de 2017 não ter tratado do emprego do infinitivo.

2.4.1 O uso do infinitivo no Manual de Redação da Presidência da República

O *Manual de Redação da Presidência da República*²⁶ objetiva definir padrões a serem utilizados nas comunicações oficiais e na elaboração de atos normativos expedidos pelo Poder Executivo. No seu prefácio, lê-se o seguinte:

O Manual conferiu maior segurança no seio da administração pública, uma vez que se trata de ferramenta teórico-referencial, que permite maior clareza e padronização tanto na produção dos atos de comunicação oficial quanto em seu cumprimento. Garante-se, nesse contexto, maior acessibilidade e assertividade aos atos administrativos (Brasil, 2018, p. 12).

Sobre o emprego do infinitivo, o *Manual de Redação da Presidência da República* (2018, p. 71-72) destaca que uma das peculiaridades da Língua Portuguesa é a possibilidade de o infinitivo poder apresentar flexão, para concordar com o seu sujeito. Para simplificar o assunto, afirma o Manual só caber a flexão do infinitivo quando essa forma nominal apresenta sujeito próprio, em geral distinto do sujeito da oração principal, como se pode ser visto nos exemplos (63a) e (63b):

- (63) a. Chegou ao conhecimento desta Repartição *estarem* a salvo todos os atingidos pelas enchentes²⁷. (sujeito do infinitivo: todos os atingidos pelas enchentes).
 b. A imprensa estrangeira notícia *sermos* nós os responsáveis pela preservação da Amazônia. (sujeito do infinitivo: nós).

Note-se que nos exemplos (63a) e (63b), os sujeitos dos infinitivos, respectivamente, *todos os atingidos pela enchente* e *nós*, são diferentes dos sujeitos da oração principal, que são *estarem a salvo todos os atingidos pela enchente*, do exemplo (63a), e *A imprensa estrangeira*, do exemplo (63b). Por essa razão, os infinitivos *estarem* (63a) e *sermos* (63b) se flexionam.

No que tange ao uso do infinitivo não flexionado, o *Manual de Redação da Presidência da República* destaca que o infinitivo não é flexionável quando se combina a outro verbo de um

²⁶ O *Manual de Redação da Presidência da República* pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>

²⁷ Os exemplos (63) a (66) foram retirados do *Manual de Redação da Presidência da República* (2018, p. 72).

só e mesmo sujeito. Nesse caso, a concordância caberá a esse outro verbo, conforme os exemplos (64a), (64b) e (64c):

- (64) a. As assessoras podem (ou devem) *ter* dúvidas quanto à medida.
- b. Os sorteados não conseguem *conter* sua alegria.
- c. Queremos (ou precisamos) *destacar* alguns pormenores.

Para complementar, o referido *Manual* pontua que, nas combinações com verbos causativos (*fazer, deixar, mandar* etc.) e com verbos sensitivos (*sentir, ouvir, ver* etc.), “o infinitivo pode concordar com seu sujeito próprio, ou deixar de fazê-lo pelo fato de esse sujeito (lógico) passar a objeto direto (sintático) de um daqueles verbos” (Brasil, 2018, p. 72), conforme ocorre com os verbos *entrar* e *vacilar*, nos exemplos (65a) e (65b), respectivamente:

- (65) a. O Presidente *fez* (ou *deixou, mandou*) os assessores *entrarem* (ou *entrar*).
- b. *Sentimos* (ou *vimos, ouvimos*) os colegas *vacilarem* (ou *vacilar*) nos debates.

Neste ponto, o *Manual de Redação da Presidência da República* destaca que se emprega o infinitivo não flexionado, caso seu sujeito apareça sob a forma pronominal acusativa (*o, -lo, -no* e flexões), conforme demonstrado em (66a) e (66b):

- (66) a. O Presidente fê-los *entrar* (e não **entrarem*).
- b. Sentimo-los (ou Sentiram-nos, Sentiu-os, Viu-as) *vacilar* (e não **vacilarem*).

Por fim, destaca-se que, no *Manual de Redação da Presidência da República*, não foram identificadas recomendações para o emprego do infinitivo, além das tendências de uso apresentadas e da ressalva mencionada. Constatou-se também que o *Manual*, embora valorize em seu conteúdo os atributos de clareza²⁸ e precisão, não ressalta essas características quando trata do uso do infinitivo, como o fazem Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017), por exemplo.

²⁸ A clareza deve ser a qualidade básica de todo texto oficial. Pode-se definir como claro aquele texto que possibilita imediata compreensão pelo leitor. Não se concebe que um documento oficial ou um ato normativo de qualquer natureza seja redigido de forma obscura, que dificulte ou impossibilite sua compreensão (Brasil, 2018, p. 17).

2.4.2 O uso do infinitivo no *Manual de Redação da Câmara dos Deputados*

O *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* (2004, p. 21)²⁹, segundo se lê em sua apresentação, não se limita a explicar o manuseio das regras gramaticais, pois tem por fim servir de guia de referência para todos aqueles que, na Câmara, produzem textos oficiais.

Ademais, explica-se, na apresentação do referido *Manual*, que:

Ao propor, neste *Manual*, certa padronização, quando possível, no ato de escrever, e ao inserir nele indicações de como escrever melhor e mais corretamente, a Casa não pretende torná-lo uma camisa de força na redação administrativa e parlamentar, mas oferecê-lo ao seu quadro de funcionários como instrumental que torne mais eficaz o trabalho que aqui se realiza (Brasil, 2004, p. 21).

Entende-se, com isso, que o objetivo do *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* é, além de definir conceitos, evitar usos polêmicos nas redações e propiciar aos parlamentares, aos funcionários da Casa e à assessoria da comunicação escrita o fácil acesso a noções de produção textual, a fim de contribuir para o aprimoramento da redação dos expedientes administrativos e parlamentares.

Quanto ao emprego do infinitivo, o *Manual* reforça o que é apontado pelos gramáticos, a saber: o “emprego das formas flexionada e não flexionada do infinitivo pessoal é uma das questões mais controvertidas da língua” (Brasil, 2004, p. 174). Ademais, ressalta que “Salvo bem poucas regras, o que há são tendências que, por não serem muito firmes, são com frequência postas de lado em favor de efeitos de estilo como expressividade, ritmo, melodia, ênfase e clareza” (Brasil, 2004, p. 174), corroborando, assim, o posicionamento de Said Ali (2008), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2011), e Cunha e Cintra (2017).

É importante destacar a recomendação do referido *Manual*, transcrita abaixo, no sentido de que se deve empregar o emprego infinitivo não flexionado, quando houver dúvida quanto à flexão ou não flexão dessa forma nominal.

Em termos mais genéricos, pode-se afirmar que o infinitivo não flexionado está *quase* sempre correto gramaticalmente, ao passo que o flexionado pode não ser uma boa escolha, pois nem sempre soa bem e é muitas vezes supérfluo. Por isso, na dúvida, é preferível empregar a forma não flexionada (Brasil, 2004, p. 174).

Tal sugestão vai ao encontro do posicionamento de Almeida (1981, p. 150), quando ele recomenda: “Não flexionemos o infinitivo quando nenhuma necessidade virmos de o

²⁹ O *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/5684>

conjugar”, conforme pode ser observado nos exemplos (67a), (67b) e (67c), nos quais Almeida (1981) não considera necessária a flexão do infinitivo³⁰:

- (67) a. Preparavam-se para MORRER.
 b. Cometeram tais atrocidades para AGRADAR aos chefes.
 c. Convidam os homens a PERSEVERAR na continuação do pecado.

Quanto ao uso do infinitivo, o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* (2004, p. 175-179) menciona casos em que se tende a flexionar o infinitivo e explica que esses casos devem ser considerados tendências que se observam na língua contemporânea, e não regras. Desse modo, o *Manual* orienta que o infinitivo é flexionado nos casos em que:

- a oração infinitiva é introduzida por preposição e aparece antes da principal:

(68) Para *chegarmos* a tempo, viemos voando³¹.

- a oração infinitiva é passiva:

(69) Restam pendências a *serem* resolvidas.

- o infinitivo é construído com predicativo, conforme pode ser visto no exemplo (70), no qual temos o predicativo *vitoriosos*, expressando o modo como eles desejavam sair.

(70) Tudo fizeram para *saírem* vitoriosos.

- o infinitivo é verbo pronominal (71a), reflexivo (71b) ou recíproco (71c):

(71) a. “Assumiram a dívida para depois se *arrependerem* (*queixarem* / *reconciliarem*).”

b. “As pessoas fazem terapia para se *curarem* (*aceitarem* / *conhecerem*).”

³⁰ Os exemplos (67a) a (67c) foram extraídos de Almeida (1981, p. 150).

³¹ Os exemplos (68) a (78) são do *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* (2004, p. 175-179).

- c. “Passam o dia inteiro juntos sem se falarem (*cumprimentarem / entenderem*).”

Além de trazer os principais casos em que se flexiona o infinitivo, o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* apresenta algumas orientações sobre o emprego do infinitivo pessoal, as quais julgamos oportuno mencionar. São elas:

- a) Se, numa frase, ocorrer choque de tendências, uma favorável e a outra desfavorável ao flexionamento do infinitivo, deve-se optar pela forma que for mais harmônica. Explica o *Manual* que, geralmente, a forma mais harmônica é a não flexionada e, para levar o leitor a refletir, convida-o a comparar as duas formas de emprego do infinitivo observadas nos exemplos (72a) e (72b):

(72) a. Todos têm o direito de *ser* tratados com respeito.

b. Todos têm o direito de *serem* tratados com respeito.

Note-se que, conforme destacado pelo *Manual de Redação da Câmara dos Deputados*, a oração infinitiva *de ser(em) tratados com respeito* é passiva, constituindo uma tendência favorável, no entanto serve de complemento ao substantivo *direito*, que é uma tendência desfavorável à flexão. Nesse caso, o *Manual* orienta ser possível empregar tanto o infinitivo não flexionado, forma preferível, como o flexionado. Ressalta ainda que não se trata “de uma questão gramatical de certo ou errado, mas de uma opção de estilo” (Brasil 2004, p. 178).

- b) Mesmo estando coordenados entre si, os infinitivos podem ser utilizados cada qual de acordo com a sua tendência, o que permite a coexistência de forma flexionada e não flexionada na mesma frase, como se vê em (73a) e (73b):

(73) a. Quando admiram seus líderes políticos, os cidadãos encontram inspiração para *manterem-se* unidos e solidários e para *trabalhar* pelo bem comum.

b. O tenente obrigou os recrutas a *ajoelharem-se* e a *repetir* palavras de ordem.

Nas frases (73a) e (73b), a flexão do infinitivo em *manterem-se* (infinitivo reflexivo seguido de predicativo) e *ajoelharem-se* (infinitivo pronominal), segundo o *Manual de Redação*

da *Câmara dos Deputados*, é justificada em razão da tendência de esses infinitivos se flexionarem, seja pela necessidade estilística de ênfase e clareza ou para conferir maior expressividade à ação expressa pelo verbo.

- c) Deve-se evitar usar frases infinitivas passivas sintéticas, pois elas podem comprometer a clareza da mensagem:

(74) a. A reforma universitária foi uma boa oportunidade para *discutirem-se* os problemas da educação.

b. A melhor maneira para *evitarem-se* doenças é *alimentar-se* bem.

Recomenda o *Manual* (2004, p. 179) que as sentenças (74a) e (74b) sejam substituídas por:

(75) a. A reforma universitária foi uma boa oportunidade para a discussão dos problemas da educação.”

b. A melhor maneira para evitar doenças é alimentar-se bem.

Em continuidade, o *Manual de Redação da Câmara dos Deputados* menciona que se tende a não flexionar o infinitivo, quando ele:

- aparece depois de um verbo na voz passiva:

(76) Todos os convidados serão chamados a *depor*.

- complementa um substantivo, um adjetivo ou um advérbio:

(77) Os acusados têm direito de *permanecer* em silêncio.

- complementa o verbo da oração principal:

(78) A enchente obrigou (forçou ou levou) os moradores a *abandonar* suas casas.

Vale mencionar que consideramos relevante proceder à menção de ensinamentos presentes em manuais de redação, tendo em vista que tais manuais, utilizados em contextos oficiais de escrita, oferecem, diferentemente das gramáticas, uma perspectiva prática do uso da língua.

Comparando-se os dois manuais de redação discutidos nesta seção, verificamos que existe um consenso nos Manuais de Redação da Presidência da República e da Câmara dos Deputados sobre a possibilidade de o infinitivo se flexionar para concordar com o seu sujeito ser uma peculiaridade da Língua Portuguesa. Observou-se também que o Manual de Redação da Câmara reconhece que o uso do infinitivo não é guiado por normas, mas por tendências, que, muitas vezes, são deixadas de lado para beneficiar critérios estilísticos, como: expressividade, ritmo e clareza. Já o Manual de Redação da Presidência não se manifestou quanto à essa flexibilidade no que tange ao uso do infinitivo.

Desse modo, sublinha-se que, apesar de ambos os manuais concordarem acerca dos princípios gerais de uso do infinitivo, o Manual de Redação da Câmara apresentou análise mais aprofundada quanto ao emprego dessa forma nominal.

2.5 Conclusões preliminares

O infinitivo flexionado é peculiaridade da língua portuguesa. As observações apontadas pelos gramáticos para o seu emprego não abrangem todas as situações que envolvem o emprego do infinitivo flexionado ou não flexionado. Tal fato se deve à dificuldade em se elaborarem orientações fixas para o uso dessa forma nominal, razão pela qual os gramáticos concordam em não haver normas rígidas para o emprego do infinitivo. Essa ausência abre espaço para que, em alguns casos, a preferência entre a forma não flexionada e a flexionada seja guiada apenas por critérios de estilística.

Observou-se que os gramáticos, ao tratarem do emprego do infinitivo, acrescentam poucas informações novas. Eles apenas reiteram a percepção antiga de que o uso do infinitivo flexionado é, na maioria dos casos, guiado por uma escolha estilística e não por critérios gramaticais. Por isso, eles mencionam, em seus ensinamentos, ser mais adequado falar em tendências de emprego do infinitivo e não de regras, sugestão com a qual a autora deste trabalho concorda porque, a nosso ver, critérios que facilitam o entendimento do leitor, como por exemplo o da clareza, deve se sobrepor a orientações gramaticais.

No contexto dos manuais de redação oficial, constatou-se que, em comparação com o posicionamento adotado pelos gramáticos, não houve modificações significativas, inovações

ou orientações sobre o emprego do infinitivo. Das alegações apresentadas por gramáticos e pelos manuais, salienta-se que o emprego do infinitivo é assunto que causa entre os estudiosos da língua dúvidas e controvérsias.

No próximo capítulo, discorreremos acerca do emprego do infinitivo flexionado à luz da Teoria Gerativa, a fim de apresentar a reflexão de linguistas acerca da temática.

CAPÍTULO 3

O INFINITIVO FLEXIONADO EM ANÁLISES GERATIVISTAS

Introdução

Neste capítulo apresentamos alguns trabalhos que analisam o infinitivo flexionado à luz da Teoria Gerativa, quadro teórico que embasa esta pesquisa. Como se vê, o conteúdo deste capítulo complementa o conteúdo do capítulo anterior, na medida em que, no capítulo anterior, mostramos como infinitivo flexionado era abordado nas gramáticas tradicionais e nos manuais de redação oficial; neste, mostraremos como o infinitivo flexionado é tratado em trabalhos teoricamente orientados. A seleção dos trabalhos que serão apresentados aqui não pretende ser exaustiva. No entanto, os trabalhos selecionados são aqueles que apresentam observações importantes para os objetivos desta dissertação. O capítulo se divide em 4 seções. Na primeira, apresentamos as considerações de Moraes (1971), fundamentadas na teoria Gerativo-Transformacional, sobre o infinitivo flexionado. Na segunda, demonstramos a explicação de Modesto (2011) a respeito dos verbos de controle, sob a perspectiva da Teoria de Caso. Na terceira, trazemos a investigação do infinitivo flexionado realizada por Mito, Silva e Lopes (2013). Na quarta, apresentamos as considerações de Kato, Martins e Nunes (2023) acerca da concordância de número e pessoa em infinitivos flexionados.

3.1 O infinitivo flexionado na Teoria Gerativa

A literatura sobre o infinitivo flexionado do Português na perspectiva da Teoria Gerativa é extensa. Entre os trabalhos que existem, há aqueles que se dedicam especificamente ao assunto e há aqueles que, tratando de outros assuntos, abordam o infinitivo flexionado. A abundância de estudos mostra que esse tema é um autêntico objeto de estudo da Teoria Gerativa. Devido a essa profusão de trabalhos, não poderemos resenhar todos aqui. Sendo assim, foi necessário selecionarmos alguns desses trabalhos para apresentar neste capítulo. Selecionamos os trabalhos de Moraes (1971); Modesto (2011); Mito, Silva e Lopes (2013) e Kato, Martins e Nunes (2023). Os trabalhos selecionados são aqueles que trazem observações importantes que ajudam a entender a natureza do infinitivo flexionado no português e/ou trazem observações que podem ser usadas no ensino do infinitivo flexionado.

3.1.1 Moraes (1971): uma análise transformacional do infinitivo flexionado

No seu trabalho, Moraes (1971) analisa o infinitivo flexionado tomando como base na versão da Teoria Gerativa denominada teoria Gerativo-Transformacional, segundo a qual a Gramática Universal é um conjunto de regras sintagmáticas e de regras transformacionais que atuam de modo a produzir as expressões de uma língua. Além de propor uma descrição das regras que estão envolvidas na geração das orações com infinitivo flexionado, a autora ainda tece considerações sobre o ensino, motivo pelo qual seu trabalho é aqui apresentado.

Primeiramente, Moraes faz uma revisão crítica das observações acerca do infinitivo flexionado presentes nas obras de Soares Barbosa (1822), Said Ali (1957), Maurer Junior (1968) e Cunha (1970). Ao fim dessa revisão, a autora destaca que todas as tentativas de sistematização acerca do emprego do infinitivo empreendidas pelos estudiosos acima apresentam os seguintes problemas (Moraes, 1971, p. 32):

- classificação do infinitivo como forma nominal;
- falta de uma teoria geral na qual se insira a problemática do emprego do infinitivo;
- estudos feitos sobre o infinitivo de modo fragmentário;
- propostas fundamentadas em preconceitos baseados na observação superficial dos fatos, em vez de serem baseadas em uma análise racional da estrutura da língua;
- profusão de critérios de análise para um mesmo fato ou uso de um único critério para fatos distintos;
- ausência de uniformidade de critérios e ausência de coerência interna;
- falta de pressupostos teóricos definidos e claramente comprovados; e
- argumentações insuficientes.

Apontados os pontos que a autora considera problemas das análises anteriores do infinitivo, ela parte para a análise do infinitivo flexionado. Inicialmente, ela insere a flexão do infinitivo no contexto mais geral da concordância sujeito – verbo. Em sua análise, Moraes vai mostrar que a flexão do infinitivo caracteriza diferentes registros dentro do português. Nos registros mais formais, a concordância vai aparecer tanto em formas temporais como em formas atemporais (infinitivo e formas do subjuntivo). Ela exemplifica isso com as seguintes sentenças:

- (1) a. Que façamos isso convém.
- b. Fazermos isso convém.

Adotando-se a hipótese segundo a qual ambos os exemplos derivam da mesma estrutura (profunda), tanto em (1a) como em (1b) foram aplicadas as mesmas regras de concordância verbal: o verbo *convir* concorda com seu sujeito oracional (comum aos dois exemplos) e o verbo *fazer* concorda com seu sujeito *nós*. A diferença entre *façamos* e *fazemos* tem relação com a presença ou a ausência da conjunção *que* (para a autora, nominalizador). Essas são as formas presentes em registros formais da língua. Em registros informais, temos outras possibilidades:

- (2) a. Que nós faça isso convém.
b. Nós fazer isso convém.

Para a autora, *Nós façamos* (1a) se diferencia de *Nós faça* (2a), da mesma forma que *Nós fazemos* (1b) se diferencia de *Nós fazer* (2b). Em termos de registro, *Nós fazemos* e *Nós façamos* fazem parte do mesmo registro, ao passo que *Nós faça* está um grau abaixo de *Nós fazer* – pertencendo a diferentes registros. Desse contraste, a autora conclui “[...] que o infinito com sujeito é obrigatoriamente flexionado nos registros formais, mas dispensa as flexões nos registros não formais” (Moraes, 1971, p. 66).

Segundo a autora, essa conclusão abarca casos como (3):

- (3) Ela fez isso para ele saber.

Em registros formais, a oração *para ele saber* apresenta infinitivo flexionado com desinência \emptyset , exigida pelo sujeito *ele* (da mesma forma que o sujeito *nós* exige a desinência *-mos*). Em registros mais informais, essa oração apresenta infinitivo não flexionado. Evidência para essa análise é o fato de que, mesmo com sujeitos de outras pessoas, o infinitivo não apresentará flexão. A autora identifica três registros, os quais são organizados da seguinte forma:

Quadro 2 - Distribuição das formas de infinitivo entre registros do português

Registro	Estrutura
Registro formal	Ele fez isso para que eles se assustassem. Ele fez isso para eles se assustarem.
Registro médio	Ele fez isso para eles se assustar.
Registro informal	Ele fez isso para eles se assustar.

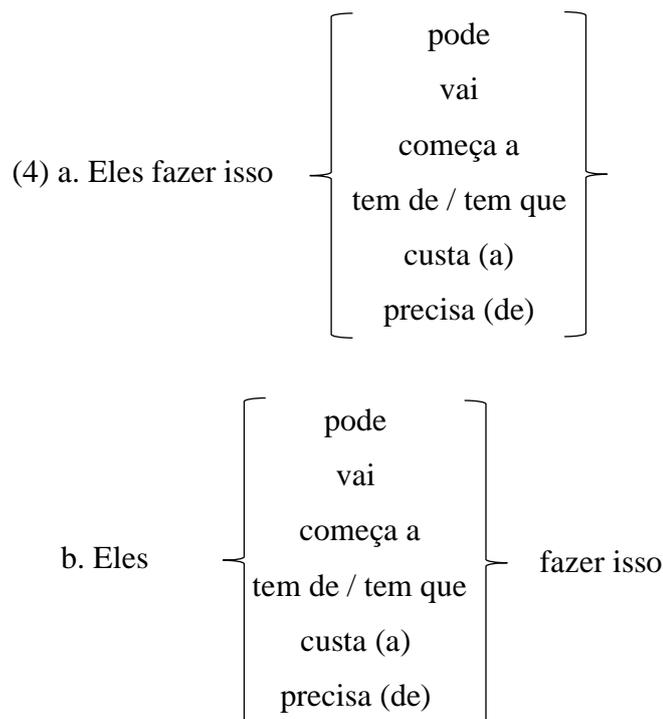
Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base em Moraes (1971, p. 66-67)

Acerca das estruturas características de cada registro, a autora conclui:

Como depreendemos da escala sugerida acima, a forma infinita flexionada *assustarem* está restrita ao registro formal, enquanto a forma não flexionada *assustar* cobre território mais amplo: ela abrange os registros médio e informal. Quanto a forma finita, observamos que ela é restrita ao registro formal, onde fica num grau acima do infinitivo flexionado. Podemos dizer então que, quando o Nldr [Nominalizador] é opcional, a construção com Nldr é mais formal do que a infinitiva. A forma não flexionada *assustar*, por sua vez, nivela os registros médio e informal. Considerando que no uso corrente da língua predominam as situações de não formalidade, concluímos que o infinito flexionado é, de fato, forma verbal conhecida exclusivamente daquela minoria de falantes que, por força do caráter formal com que o flexionamento o revestiu, fazem uso dele em situações de fala que exigem formalidade lingüística (Moraes, 1971, p. 67).

Apresentada a ideia geral acerca da flexão do infinitivo, a autora dedica atenção a casos em que, nos registros formais, não ocorre flexão do infinitivo, com o objetivo de estabelecer quais são as condições determinantes dessa ausência de flexão. Ela aponta dois contextos em que a concordância sujeito – infinitivo não se realiza.

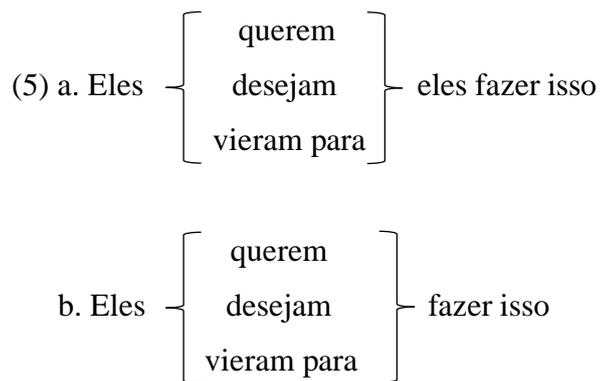
O primeiro é quando há extraposição do constituinte verbal, obrigatória ou não, como ilustrado nas sentenças a seguir:



(Moraes, 1971, p. 67-68)

Explica Moraes que, nesse contexto, o sujeito do infinitivo da estrutura profunda (4a), nos exemplos, representado pelo pronome *Eles*, se torna o sujeito dos verbos *poder*, *ir*, *começar a*, *ter de / ter que*, *custar a* e *precisar de*, após extraposição do infinitivo *fazer isso*. Esses verbos são flexionados no lugar do infinitivo devido à transformação de extraposição por que passou a estrutura profunda.

O segundo contexto em que não se realiza concordância sujeito – infinitivo é quando há o apagamento por anáfora do sujeito do infinitivo, em razão de ser idêntico ao sujeito da forma finita³²:



(Moraes, 1971, p. 68)

No exemplo (5a), em razão de o sujeito do infinitivo *fazer* ser idêntico ao sujeito das formas finitas *querem*, *desejam* e *vieram*, omite-se o sujeito do infinitivo e, conseqüentemente, nesse contexto, o infinitivo não se flexionará.

Após identificar as situações que impedem a concordância sujeito – infinitivo, a autora propõe o princípio geral dessa concordância nos registros formais. Tal princípio, conforme ela define, é: “O infinitivo flexiona-se obrigatoriamente em todos os casos, exceto os previstos acima” (Moraes, 1971, p. 68). A seguir, ela exemplifica os casos em que se verifica a flexão do infinitivo:

(6) a. Ele manda (eles) fazerem isso.

Ele faz (eles) fazerem isso.

b. Ele viu (eles) fazerem isso.

Ele ouviu (eles) fazerem isso.

³² Quando apresenta o segundo contexto de não flexão no infinitivo, a autora só apresenta a representação referente a (5b). A representação (5a) foi feita por nós, com base no exemplo (33) apresentado pela autora na p. 37.

...

c. Isso foi para eles compreenderem.

Isso foi sem eles compreenderem.

Isso foi antes de eles compreenderem.

Isso foi depois de eles compreenderem.

Isso foi apesar de eles compreenderem.

Isso foi por eles compreenderem.

...

d. Ele diz estarem elas cansadas.

Ele pensa estarem elas cansadas

...

(Moraes, 1971, p. 69)

Isso resume a proposta de Moraes acerca da gramática do infinitivo flexionado do português. Como terceira parte de seu trabalho, a autora apresenta as aplicações pedagógicas de sua análise.

A primeira questão que a autora considera relevante é que a escola não consegue enxergar que o infinitivo flexionado nada mais é do que resultado da aplicação da regra de concordância sujeito – verbo. Em relação a essa construção, Moraes defende que o emprego do infinitivo está associado à situação em que falante usa a linguagem. Isso já aparece em seu texto, quando ela afirma que “O infinito dos verbos portugueses flexiona-se em registros que podem ser nitidamente caracterizados como formais” (Moraes, 1971, p. 22). Disso decorre que “[...] flexionar o infinito em situações de informalidade é tão pouco recomendável como não flexioná-lo em situações formais” (Moraes, 1971, p. 74). Em relação às situações de uso da língua, a autora constata que o falante de português vacila naquelas situações que requerem a flexão no infinitivo. Isso leva a autora a concluir que:

Essa atitude de insegurança do falante se deve ao seu desconhecimento do sistema de flexionamento do infinito. Ora, quando o falante nativo de uma língua não consegue dominar certos padrões lingüísticos, temos de levantar dúvidas quanto ao inatismo de tais padrões. Como explicar, por exemplo, que haja falantes de português que flexionam as formas ditas finitas e que não sabem flexionar o infinito? Seria de se esperar que o mesmo processo de internalização que incorporou o primeiro sistema à gramática natural do falante nativo também incorporasse o outro e que, portanto, a competência do falante armazenasse toda a informação necessária a expressão espontânea e automática dos padrões lingüísticos internalizados. Se tal não acontece

no caso do infinito flexionado, é porque seu flexionamento é artificial, não pertence à gramática natural do português, e por isso se torna uma sobrecarga não acolhida pelo falante da língua (Moraes, 1971, p. 74).

Esse posicionamento também aparece anteriormente, quando a autora afirma que:

[...] o infinito flexionado não é parte necessária da gramática do português. É antes um requinte estilístico de uso restrito, que é introduzido artificialmente nos registros mais formais. É por isso que a maioria dos falantes o desconhece e aqueles a quem ele é inculcado não conseguem dominá-lo (Moraes, 1971, p. 22).

A falta de orientação na aquisição desse sistema externo “ornamento característico do uso formal da língua” (Moraes, 1971, p. 74) faz com que os falantes de português, ao usar a língua, produzam construções desviantes: umas em que há excesso de concordância e outras em que não há concordância:

(7) Construções com excesso de concordância

- a. Eles parecem *estarem* satisfeitos.
- b. Eles são capazes de *fazerem* isso.
- c. Nosso desejo é *fazermos* isso.
- d. Temos esperança de *chegarmos* cedo.
- e. Eles trabalharam muito para *ganharem* a eleição.
- f. Eles procuraram, nas circunstâncias em que os fatos ocorreram, *abandonarem* a luta.

(8) Construções com falta de concordância

- a. Eles fizeram isso por *estar* satisfeitos.
- b. Convém *fazer* isso agora, mas não temos tempo.
- c. A vantagem de *fazermos* isso agora está em *sair* cedo.
- d. A solução é *fazer* isso agora, e vamos fazer.
- e. Nós trabalhamos muito para eles *ganhar* a eleição.

(Moraes, 1971, p. 75)

Nos exemplos em (7), observa-se concordância dos verbos no infinitivo (quando não se esperava essa concordância), ao passo que, nos exemplos em (8), falta concordância do infinitivo com seu sujeito, apesar de essas formas aparecerem em contextos em que se esperaria a concordância. Para Moraes, a existência de exemplos como esses “[...] demonstra que a

ocorrência de tais enunciados se deve ao fato de o falante só dominar a parte da gramática que internalizou inconscientemente, daí sua hesitação ao fazer uso de registros que lhe são transmitidos de fora para dentro” (Moraes, 1971, p. 75). Convém destacar que o registro mencionado pela autora é o registro formal.

3.2 Modesto (2011): o problema da flexão não finita em português

Modesto (2011) estuda o infinitivo flexionado do português brasileiro na perspectiva minimalista, especificamente no contexto de sua relevância para a Teoria do Controle. Não nos deteremos na discussão teórica nem na análise que o autor propõe. Tampouco discutiremos as interpretações para o sujeito do infinitivo (flexionado ou não). Desse trabalho, voltaremos nossa atenção para dados e observações que nos ajudem a caracterizar as estruturas de infinitivo flexionado, tema desta dissertação.

Considerando a flexão do infinitivo, Modesto divide os dados em três contextos: contextos em que a flexão do infinitivo é obrigatória; contextos em que essa flexão é opcional e contextos em que ela é impossível. Abordaremos cada um desses contextos a seguir.

3.2.1 Contextos de flexão obrigatória do infinitivo

O autor apresenta 2 contextos em que a flexão do infinitivo é obrigatória no português brasileiro. O primeiro desses contextos é o das orações de infinitivo com sujeito lexical (realizado). Esse contexto pode ser exemplificado com as orações abaixo:

(9) a. Orações subjetivas

Vai ser difícil eles aprovarem a proposta.

b. Orações adjunto

Eu entrei em casa sem os meninos verem.

c. Orações que funcionam como complemento de verbos factivos

Eu detesto as pessoas usarem os outros.

d. Orações que funcionam como complemento de verbos causativos

Eu fiz os meninos estudarem.

e. Orações que funcionam como complemento de verbos de percepção

Eu vi os meninos quebrarem a mesa.

Outro contexto com comportamento semelhante é o do complemento do verbo *esperar*:

(10) Eu estou esperando as meninas chegarem.

O segundo contexto de infinitivo obrigatoriamente flexionado é o das orações complemento de verbos proposicionais e de verbos desiderativos com leitura de controle parcial:

(11) a. Verbos proposicionais

A presidente declarou estarem trabalhando em prol da igualdade social.

Eu acredito estarmos de acordo.

b. Verbos desiderativos

As meninas decidiram viajarem juntas.

A classe de verbos proposicionais envolve verbos declarativos (como *dizer*) e verbos epistêmicos (como *acreditar*). A leitura de controle parcial que, segundo o autor, licencia o infinitivo flexionado tem a ver com a referência do sujeito do infinitivo. Nesses contextos, a referência do sujeito dos infinitivos contém a referência do constituinte que controla a interpretação desse sujeito (que é o sujeito das orações matrizes) e contém mais alguém.

Nesse contexto também se inserem os complementos de predicados de controle de objeto quando a leitura desses complementos é a de controle parcial, ou seja, a leitura na qual a referência do sujeito dos infinitivos contém a referência do constituinte que controla a interpretação desse sujeito (que, nesse caso, é o objeto das orações matrizes) e contém mais alguém.

(12) Contexto: Maria queria viajar para o Sul e o namorado dela queria ir para o Nordeste do Brasil. No fim das contas, o namorado da Maria a convenceu a viajarem para o Nordeste.

Nesse contexto, a interpretação de controle parcial advém do fato de que a referência do infinitivo flexionado *vijarem* engloba a referência do objeto *a* (= a Maria) e a de mais alguém (nesse caso, o namorado da Maria).

3.2.2 Contextos de flexão opcional do infinitivo

O autor descreve 4 contextos nos quais a flexão no infinitivo é opcional. O primeiro, para o qual o autor não traz exemplificação, é o das orações infinitivas (finais e outras orações

na função de adjunto) que não apresentam sujeito lexical, mas que, a despeito de não ser realizado, esse sujeito é controlado pelo sujeito da oração matriz e tem leitura exaustiva ou parcial.

O segundo contexto apontado por Modesto é o dos complementos de predicados de controle de objeto, que não licenciam sujeitos lexicais e são opcionalmente flexionados quando apresentam a leitura de controle exaustivo. A esse respeito, o autor faz referência ao trabalho de Negrão (1986) para dizer que há uma preferência dos falantes do português brasileiro em flexionar os complementos desses predicados:

(13) O Paulo convenceu os meninos a viajar(em) de carro.

O terceiro contexto apontado no trabalho envolve os complementos de predicados proposicionais, com leitura exaustiva.

(14) a. Os motoristas dizem estar(em) sendo vítimas de assaltos.

b. Os cientistas acreditam ter(em) descoberto a cura do câncer.

Por fim, o quarto contexto apresentado por Modesto é o de complemento oracional de nomes:

(15) a. Os americanos foram os primeiros a pisar(em) na lua.

b. Eles têm um jeito muito estranho de se amar(em).

Passemos agora a descrever os contextos em que não se verifica a flexão do infinitivo.

3.2.3 Contextos de flexão do infinitivo impossível

Para Modesto, três são os contextos em que a flexão do infinitivo é impossível. O primeiro deles é o dos complementos de predicados desiderativos controlados por sujeito, com leitura exaustiva:

(16) a. As meninas decidiram viajar juntas.

b. *As meninas decidiram viajarem juntas.

Para o autor, a oração (b) é agramatical porque a flexão do infinitivo está relacionada com o sujeito da oração matriz, *as meninas*. Consequentemente, a interpretação tem de ser

exaustiva (as meninas decidiram que elas, *as meninas*, e só elas iriam viajar juntas). Ou seja, a interpretação do sujeito do infinitivo é todo o conjunto denotado pelo sujeito da oração com o verbo decidir. Nesse caso, só é possível o infinitivo não flexionado.

O segundo contexto em que não é gramatical o infinitivo flexionado é o dos complementos dos predicados implicativos, interrogativos, aspectuais e modais:

(17) Orações complemento de predicados implicativos

- a. Os meninos tentaram abrir o cofre.
- b. *Os meninos tentaram abrirem o cofre.

(18) Orações complemento de predicado interrogativo

- a. Os meninos não sabem o que fazer.
- b. *Os meninos não sabem o que fazerem

O autor não apresenta exemplos de complementos de predicados modais e aspectuais, mas os exemplos seriam os seguintes: *Os meninos podem brincar(*em) até tarde* (para o predicado modal *poder*) e *Os meninos começaram a/terminaram de fazer(*em) as atividades* (para os predicados aspectuais *começar* e *terminar*).

Por fim, o terceiro contexto em que a flexão infinitiva é agramatical é o dos complementos de verbos de alçamento:

- (19) a. *Os meninos parecem gostarem da Maria.
- b. *Os meninos custaram a saírem.
- c. *Os meninos levaram três horas pra saírem.
- d. *Os meninos só faltam receberem o dinheiro do patrão.

Também nesse contexto, o infinitivo não pode ser flexionado.

Organizando a proposta de Modesto (2011), podemos montar o seguinte Quadro:

Quadro 3 - Flexão infinitiva em Português Brasileiro

FLEXÃO DO INFINITIVO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO	CONTEXTOS
Obrigatória	1. Orações de infinitivo com sujeito lexical (realizado) 1.1 Orações subjetivas 1.2 Orações adjunto 1.3 Orações que funcionam como complemento de verbos

	<ul style="list-style-type: none"> 1.3.1 Factivos 1.3.2 Causativos 1.3.3 Perceptivos <ul style="list-style-type: none"> 2. Orações de infinitivo que funcionam como complemento de verbos <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Proposicionais → leitura de controle parcial 2.2 Desiderativos → leitura de controle parcial 2.3 De controle de objeto → leitura de controle parcial
Opcional	<ul style="list-style-type: none"> 1. Orações de infinitivo (finais e outras orações adjunto) sem sujeito lexical, controlado pelo sujeito da oração matriz → leitura de controle exaustivo ou parcial 2. Complementos de predicados de controle de objeto, sem sujeito lexical → leitura de controle exaustivo 3. Complementos de predicados proposicionais → leitura de controle exaustivo 4. Complemento oracional de nomes
Impossível	<ul style="list-style-type: none"> 1. Complementos de predicados desiderativos controlados por sujeito → leitura de controle exaustivo 2. Complemento de verbos <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Implicativos 2.2 Interrogativos 2.3 Aspectuais 2.4 Modais 3. Complemento de verbos de alçamento

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Modesto (2011, p. 10)

Modesto (2011, p. 11) afirma que a flexão do infinitivo em português brasileiro é um objeto de análise “complicado”. Para dar força a seu argumento, ele cita Lightfoot (1991), para quem há uma separação entre os falantes em relação ao infinitivo flexionado: há falantes que usam formas *standard* (padrão) e falantes que usam formas inovadoras. De acordo com Modesto, no dialeto que Lightfoot chama de *standard* “[...] formas verbais infinitivas são sempre flexionadas quando o sujeito da oração infinitiva é lexical [...] e são opcionalmente flexionadas em outros contextos [...]”. Já as formas inovadoras “[...] são orações infinitivas com sujeitos lexicais, mas sem nenhuma flexão” (Modesto, 2011, p. 11). Modesto deixa claro que o dialeto de que ele se ocupa no artigo é o dialeto *standard* que é assim definido por ele:

PB *standard* é a língua usada pela mídia no Brasil (jornais e revistas), e que pode ser ouvida nas novelas televisivas. É importante notar que PB *standard* não é equivalente

e nem se confunde com o PE. Apesar da língua escrita no Brasil seguir a gramática normativa do PE, o PB standard na sua modalidade oral difere do PE em muitos aspectos, mesmo no registro formal. (Modesto, 2011, p. 11-12)

Diferenciar os dois dialetos do português brasileiro é importante porque assim o autor pode mostrar que os exemplos que ele discute no trabalho “[...] não estão circunscritos a um registro formal” (Modesto, 2011, p. 12). Na realidade, “[...] infinitivos flexionados fazem parte gramática internalizada dos falantes de PB standard (com base em dados observáveis) [...]”. No contexto da discussão acerca desses dois dialetos do português brasileiro, o autor volta aos dados abaixo:

- (20) a. Os motoristas dizem estar(em) sendo vítimas de assaltos.
b. Os cientistas acreditam ter(em) descoberto a cura do câncer.

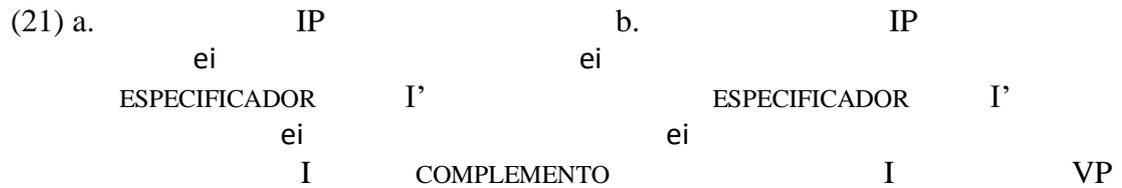
Ele os usa para dizer que, no português brasileiro standard, sentenças como essas “são gramaticais nesse dialeto”, elas “são usadas na fala cotidiana” e “esses exemplos não são significativamente mais formais do que suas versões sem a flexão”. (p. 13).

3.3 Miotto, Silva e Lopes (2013): a representação sintática do infinitivo flexionado

Para Miotto, Silva e Lopes (2013, p. 61), apesar de as orações infinitivas não poderem aparecer livres, independentes de outras orações, o infinitivo exibe uma complexidade comparável à da flexão verbal finita, mesmo que uma oração infinitiva precise ocorrer em contextos específicos – contextos dependentes.

Ainda, de acordo com os autores (2013, p. 61), embora haja semelhanças entre sentenças finitas e infinitivas, eles afirmam que o elemento que as diferencia é a flexão finita. Para eles, essa flexão, representada pelo núcleo funcional I (Flexão, do inglês *Inflection*) é capaz de marcar uma sequência como uma sentença independente.

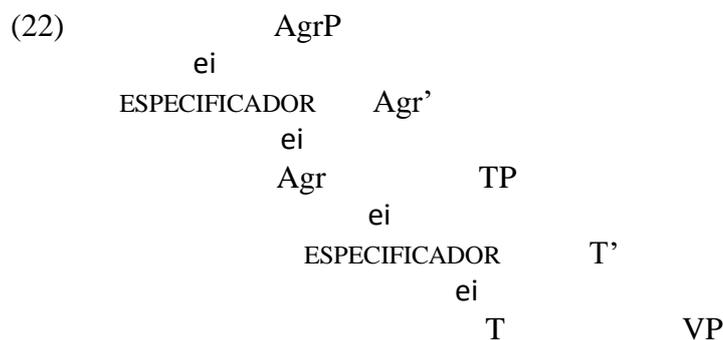
Dado que a Teoria X-barra é aplicável a qualquer constituinte (tantos os constituintes de natureza lexical como os constituintes de natureza funcional), os autores propõem que o núcleo funcional I deve ser o núcleo de um sintagma: o sintagma flexional IP. Em obediência ao esquema X-Barra, esse sintagma apresenta uma posição de especificador e uma posição de complemento, como se vê em (21a):



(Mioto; Silva; Lopes, 2013, p. 61)

Os autores vão além e afirmam que o complemento de I deve ser um constituinte de natureza verbal, ou seja, I só pode se combinar com verbos, logo I c-seleciona um VP como seu complemento, como se vê em (21a).

Assim, os autores identificam o núcleo I com a flexão verbal finita. Ao analisar mais detidamente os componentes dessa flexão, os autores observaram que, em muitas línguas, ela é composta tanto pela flexão de tempo e modo – representada pelo núcleo funcional T (Tempo) –, quanto pela flexão de pessoa e número – representada pelo núcleo funcional Agr (Concordância do inglês *Agreement*). Com base nisso, puderam os autores avançar um pouco mais nas propriedades de I e propor que esse núcleo funcional, na realidade, abrange dois núcleos distintos: T e Agr. Cada um deles é responsável por encabeçar sua própria projeção, ou seja, T projeta TP, e Agr projeta AgrP. Propondo que AgrP seleciona TP como complemento, a cisão do IP em dois sintagmas é representada em (22):



(Mioto; Silva; Lopes, 2013, p. 62)

A partir dessa representação, os autores afirmam que toda conjugação verbal finita incorpora as duas categorias linguísticas, TP e AgrP. Isso traduz o fato de que o verbo finito, em português, por exemplo, apresenta, em sua morfologia, um morfema para tempo e modo e outro morfema para pessoa e número.

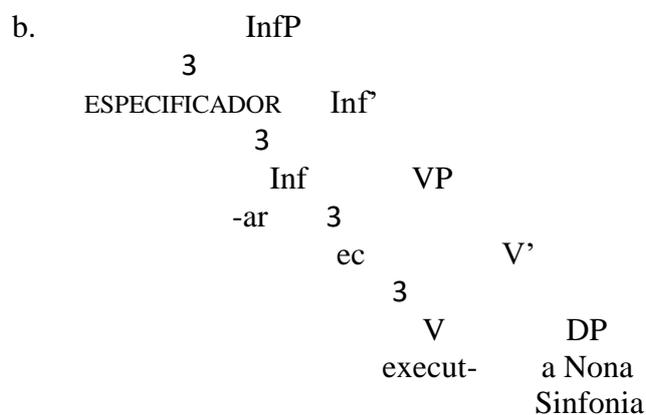
No entanto, ao considerar os infinitivos do português, sua estrutura pode incluir a categoria funcional Agr (*agreement*) e pode não incluí-la. No caso do infinitivo flexionado, verifica-se a possibilidade de dividir essa forma verbal em dois núcleos funcionais distintos. Nela, estão presentes tanto o morfema de concordância de pessoa e número quanto o morfema /-r/ – que corresponde à flexão de tempo e modo nas formas finitas. No caso de infinitivos impessoais, não existe a categoria funcional Agr. Nessas formas, encontramos apenas o morfema /-r/.

Mioto, Silva e Lopes (2013, p. 78) ilustram os dois tipos de infinitivo nos exemplos abaixo:

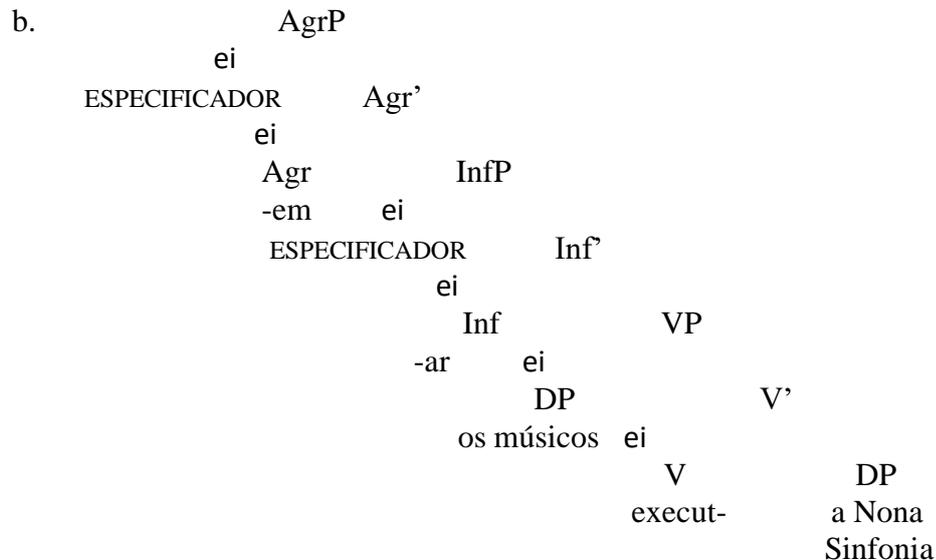
- (23) a. Os músicos querem executar a Nona Sinfonia.
 b. O João viu os músicos executarem a Nona Sinfonia.

No exemplo (23a), o infinitivo complemento do verbo *querer* não está associado à flexão de pessoa e número (não apresenta Agr em sua estrutura). Trata-se de infinitivo não flexionado. Já no exemplo (23b), o infinitivo complemento do verbo *ver* está associado à flexão de pessoa e número (e, por isso, apresenta Agr em sua estrutura). É o infinitivo flexionado. Simplificando a Estrutura Profunda que os autores dão para esses exemplos (p. 79-80), apresentamos a estrutura apenas dos infinitivos:

- (24) a. Os músicos querem [executar a Nona Sinfonia].



(25) a. João viu [os músicos executarem a Nona Sinfonia].



Em (24b), a estrutura do infinitivo apresenta apenas as categorias VP e InfP, enquanto a estrutura do infinitivo em (25b) apresenta as categorias VP, InfP e AgrP. A presença dessa última categoria diferencia o infinitivo flexionado (estrutura com AgrP) do infinitivo sem flexão (estrutura sem AgrP).

3.4 Kato, Martins e Nunes (2023): o infinitivo flexionado em português brasileiro

Kato, Martins e Nunes (2023) apresentam uma discussão detalhada e comparativa de vários fenômenos que ocorrem em Português Brasileiro e em Português Europeu, mostrando a gramática que atua por trás de cada um desses fenômenos. Importa dizer que, para os estudiosos, tendo em vista essas comparações, não se trata de uma única língua, mas de duas línguas diferentes. Na seção 3.3.2.2.2, os autores tratam do tema concordância de pessoa e número nos infinitivos flexionados. É essa seção que discutiremos aqui.

Os autores começam a seção dizendo que, além do infinitivo não flexionado, o português apresenta, também, o infinitivo flexionado, o qual concorda em pessoa e número com o sujeito sintático da oração. No que se refere à sua distribuição, Kato, Martins e Nunes (2023) afirmam que essa construção ocorre como argumento ou adjunto. Na qualidade de argumento, o infinitivo depende das propriedades de seleção do predicado da oração matriz. Eles citam como exemplo as sentenças abaixo (p. 72):

(26) a. Os professores querem viajar.

b. *Os professores querem viajarem.

(27) a. O João convenceu os alunos a viajar.

b. O João convenceu os alunos a viajarem.

A partir desses exemplos, os autores ilustram a sensibilidade do infinitivo às propriedades do verbo matriz: o verbo *querer* “seleciona apenas infinitivos não flexionados”, e o verbo *convencer* “é compatível com ambos os tipos de infinitivo” (p. 72).

Na qualidade de adjunto, o infinitivo deve obrigatoriamente ser flexionado se apresentar sujeito lexical (isto é, se o seu sujeito for realizado foneticamente). Por outro lado, a flexão do infinitivo é opcional quando o sujeito é nulo e interpretado como idêntico ao sujeito da oração matriz, ou seja, quando ele atua como sujeito de uma construção de controle, conforme exemplificado abaixo:

(28) a. O professor telefonou antes de [vocês saírem].

b. *O professor telefonou antes de [vocês sair].

(29) a. [Os alunos]_i saíram sem [Ø]_i cumprimentarem o João].

b. [Os alunos]_i saíram sem [Ø]_i cumprimentar o João]

(Kato; Martins; Nunes, 2023, p. 73)

Tratando do paradigma de concordância nos infinitivos flexionados, os autores apresentam o seguinte Quadro:

Quadro 4 - Concordância de pessoa e número em português brasileiro - infinitivos flexionados

Pronomes nominativos	Concordância de pessoa e número desencadeada	Exemplo: <i>cantar</i>
<i>nós</i>	1ª pessoa do plural	<i>cantamos</i>
<i>eu</i>	1ª pessoa do singular	<i>cantar</i>
<i>você / cô</i>	3ª pessoa do singular	<i>cantar</i>
<i>ele / ela</i>		
<i>a gente</i>		
<i>vocês / cês</i>	3ª pessoa do plural	<i>cantarem</i>
<i>eles / elas</i>		

Fonte: Quadro extraído de Kato, Martins e Nunes (2023, p. 73) com modificações

O Quadro acima mostra que o infinitivo flexionado do Português Brasileiro apresenta apenas três distinções. Isso tem a ver com a perda do pronome *tu* e, conseqüentemente, com a morfologia associada a esse pronome. Também tem relação com a falta de distinção morfológica entre a 1ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do singular no infinitivo flexionado – que são, por sua vez, homófonas à forma de infinitivo não flexionado.

Os autores vão além e tecem uma comparação com a concordância em orações finitas. Segundo eles, há uma tendência no português brasileiro de o pronome *a gente* substituir o pronome *nós*. Como consequência, a concordância verbal de 1ª pessoa do plural gradualmente cede espaço para a concordância de 3ª pessoa do singular. Ademais, de acordo com os autores, em alguns dialetos do português brasileiro, a única diferença morfológica observada em orações finitas se dá entre as formas de 1ª pessoa do singular e a de 3ª pessoa do singular, isto é, o pronome *eu* está associado a uma morfologia própria, ao passo que os demais pronomes levam o verbo para a 3ª pessoa do singular. Trazendo essa discussão para o contexto dos infinitivos flexionados, verifica-se ausência de uma distinção morfológica entre a 1ª e a 3ª pessoa do singular. Por conta disso, esses dialetos permitem que uma única forma do infinitivo realize qualquer combinação de pessoa e número, como mostra o exemplo (30), apontado pelos autores.

- (30) a. Não vai ser fácil eu *fazer* isso.
 b. Não vai ser fácil você *fazer* isso.
 c. Não vai ser fácil ela *fazer* isso.
 d. Não vai ser fácil a gente *fazer* isso.
 e. Não vai ser fácil nós *fazer* isso.
 f. Não vai ser fácil vocês *fazer* isso.
 g. Não vai ser fácil eles *fazer* isso.

No entanto, Kato, Martins e Nunes (2022) destacam que sentenças como (31) continuam sendo não permitidas, mesmo em dialetos nos quais se observa o fenômeno de redução morfológica ilustrado no exemplo (30):

- (31) *O João quer [os alunos *viajar*].

Para os autores, a impossibilidade de aceitar a construção em (31) não pode ser atribuída unicamente ao fato de o sujeito da oração subordinada não estar relacionado à marcação de plural no infinitivo. Caso contrário, as sentenças exemplificadas por (30e), (30f) e (30g)

deveriam ser igualmente rejeitadas com sujeitos plurais como *nós*, *vocês* e *eles*. Voltando sua atenção para o verbo *querer*, os autores destacam que, em português, esse verbo só seleciona infinitivos não flexionados. Supondo que essa regra também valha para dialetos que permitem as construções dos exemplos em (30), eles chegam à conclusão de que a distinção fundamental entre infinitivos flexionados e não flexionados nesses dialetos não reside na realização da morfologia de concordância verbal, mas sim na possibilidade de licenciar um sujeito expresso foneticamente (p. 74-75).

Dessa forma, os autores (2023, p. 75) concluem que, nos dialetos estudados, os dados em (30) ilustram o infinitivo flexionado, e o dado em (31) ilustra o infinitivo não flexionado. Para eles, todos os dialetos se comportam da mesma maneira ao diferenciarem infinitivos flexionados e infinitivos não flexionados. No entanto, esses dialetos podem divergir em relação à quantidade de distinções morfológicas no infinitivo flexionado. Essa quantidade de distinções varia de 3 distinções a nenhuma.

Ressalte-se, por fim, que o posicionamento de Moraes (1971), segundo o qual o infinitivo flexionado é um “requinte estilístico”, vai ao encontro do posicionamento dos gramáticos Said Ali (1966, 2008), Bechara (2009), Cegalla (2010), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017), que reconhecem ser o infinitivo flexionado questão de estilo que confere maior expressividade à linguagem.

3.5 Conclusões preliminares

O tópico desenvolvido neste capítulo é a descrição do infinitivo à luz de linguistas gerativistas. Nesse sentido, foram abordados alguns temas relevantes, como: a análise de Moraes (1971), de acordo com a teoria transformacional; uma pequena explanação de Modesto (2011) sobre os verbos de controle, considerando a Teoria de Caso; a análise do infinitivo flexionado feita por Mito, Silva e Lopes (2013) e as breves considerações de Kato, Martins e Nunes (2023) sobre a concordância de pessoa e número nos infinitivos flexionados.

Ademais, buscou-se apresentar contextos variados, sob a perspectiva de linguistas renomados, confirmando-se o que se mencionou no capítulo 1: o uso do infinitivo é tema controverso e complexo.

CAPÍTULO 4

INTRODUZINDO O INFINITIVO FLEXIONADO NA LÍNGUA-I DOS ESTUDANTES BRASILEIROS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA

Introdução

Este capítulo é dividido em quatro partes. A primeira trata da gramática nuclear e da gramática periférica, a fim de se verificar a qual delas pertence o infinitivo flexionado. Na segunda parte, faz-se breve resumo de trabalhos que realizam reflexão sobre o diálogo entre a Teoria Gerativa e o ensino de Língua Portuguesa. Na terceira, demonstra-se como ensinar o infinitivo flexionado na escola, introduzindo-o na Língua-I dos estudantes, e são apresentadas algumas estratégias que podem contribuir para o ensino do infinitivo.

4.1. O infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro

Nesta seção, nosso intuito é retomar a discussão apresentada no Capítulo 1 quando tratamos da gramática nuclear e da gramática periférica. Nosso objetivo é verificar onde se encontra o infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro. Seria essa construção parte da gramática nuclear ou parte da gramática periférica?

4.1.1 Aquisição e Língua-I

Uma das ideias centrais defendidas por Chomsky (1965, 1981, 1986, 1995 e trabalhos atuais), já discutida no Capítulo 1, é a de que os seres humanos nascem com uma capacidade mental inata para adquirir a língua. Essa capacidade é denominada Faculdade da Linguagem. Quando os seres humanos nascem, a Faculdade da Linguagem apresenta um estágio inicial S_0 , biologicamente determinado e comum à espécie humana, denominado Gramática Universal.

A aquisição de uma língua acontece quando o S_0 da Faculdade da Linguagem entra em contato com os dados linguísticos do ambiente da criança (chamados Dados Linguísticos Primários). A partir dessa interação, S_0 passa por estágios sucessivos até atingir um estágio estável (S_s) da Faculdade da Linguagem. Esse estado estável é a gramática de uma língua particular.

Na perspectiva da teoria de Princípios e Parâmetros, a Gramática Universal é concebida como um conjunto de princípios, entendidos como propriedades linguísticas comuns a todas as

línguas naturais, e um conjunto de parâmetros, compreendidos como um conjunto restrito de possibilidades de variação (de algumas propriedades linguísticas) entre línguas.

Para Chomsky (1981), quando todos os valores dos parâmetros estão fixados em uma das formas possíveis – ou seja como (+) ou como (-) –, adquiriu-se o conhecimento de uma língua. Esse conhecimento é denominado competência linguística ou Língua-I, uma língua internalizada, individual e intencional (Chomsky 1986).

Em termos de sua estruturação interna, uma Língua-I se compõe de uma gramática nuclear e de gramática periférica. A gramática nuclear é o resultado da fixação dos parâmetros da Gramática Universal em uma das maneiras possíveis. Nas palavras de Chomsky:

[...] numa imagem altamente idealizada de aquisição de uma língua, a GU é considerada uma caracterização do estado inicial pré-linguístico da criança e essa experiência de aquisição serve para fixar os parâmetros da GU, fornecendo uma gramática nuclear”³³(Chomsky, 1981, p. 7, tradução nossa).

Além de uma gramática nuclear, a língua incorpora elementos periféricos, como empréstimos, resíduos linguísticos históricos, elementos e construções marcadas, regras específicas, invenções, que não integram a gramática nuclear, espontaneamente adquirida pelo falante. Tais elementos periféricos são denominados gramática periférica ou simplesmente periferia (Chomsky, 1981, 1986).

4.1.2 A Língua-I do brasileiro letrado

Kato (2005) desenvolve as ideias de Chomsky e propõe que o conhecimento linguístico (Língua-I) de um indivíduo após o processo de letramento, ou seja, de um falante letrado, seja formado por um conhecimento compartilhado por todos os indivíduos, denominado de gramática nuclear, e por um conhecimento oriundo da aprendizagem escolar, que varia de indivíduo para indivíduo, chamado gramática periférica. Para a autora, “[a]s gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível a qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra nessa periferia que expande nossa Língua-I” (Kato, 2005, p. 9).

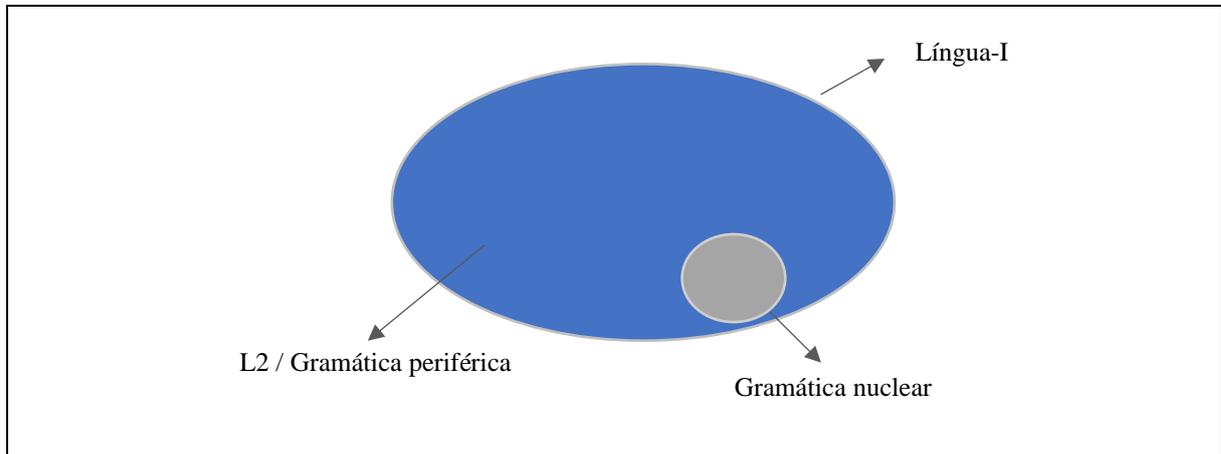
Acerca da organização do conhecimento linguístico de um adulto letrado, denominado Língua-I do letrado, a autora resume:

³³ In a highly idealized picture of language acquisition, UG is taken to be a characterization of the child's pre-linguistic initial state. Experience -in part, a construct based on internal state given or already attained -serves to fix the parameters of UG, providing a core grammar, guided perhaps by a structure of preferences and implicational relations among the parameters of the core theory. If so, then considerations of markedness enter into the theory of core grammar (Chomsky, 1981, p. 7).

A língua-I do letrado (LIL) pode conter, ao lado da gramática nuclear, comum a todos os brasileiros, um sistema periférico de regras que se aproxima daquele de uma gramática dos brasileiros no século passado, e que se assemelha, em sua aprendizagem, ao de uma segunda gramática, uma segunda língua (L2), e como tal, permeada de “erros” e hiper-correções (Kato, 2013, p. 148).

Esse conhecimento é esquematizado conforme a Figura 2:

Figura 2 - A Língua-I do falante letrado



Fonte: Figura extraída de Kato (2013, p. 148) com adaptações

Nessa esteira, a pesquisadora (2013, p. 151) destaca que, embora todos os brasileiros adultos partilhem a mesma gramática nuclear, “[...] o adulto letrado tem uma periferia extensa”. Nessa periferia extensa, denominada por Kato de segunda gramática (G2) ou de segunda língua (L2), se situará tudo aquilo que é aprendido na escola, ou seja, em situação formal de instrução³⁴. Citando um texto seu (Kato 1996), a autora diz que “a morfo-sintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico e não gramatical” (Kato 2005, p. 7).

Por fim, Kato (2005, p. 9) assim caracteriza os dois saberes:

As gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível a qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra nessa periferia que expande nossa Língua-I. Embora o que constitui a “G2” tenha a natureza de “regras estilísticas”, o fato delas serem selecionadas de um acervo de construções originárias da GU, seja da gramática do falante do século XIX, seja do falante português, faz delas um sub-produto da nossa GU.

Com base nas noções de gramática nuclear e gramática periférica como partes constituintes do saber linguístico de um falante nativo, veremos na seção seguinte como podemos entender o infinitivo flexionado no Português Brasileiro.

³⁴ Como vimos no capítulo 1, integram essa periferia elementos e construções marcados: empréstimos, resíduos históricos, invenções, verbos irregulares, entre outros (Chomsky 1981).

4.1.3 O infinitivo flexionado na Língua-I: gramática nuclear ou gramática periférica

Na presente seção, vamos discutir exatamente qual é o estatuto do infinitivo flexionado na Língua-I do Português Brasileiro: esse aspecto faz parte da gramática nuclear ou da gramática periférica? Em outras palavras, o conhecimento do infinitivo flexionado é adquirido de forma rápida e inconsciente ou ele é aprendido por meio de instrução formal?

4.1.3.1 Trabalhos anteriores

No Capítulo 2, vimos que a lição dos gramáticos e dos manuais de redação acerca do infinitivo flexionado consistia na apresentação de vários contextos (parcialmente coincidentes) nos quais o emprego da flexão do infinitivo é obrigatório, opcional e impossível. A justificativa para os contextos apresentados era gramatical e estilística.

No Capítulo 3, vimos que os linguistas nele citados também apresentavam informações acerca dos contextos de flexão do infinitivo e suas visões sobre essa construção da língua. Nesta seção, vamos nos ater apenas ao que dizem os autores sobre o lugar do infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro. A esse respeito, Moraes (1971) defende que a flexão do infinitivo é artificial, ou seja, não pertence à gramática natural do falante nativo. Segundo a autora (1971, p. 22), ele é “[...] antes um requinte estilístico de uso restrito, que é introduzido artificialmente nos registros mais formais. É por isso que a maioria dos falantes o desconhece e aqueles a quem ele é inculcado não conseguem dominá-lo”.

Modesto (2011), por sua vez, assume que existem dois dialetos em Português Brasileiro – um com concordância de infinitivo (denominado pelo autor de Português Brasileiro standard) e outro sem tal concordância (denominado pelo autor de Português Brasileiro popular). Sobre o infinitivo flexionado e o Português Brasileiro standard, o autor afirma: “[...] infinitivos flexionados fazem parte da gramática internalizada dos falantes de PB standard (com base em dados observáveis)” (Modesto, 2011, p. 13).

Kato, Martins e Nunes (2023) destacam três dialetos em Português Brasileiro em relação às formas de infinitivo flexionado. O primeiro dialeto apresenta três formas: a) uma associada aos pronomes *eu, você/cê, ele/ela, a gente, vocês/cês*; b) outra associada ao pronome *nós* e c) a última associada aos pronomes *eles/elas*. O segundo dialeto apresenta apenas duas formas (como resultado da substituição do pronome *nós* pelo pronome *a gente*): a) uma associada aos pronomes *eu, você/cê, ele/ela, a gente, vocês/cês*; e b) outra associada aos pronomes *eles/elas*. O terceiro dialeto apresenta apenas uma forma para todos os pronomes. Esse dialeto segue a tendência geral daqueles dialetos que têm apenas uma distinção entre a forma verbal de 1ª

pessoa do singular e a forma verbal de 3ª pessoa do singular. Como não há distinção entre 1ª pessoa do singular e 3ª pessoa do singular no caso do infinitivo flexionado, o paradigma do infinitivo flexionado nesses dialetos só apresenta uma única forma.

Sendo assim, de um lado, temos a proposta de Moraes, para quem o infinitivo flexionado não é adquirido pelos falantes de Português Brasileiro, e, de outro, temos as propostas de Modesto (2011) e Kato, Martins e Nunes (2023), para quem há dialetos do Português Brasileiro que apresentam infinitivo flexionado. Para Modesto, há apenas um dialeto do infinitivo flexionado (o Português Brasileiro standard) e, para Kato, Martins e Nunes, há três dialetos que diferem quanto ao número de formas que infinitivo flexionado tem em cada um deles.

Passemos agora a apresentar mais alguns trabalhos que trataram da questão do infinitivo flexionado e de seu lugar na gramática do Português Brasileiro.

O primeiro trabalho é Lightfoot (1991), que se volta ao estudo da mudança paramétrica e de suas consequências para a sintaxe das línguas. Ao abordar a flexão de concordância no infinitivo em Português Brasileiro, o autor afirma que ela é uma marca que vem sendo perdida nessa língua. Segundo Lightfoot, o infinitivo flexionado está ausente da fala coloquial de pessoas das mais diferentes regiões do Brasil, especialmente da fala de pessoas com pouca escolaridade. A ausência de marcas de concordância no infinitivo produz uma forma inovadora que, de acordo com o autor, caracteriza um dialeto inovador. Ao lado desse dialeto, existe um dialeto padrão, que mantém o morfema de concordância no infinitivo. Dessa forma, para o autor, existem dois dialetos em relação à manifestação das marcas de concordância no infinitivo flexionado.

Para Lightfoot (1991, p. 102), a perda das marcas de concordância no infinitivo do Português Brasileiro tem relação com a perda do elemento Agr, para onde um verbo no infinitivo deve se mover. Em uma perspectiva teórica, o autor relaciona essa mudança nos infinitivos flexionados do Português Brasileiro a um parâmetro: a presença ou a ausência de Agr nos infinitivos³⁵.

O segundo trabalho é Schaff Filho (2003, p. 142-143), que apresenta uma análise comparativa das construções de acusativo com infinitivo do Latim e das construções de

³⁵ Para uma estrutura para o infinitivo flexionado do Português, consultar o capítulo anterior, onde apresentamos a proposta de Miotto, Silva e Lopes (2013).

nominativo com infinitivo do Português. Ao discutir as propriedades do infinitivo flexionado do Português, o autor apresenta as seguintes características dessa construção³⁶:

A peculiaridade do infinitivo [+Agr] do português, um fenômeno raríssimo nas línguas indo-europeias, inscreve-se na gramática do português como um estranho apêndice do infinitivo [-Agr]. O infinitivo [-Agr] é uma expressão linguística presente em todas as línguas. O parâmetro do infinitivo [+Agr], por seu singular perfil morfossintático, não faz parte, aparentemente, da gramática nuclear (core grammar) do português brasileiro, antes pertence às formas periféricas da gramática fortemente marcadas. [...] Testamos essa previsão em estudo recente sobre a fala espontânea de nove crianças entre 2,4 - 8 anos de idade: seis de Porto Alegre e três de Florianópolis, quando observamos uma aparente ausência de infinitivo [+Agr] em todo o extenso corpus. A dedução mais lógica seria que o infinitivo [+Agr] não faz parte do léxico dessas crianças. Se o parâmetro não foi fixado pelas crianças pesquisadas durante o processo de aquisição, devemos deduzir que elas realmente vão incorporá-lo à sua gramática internalizada somente mais tarde, já no período escolar. Dessa forma, mesmo a criança estando exposta a input com presença de construções de infinitivo [+Agr], ela manifesta essa competência apenas mais tarde. Como o parâmetro é adquirido no período em que o acesso à UG já está presumivelmente claudicante, a intuição linguística dos falantes brasileiros, e dos linguistas, certamente deixa a desejar no julgamento da gramaticalidade ou da agramaticalidade de muitas construções infinitivas com infinitivo [+Agr].

Fica claro que, para o autor, o infinitivo flexionado não faz parte da gramática nuclear da criança em estágio pré-escolar. Sendo assim, as crianças chegam à escola com uma gramática marcada pela presença do infinitivo sem flexão. A aquisição do infinitivo flexionado é, portanto, tardia e acontece no período escolar. Importante destacar que, para Schaf Filho (2003, p. 143), mesmo sendo tardia a aquisição do infinitivo flexionado, isso não traz problema para o desempenho linguístico das crianças porque essa construção é marginal ao Português Brasileiro e, por isso, dispensável em situações informais.

Ao fim do seu trabalho, o autor resume: “O infinitivo [+Agr] é um incômodo apêndice do infinitivo [-Agr] que ainda não encontrou seu lugar definitivo na gramática do português brasileiro, a despeito do empenho dos gramáticos” (Schaf Filho, 2003, p. 184-185).

O terceiro trabalho é Pires e Rothman (2009), que empreendem um estudo experimental sobre a aquisição do infinitivo flexionado por crianças e adolescentes brasileiros, com vistas a apresentar como dados de aquisição de língua materna podem fornecer evidências empíricas importantes para avaliar propostas referentes à mudança linguística. Analisando seus resultados, os autores afirmam que os infinitivos flexionados estão ausentes do input a que as crianças brasileiras têm acesso naturalmente quando estão adquirindo o Português Brasileiro.

³⁶ Para o autor, infinitivo [+Agr] é o infinitivo flexionado e infinitivo [-Agr] é infinitivo sem flexão. Recordemos a proposta de Miotto, Silva e Lopes (2013), no capítulo 3, segundo a qual o infinitivo flexionado apresentava a categoria funcional Agr em sua estrutura e o infinitivo não flexionado não apresentava essa categoria em sua estrutura,

Isso acontece porque os infinitivos flexionados desapareceram dos dialetos do Português Brasileiro coloquial, língua que fornece o input às crianças no momento de aquisição de língua (Pires; Rothman, 2009, p. 147).

Além disso, de acordo com os autores, o infinitivo flexionado não é adquirido como resultado da aquisição natural de um dialeto coloquial. O infinitivo flexionado é adquirido por exposição a um dialeto do Português Brasileiro standard que conserva esse tipo de construção. Essa exposição acontece por meio de escolarização, educação formal. (Pires; Rothman, 2009, p. 147-148).

Resumindo as hipóteses referentes ao lugar do infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro, produzimos o Quadro a seguir:

Quadro 5 - Hipóteses sobre o infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro

Hipótese	Trabalhos que advogam a hipótese
O infinitivo flexionado não faz parte do <i>input</i> a que as crianças brasileiras têm acesso no momento de aquisição	Moraes (1971) Lightfoot (1991) – dialeto inovador Schaf Filho (2003) Pires e Rothman (2009) Modesto (2011) – dialeto coloquial
O infinitivo flexionado faz parte do <i>input</i> a que as crianças brasileiras têm acesso no momento de aquisição	Lightfoot (1991) – dialeto standard Modesto (2011) – dialeto standard Kato, Martins e Nunes (2023)

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Na próxima seção apresentaremos a nossa hipótese a ser perseguida nesta dissertação.

4.1.3.2 Nossa proposta

Levando em consideração o que já foi apresentado, concordamos com Moraes (1971), Lightfoot (1991), Schaf Filho (2003), Pires e Rothman (2009) e Modesto (2011), para quem o infinitivo flexionado não é construção naturalmente adquirida pelas crianças brasileiras. Diante disso, é possível sugerir, segundo mencionado por Schaf Filho (2003), que o infinitivo flexionado é uma estrutura que não faz parte da gramática nuclear das crianças brasileiras; mas, sim, da sua gramática periférica. A construção adquirida de forma espontânea pelas crianças é o infinitivo sem flexão. Essa construção faz parte de sua gramática nuclear, conforme também destacado por Schaf Filho (2003).

Nesse sentido, entende-se ser mais provável que as crianças brasileiras utilizem o infinitivo sem flexão durante as fases iniciais do desenvolvimento da linguagem e só comecem a incorporar o infinitivo flexionado, por meio de instrução formal, como argumentam Moraes

(1971), Schaf Filho (2003) e Pires e Rothman (2009). Em outras palavras, quando as crianças brasileiras chegam à escola, dos dois tipos de infinitivo, apenas o infinitivo sem flexão faz parte de sua Língua-I. Isso acontece porque:

- a) O infinitivo não flexionado aparece frequentemente em construções correntes na fala, como, por exemplo, na perífrase de futuro (*ir* + $V_{\text{INFINITIVO}}$), nas perífrases aspectuais (*começar a* + $V_{\text{INFINITIVO}}$, *continuar a* + $V_{\text{INFINITIVO}}$, *acabar / parar / terminar de* + $V_{\text{INFINITIVO}}$) e nas perífrases modais (*poder* + $V_{\text{INFINITIVO}}$, *dever* + $V_{\text{INFINITIVO}}$, *ter de / ter que* + $V_{\text{INFINITIVO}}$);
- b) O infinitivo não flexionado apresenta menos restrições distribucionais do que o infinitivo flexionado (aparece apenas em contextos subordinados); e
- c) A simplificação do paradigma verbal, apontada por Duarte (1993) para as formas finitas, fez surgir, no domínio do infinitivo flexionado, as formas de infinitivo flexionado não padrão (o terceiro dialeto apontado por Kato, Martins e Nunes, 2023)³⁷:

Quadro 6 - A simplificação do paradigma verbal do Português Brasileiro e o infinitivo flexionado

PESSOA	FORMAS DE INFINITIVO FLEXIONADO PADRÃO	FORMAS DE INFINITIVO FLEXIONADO NÃO PADRÃO	FORMA DE INFINITIVO NÃO FLEXIONADO
eu	estudar	estudar	Estudar
tu	estudares	Estudar	
você	---	Estudar	
ele/ela	estudas	Estudar	
nós	estudarmos	Estudar	
a gente	---	Estudar	
vós	estudardes	---	
vocês	---	Estudar	
eles/elas	estudarem	estudar	

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Essa simplificação no paradigma verbal operou uma confluência entre as formas do infinitivo flexionado padrão e a forma de infinitivo não flexionado. Como consequência dessa similaridade total entre formas, é comum os estudantes confundirem o morfema de pessoa e

³⁷ Acrescentamos aos dados apresentados pelos autores a forma associada ao pronome *tu*.

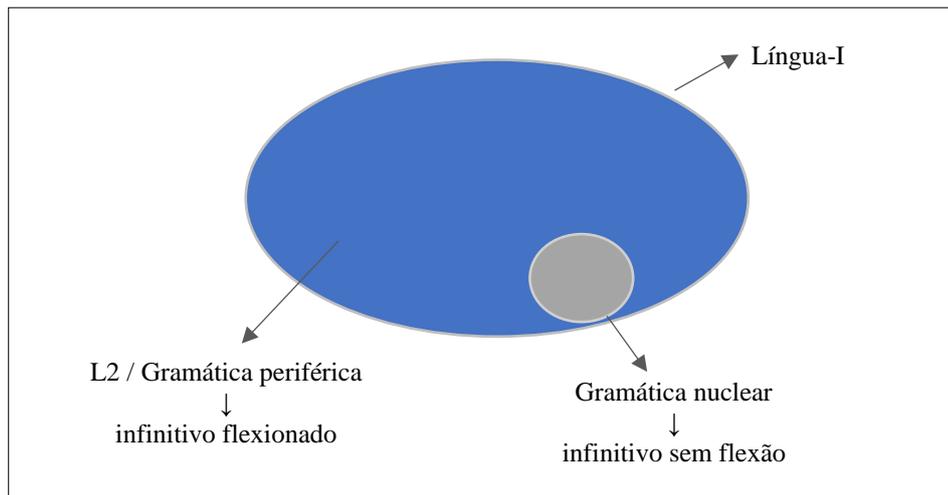
número *-mos* da 1ª pessoa do plural com um clítico, o que os leva a produzirem formas como as apresentadas abaixo:

- (1) a. estudarmos → estudar-mos
 b. fazermos → fazer-mos
 c. sairmos → sair-mos

Esses fatos evocam as palavras de Moraes (1971, p. 74), ao afirmar que “[...] quando a situação exige que o falante de português empregue o infinitivo flexionado, ele vacila”.

Reafirmando a nossa proposta: o infinitivo flexionado não faz parte da gramática nuclear do estudante brasileiro. A aquisição da forma flexionada do infinitivo por esse estudante ocorrerá tardiamente durante o processo de escolarização, quando ele for apresentado a esse conhecimento, que faz parte da periferia da língua e que é adquirido a partir de um ensinamento explícito” (Lobato, 1986, p. 400). A Figura abaixo, que é uma adaptação da Figura apresentada por Kato (2013), ilustra essa proposta:

Figura 3 - O infinitivo flexionado na Língua-I do estudante brasileiro



Fonte: Figura elaborada pela autora do trabalho, com base na Figura apresentada em Kato (2013, p. 148)

Assim, é na escola que o aluno aprenderá o infinitivo flexionado, o qual passará a fazer parte de sua gramática periférica, expandindo seu conhecimento gramatical.

Se a escola é um fator importante para a aquisição do infinitivo flexionado (Moraes, 1971; Pires; Rothman, 2009; Schaf Filho, 2003) e sendo a Teoria Gerativa o quadro teórico de referência para a presente pesquisa, na próxima sessão, discutiremos trabalhos que mostram

como as reflexões da Teoria Gerativa podem contribuir para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa.

4.2. As reflexões da Teoria Gerativa e o ensino de Língua Portuguesa: um diálogo

Na presente seção, abordaremos a possibilidade de aplicarmos os princípios da Teoria Gerativa no ensino de Língua Portuguesa. O objetivo é fornecer breve discussão a respeito de como os fundamentos dessa teoria podem contribuir para auxiliar em questões pertinentes ao ensino.

Para tanto, buscaremos estabelecer um diálogo entre as reflexões provenientes da Teoria Gerativa e o ensino da língua portuguesa na escola. Para abordar a temática, são apontados os estudos de Guerra Vicente e Pilati (2012); Oliveira e Quarezemin (2016); Medeiros Junior e Simioni (2020); e Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020).

4.2.1 Guerra Vicente e Pilati (2012)

O trabalho de Guerra Vicente e Pilati (2012) se volta a mostrar como pressupostos teóricos advindos da Teoria Gerativa podem contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ensino da Língua Portuguesa. As autoras apresentam uma “proposta de reformulação, fundamentada na correspondência entre as noções de conhecimento prévio e competência linguística, do eixo USO → REFLEXÃO → USO, proposto nos PCNs para a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa” (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 5)³⁸.

Nessa perspectiva, importa ressaltar que as pesquisadoras apresentam uma noção de conhecimento prévio diferente da utilizada pelos PCNs. Segundo as autoras (2012, p. 4), consta nos PCNs que “[...] ‘conhecimento prévio’ parece corresponder a conteúdos previamente aprendidos na escola, e que vão sendo revisitados e aprofundados ano após ano”. No entanto, as autoras entendem que a noção de:

[...] ‘conhecimento prévio’ vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano [...]. (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 4).

³⁸ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.” (PCN, 1997, p. 13)

Acrescentam as pesquisadoras (2012, p. 4) que conhecimento linguístico corresponde “[...] ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola”.

Antes de abordar a questão do ensino de gramática, Guerra Vicente e Pilati (2012, p. 8) mencionam que o gerativista adota a competência como objeto de estudo, porque “[...] a ele interessa conhecer todas as (im)possibilidades de determinada(s) língua(s)”. Nessa linha, esclarecem que, na Teoria Gerativa, o falante é *competente* em sua língua, entendendo “competência” como:

[...] o conjunto das regras gramaticais de uma língua internalizadas pelo falante. A competência é uma noção abstrata, pois compreende absolutamente todo o repertório possível de uma língua, ao contrário do desempenho, sua contraparte concreta, que equivale ao que é, de fato, produzido pelo falante (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 8)

Assim, explicam as autoras que, já possuindo o aluno uma gramática internalizada quando chega à escola, caberá à instituição, nos anos seguintes, atuar no sentido de possibilitar:

- a) a alfabetização desse aluno, ou seja, mostrar a ele a relação entre os sons e as letras;
- b) a promoção do letramento do discente, isto é, indicar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros e
- c) o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e oral, numa perspectiva de padronização e de desenvolvimento de técnicas de expressão escrita.

Na esteira desse pensamento, as autoras propõem que a gramática seja abordada, em sala de aula, “[...] a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola.” (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 8). Desse modo, sugerem que “[...] a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO” (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 10)”. Para tanto, elegem o professor como agente eliciador³⁹ do conhecimento internalizado do estudante, ao qual compete trazer à consciência do aluno as informações que ele já possui sobre sua língua.

³⁹ Guerra Vicente e Pilati (2012, p. 11) utilizam o termo “eliciação” para se referir a uma técnica de ensino por meio da qual o professor busca extrair dos alunos informações previamente conhecidas por eles, em vez de fornecê-las a eles.

Assim, considerando os argumentos apresentados pelas autoras, a escola não ensina gramática, pois, quando chega à escola, o aluno já possui um sofisticado conhecimento das regras gramaticais de sua língua. Desse modo, não seria papel da escola o ensino da gramática. Na perspectiva das autoras, o papel da escola é trazer à consciência do estudante informações que ele já possui acerca de sua língua materna, incentivando-o a verbalizar esse conhecimento, de modo a apropriar-se dele. Tal apropriação tornaria o discente capaz de manejar o conhecimento e “[...] tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita” (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 8).

Nessa linha, salientam as pesquisadoras que “[...] qualquer tema de Língua Portuguesa pode ser trabalhado a partir da intuição e da competência linguística do aluno, situando-o, portanto, como parte ativa no processo ensino-aprendizagem” (Guerra Vicente; Pilati, 2012, p. 12). Desse modo, as autoras (2012, p. 13) destacam que os pressupostos teóricos da Teoria Gerativa, como competência e criatividade, podem contribuir para o fomento de uma metodologia inovadora de ensino de Língua Portuguesa. Ademais, mencionam que tais pressupostos estão de acordo com as diretrizes dos PCNs e ressaltam a importância de se dar ênfase, no processo de ensino-aprendizagem, à reflexão sobre a língua, antes da reflexão sobre o uso da língua.

4.2.2 Pires de Oliveira e Quarezemin

Um dos objetivos defendidos no trabalho de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 17) é “[...] que as aulas de português incluam momentos de prática reflexiva sobre as línguas em geral e sobre a língua dos alunos [...]”. Para as autoras, o ensino da gramática, em vez de estar vinculado a conteúdos curriculares propostos para as aulas de português, deve se voltar para as gramáticas / para a fala dos alunos. Ou seja, o ensino da gramática deve ter como ponto de partida as gramáticas manifestadas e construídas pelos alunos em vez da gramática normativa.

Pires de Oliveira e Quarezemin ressaltam que sua proposta não tem por fim apresentar aos alunos os conceitos da gramática tradicional ou de uma teoria linguística para que eles decorem ou aprendam essa gramática. Nesse sentido, as pesquisadoras recomendam que as aulas de língua portuguesa se tornem laboratórios de construção de tecnologias, de gramáticas de fragmentos de uma língua. Nesse laboratório, os alunos, juntamente com o professor, vão “manufaturar” gramáticas sobre um fragmento de uma língua, o qual pode ser a língua que eles (os alunos) falam ou uma outra língua qualquer. Desse modo, segundo as autoras, “Não importa

qual língua seja tomada como objeto, a proposta é que o **aluno** seja o **gramático**, que ele construa gramáticas” (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 18). Para elas, o aluno deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem, usando sua própria gramática para refletir acerca dessa gramática. Em outras palavras, o estudante deve se voltar para si mesmo, a fim de tornar explícito o conhecimento que ele já possui dentro de si.

Com o objetivo de preparar o professor para aplicar essa metodologia de trabalho em sala de aula, as autoras sugerem algumas questões que incitam a reflexão acerca da vivência com a gramática, tanto como estudante quanto como professor, quais sejam: “Você estuda ou ensina gramática? Como você ensina/estuda gramática? Você adota a gramática que está no seu livro didático? Como a gramática aparece no livro didático? Ela dita normas? Ela é uma repetição de gramáticas tradicionais? Ela tem um viés linguístico?” (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 37).

Em seguida, as pesquisadoras recomendam que seja feito um levantamento das gramáticas existentes no mercado brasileiro e, para estimular o leitor a fazer uma avaliação crítica desses compêndios, antes de lê-los, as autoras fazem os seguintes questionamentos: “Elas têm todas a mesma concepção de gramática? É possível avaliar essas gramáticas? Que tipo de gramática tem na biblioteca da sua escola? Por que é essa gramática e não outra que está na biblioteca?” (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 37).

As sugestões apontadas pelas autoras, além de promoverem a reflexão, conduzem o leitor a uma análise crítica das teorias gramaticais, salientam a importância da criatividade e da descoberta na sala de aula e ressaltam a necessidade de o professor e o aluno avaliarem o material didático utilizado no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, as autoras pontuam que as aulas de português se tornarão melhores “[...] quando gramática não for compreendida como um rótulo que não serve para nada. Gramáticas são análises sofisticadas de um fenômeno muito complexo, as línguas humanas” (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 173). Para elas, as gramáticas são um sistema inconsciente que constitui o indivíduo. Compreender como funcionam tais compêndios é entender como o indivíduo é.

4.2.3 Medeiros Junior e Simioni (2020)

Em seu trabalho, Medeiros Junior e Simioni (2020) mostram como a compreensão dos processos de aquisição de língua oral e de aprendizagem de língua escrita pode oferecer subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas aplicadas no ensino da língua portuguesa.

Os autores começam seu texto estabelecendo um paralelo entre a aquisição da língua oral e a aprendizagem da escrita. Com base em Kato (2005), eles mostram que a aquisição da linguagem é um processo natural enquanto a aprendizagem da escrita é um processo artificial. Nessa linha, Medeiros Junior e Simioni destacam que, para o Gerativismo, a existência da Faculdade da Linguagem é o que explica as características da aquisição da língua oral.

Medeiros Junior e Simioni (2020, p. 28) afirmam que a gramática nuclear da criança, resultado de aquisição espontânea, diverge das normas mais conservadoras do português escrito, que, segundo eles, se baseiam na variedade padrão difundida pela gramática tradicional. Conseqüentemente, ao ingressar em ambiente escolar, a criança enfrenta o desafio de aprender as normas da escrita. Como apontam os autores, a assimilação dessas normas necessitará de uma “reaprendizagem” consciente – diferentemente do que ocorre no processo natural e inconsciente de internalização da gramática nuclear.

Nessa esteira, os autores mencionam que, ao chegar à escola, a criança frequentemente reproduz, na escrita, características gramaticais inerentes à sua fala, regras essas adquiridas de forma natural e inconsciente. Desse modo, explicam que, para apropriar-se da escrita (situação mais formal de uso da língua), faz-se necessário levar a criança a refletir acerca do comportamento de sua língua falada quanto àquele tópico que está sendo ensinado. Segundo os autores, essa afirmação está embasada nas ideias de Fernandes (2006), para quem o conhecimento da língua escrita passa por uma reflexão consciente, que, de algum modo, está fundamentado no funcionamento e nos padrões da língua falada.

Dessa forma, Medeiros Junior (2020, p. 30), citado pelos autores, sugere que a tomada de consciência das estruturas da língua e dos mecanismos de articulação da fonologia, morfologia e sintaxe deve preceder o desenvolvimento da competência escrita. Tendo em vista que o domínio da escrita exige reflexão consciente acerca dos processos de organização da língua, o autor (2020, p. 30) também sugere ser a reflexão metalinguística “[...] fundamental no processo de constituição do conhecimento da modalidade escrita de uma língua”.

Para os autores, apesar de haver diferenças entre os processos de aquisição da língua oral e da aprendizagem da língua escrita, existe relação estreita entre esses dois processos. Desse modo, eles destacam que é fundamental estabelecer conexões entre essas duas realidades na execução de práticas pedagógicas, a qual deve se beneficiar dos resultados da pesquisa linguística.

4.2.4 Foltran, Rodrigues e Lunguinho

O trabalho de Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020, p. 59) se dedica a tarefa, sugerida no Brasil por Perini (1985), de transposição didática de conhecimentos linguísticos recentes para a sala de aula na Educação Básica e nos cursos de formação de professores que atuarão nesse nível educacional. Tal transposição tem por fim possibilitar que os conhecimentos produzidos por estudos linguísticos recentes, em especial os que têm como base a Teoria Gerativa, sejam contemplados no ensino de gramática.

Nessa esteira, afirmam os autores que tal transposição tem por fim aproximar o ensino da gramática a uma iniciação científica. Desse modo, os alunos são incentivados a prestarem atenção em fenômenos linguísticos que acontecem à sua volta e, a partir daí, a estabelecerem princípios e regras que orientam o uso da língua. Assim, os estudantes não apenas absorvem as informações transmitidas pelo professor, mas aprendem a coletar dados, formular hipóteses, testá-las e revisá-las com base nas evidências.

Assim, os autores (2020, p. 59) salientam que, por meio da observação dos fatos linguísticos e da sistematização de regras e generalizações, os alunos são conduzidos a perceber que já possuem conhecimento internalizado de sua língua, uma vez que os dados que eles terão que observar estarão em sua mente. Por esse método, o ensino de gramática deixa de ser ensinar norma culta e passa a ser trazer à consciência do aluno os conhecimentos que ele já adquiriu inconscientemente.

Ademais, Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020, p. 60) pontuam ser essencial, para um ensino eficaz voltado ao letramento científico do aluno, que o professor tenha acesso a bons instrumentos descritivos que retratem as variantes linguísticas presentes na sala de aula, a fim de possibilitar-lhe entendimento mais abrangente de sua língua.

Por fim, Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020, p. 81) ressaltam que o estudo por eles empreendido busca estabelecer conexão entre as descobertas recentes da linguística e o ensino de gramática nas escolas. A conexão sugerida tem como objetivos: a) possibilitar que o ensino se beneficie das contribuições científicas da linguística; e b) permitir que os docentes atualizem sua prática pedagógica, adotando uma abordagem mais alinhada à língua em uso.

4.3 Como ensinar o infinitivo flexionado na escola: introduzindo-o na Língua-I dos estudantes

Na presente seção, serão apresentadas ideias de como levar o estudante a compreender as formas infinitivas relacionadas ao uso da escrita padrão, bem como algumas estratégias de

ensino que irão capacitá-lo a fazer a escolha mais adequada ao contexto entre a forma flexionada e não flexionada do infinitivo.

Importa reafirmar que, ao considerar que o infinitivo flexionado não faz parte da gramática nuclear do aluno, entende-se que a escola tem o papel de apresentar essa nova construção da língua aos estudantes.

Para tanto, faz-se necessário que, no processo ensino aprendizagem, o docente leve em conta que o estudante já possui conhecimento sobre o mecanismo da concordância verbal, a fim de estabelecer conexão entre esse conhecimento e as regras de concordância do infinitivo que serão apresentadas ao aluno. Contudo, para facilitar a aprendizagem, é preciso que, primeiramente, o docente investigue como ocorre a aquisição do infinitivo flexionado pelas crianças.

Em sua pesquisa, Schaf Filho (2003, p. 143), ao realizar uma abordagem gerativa do infinitivo flexionado, empreendeu uma pequena investigação na Língua-I dos falantes, para analisar como ocorre a aquisição do parâmetro infinitivo flexionado. O pesquisador explica que o “parâmetro do infinitivo [+Agr], por seu singular perfil morfossintático, não faz parte, aparentemente, da gramática nuclear (*core grammar*) do português brasileiro, antes pertence às formas periféricas da gramática fortemente marcadas”. Esse posicionamento está em consonância com o que foi mencionado na seção 4.1.3 deste capítulo, na qual se sugeriu que o infinitivo flexionado não faz parte da gramática nuclear dos estudantes, mas, sim, da gramática periférica.

Nesse contexto, é pertinente destacar a observação feita por Schaf Filho (2003), qual seja:

É bastante improvável que a criança brasileira adquira parâmetro do infinitivo [+Agr] por meio de instrução, memorização, formação de hábitos e aplicação de mecanismos de generalização indutiva, pois os dados primários podem, muitas vezes, não manifestar evidências positivas sobre a presença morfológica de flexão do infinitivo. (Schaf Filho, 2003, p. 142).

Diante dessa constatação, a fim de abordar a questão de como ensinar o infinitivo flexionado na escola, introduzindo-o na Língua-I dos estudantes, é necessário responder à pergunta levantada por Schaf Filho (2003, p. 142), em seu estudo, que se mostra relevante para a proposição ora apresentada: “Como a criança brasileira adquire e usa o parâmetro do infinitivo [+Agr]?”.

Para responder a tal questionamento, Schaf Filho (2003, p. 142) afirma que o infinitivo flexionado está associado a propriedades paramétricas que operam de forma interligada,

formando um complexo efeito dominó. Tal parâmetro, segundo o pesquisador, não se limita à presença ou ausência da flexão morfológica, mas representa uma propriedade mais abstrata, ou seja, uma espécie de potencialidade que permite ou não a utilização da flexão verbal.

Nessa linha, explica Schaf Filho (2003) que o infinitivo flexionado, fenômeno extremamente raro nas línguas indo-europeias, é considerado, na gramática da língua portuguesa, um apêndice peculiar do infinitivo não flexionado. Desse modo, defende o autor que o parâmetro infinitivo flexionado, em razão do seu perfil morfossintático singular, aparentemente não faz parte da gramática nuclear do português brasileiro, mas, sim, das formas periféricas, as quais, explica o pesquisador, são fortemente marcadas e podem ser adquiridas pelas crianças posteriormente. Tal posicionamento vai ao encontro do defendido na seção 4.1.3 do presente capítulo.

Assim, a fim de investigar a presença de infinitivo flexionado na fala espontânea das crianças, Schaf Filho (2003) realizou testes com nove 9 crianças, com idades entre 2, 4 e 8 anos. Da análise do *corpus*, o pesquisador observou uma aparente ausência de infinitivo flexionado, razão pela qual deduziu que a forma flexionada do infinitivo não faz parte do léxico das crianças analisadas. Com base em tal constatação, o autor afirma que, se o parâmetro infinitivo flexionado não foi fixado pelas crianças durante o processo de aquisição da linguagem, é possível inferir que elas irão incorporá-lo à sua gramática internalizada somente no período escolar. Portanto, o autor conclui que, mesmo que a criança esteja exposta a *input* contendo construções de infinitivo flexionado, ela só manifestará o conhecimento dessa estrutura mais tarde, quando for exposta ao ensino formal.

Dessa forma, considerando que a aquisição do infinitivo flexionado pelas crianças somente ocorre no ambiente escolar, acredita-se que, para ensinar o infinitivo flexionado, introduzindo-o na Língua-I dos estudantes, é necessário que o professor, para além da visão tradicional, leve em conta os conhecimentos linguísticos que o estudante já traz consigo para a escola (Guerra Vicente; Pilati 2012). Para tanto, é preciso incitar o aluno a refletir sobre aquilo que ele já sabe sobre sua língua, nos contextos de uso do infinitivo flexionado, e fazer uso de estratégias que facilitem a assimilação dessa nova estrutura pelo aluno.

4.4 Estratégias de ensino do infinitivo flexionado

Com base na literatura sobre o tema (Moraes, 1971; Pires; Rothman 2009; Schaff Filho, 2003), defendemos nesta Dissertação que o infinitivo flexionado não faz parte da gramática nuclear dos estudantes brasileiros quando eles chegam à escola. Sendo assim, o infinitivo

flexionado é uma construção que faz parte da gramática periférica da língua e, por essa razão, esses estudantes precisarão de ensino explícito para poderem integrá-la à sua gramática, expandindo-a. Assumimos que a escola é o espaço onde eles vão ter contato com o infinitivo flexionado. Com base nesse cenário, a pergunta que nos fazemos é: de que forma a escola pode contribuir para introduzir o infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros?

Na seção anterior, vimos que há uma série de estudos que se voltam a repensar a questão do ensino de língua portuguesa com base nos pressupostos da Teoria Gerativa. Como essa é a teoria que serve de base para a presente pesquisa, vou tomar a proposta desses estudos como ponto de partida e fazer a minha proposta para responder à questão formulada acima.

Concordamos com Guerra Vicente e Pilati (2012), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Medeiros Junior e Simioni (2020) quando eles afirmam que, para além da visão tradicional, o ensino deve considerar os conhecimentos linguísticos que o estudante já leva consigo para a escola. Especificamente, em relação ao ensino do infinitivo flexionado, acredito serem dois objetivos importantes no ensino dessa construção:

- apresentar os estudantes às duas formas de infinitivo: o infinitivo não flexionado e o infinitivo flexionado; e
- levá-los a conhecer os contextos de uso da forma flexionada ou não flexionada do infinitivo.

Para alcançar esses objetivos, adotaremos a estratégia, proposta em Guerra Vicente e Pilati (2012) e em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), segundo a qual o professor de língua portuguesa deve levar em conta que qualquer falante, em idade escolar, já possui conhecimento prévio não consciente das regras gramaticais, o qual integra sua gramática nuclear, e aproveitar esse conhecimento implícito, internalizado, dos estudantes, na tarefa de apresentação / explicação de novos conhecimentos, os quais farão parte da sua gramática periférica.

Conforme Guerra Vicente e Pilati (2012, p. 4-5), conhecimento prévio é aquele que:

vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola.

Desse modo, nesta seção, apresentaremos uma proposta didática para o ensino do uso do infinitivo flexionado voltada para alunos do Ensino Médio que busca valorizar a gramática

interna que o discente já possui, levando-o a refletir sobre o seu conhecimento acerca da língua portuguesa e, assim, capacitá-lo à aquisição de novos saberes. Em outras palavras, partindo do conhecimento linguístico que o aluno traz para a escola, o professor vai incitar esse aluno a refletir sobre aquilo que ele já sabe sobre sua língua e que pode ser útil no ensino do infinitivo flexionado para apresentar a ele as diferenças entre os tipos de infinitivo do português e as tendências de uso da forma não flexionada de infinitivo e da forma flexionada de infinitivo.

Por mais que propostas de atividades e de exercícios sejam elementos importantes no ensino e no aprendizado, concordamos com Lunguinho, Guerra Vicente e Medeiros Junior (2020, p. 176), quando afirmam que elas são sempre limitadas e ideais. Elas são limitadas (também caracterizadas como finitas pelos autores) porque, independentemente da quantidade de exemplos que são apresentados e da quantidade de possibilidades que são criadas, eles são sempre restritas ao espaço físico de um texto. São ideais porque sempre pressupõem situações ideais para poderem funcionar. Acerca desse aspecto em especial, os autores afirmam que “o que sabemos, no entanto, é que o professor lida com um conjunto heterogêneo de situações em sua prática, conjunto esse que começa com a constituição de suas turmas, o que já de saída demanda estratégias diversificadas para o trabalho com cada grupo” (Lunguinho; Guerra Vicente; Medeiros Junior, 2020, p. 176). Por essa razão, o que se faz aqui é apenas um caminho didático que deve ser avaliado e adaptado pelo professor, levando em consideração as múltiplas variáveis envolvidas em sua prática docente: nível de ensino, saberes dos alunos, quantidade de alunos na turma e constituição das turmas.

Esclarecemos que a escolha pelo Ensino Médio se deveu ao fato de, nesse momento de formação, os estudantes já possuírem, além de sua gramática nuclear, outros conhecimentos necessários para assimilação das tendências mais gerais de emprego do infinitivo, tais como: o conhecimento acerca da forma de infinitivo, o conhecimento sobre flexão verbal, o conhecimento do mecanismo de concordância verbal, o conhecimento referente aos tipos de orações entre outros.

Passemos agora à apresentação da proposta.

4.4.1 Etapas didáticas para o ensino do infinitivo flexionado

A fim de facilitar a assimilação do conhecimento acerca do infinitivo flexionado, concebemos que o ensino desse tema, voltado para a realidade de alunos do Ensino Médio, deve ser organizado pelo docente em quatro etapas didáticas. Consoante nosso quadro teórico, essas

etapas partem do saber linguístico desses alunos (sua língua-I) que são relevantes para o ensino do infinitivo flexionado.

4.4.1.1 Primeira etapa: (re)conhecendo a regra de concordância verbal

Aprendemos na escola que a concordância verbal do Português é uma relação que se estabelece entre o verbo e o sujeito da oração. Nessa relação, o verbo varia sua forma para adequar-se, ajustar-se, harmonizar-se, concordar com a pessoa e o número do sujeito. Em outras palavras, a concordância verbal do Português é uma operação que envolve o verbo e um constituinte da oração: o sujeito. Nessa operação, os traços de pessoa e número do sujeito são transferidos para o verbo.

Dessa breve apresentação da operação de concordância, fica claro que, para fazer o aluno (re)conhecer a regra de concordância verbal, o professor deverá primeiramente levá-lo a identificar o constituinte da oração com a função gramatical de sujeito. Só depois disso, ele terá meios de desenvolver a consciência dos alunos em relação à operação de concordância verbal. Levando isso em consideração, a presente etapa didática lida com dois objetos – sujeito gramatical e concordância verbal – e tem como objetivo trazer à consciência do aluno dois conhecimentos implícitos: a) o de que, em grande parte das orações⁴⁰, existe um constituinte associado à função gramatical; e b) o de que há uma operação sintática denominada concordância verbal, segundo a qual o verbo varia em número e pessoa para concordar com o sujeito de sua oração.

4.4.1.1.1 Trazendo à consciência do aluno o sujeito gramatical⁴¹

A ideia não é dar uma aula sobre o sujeito, mas mostrar aos alunos que, a todo momento em que eles falam ou escrevem, eles estão lidando com o sujeito gramatical. A intenção é conscientizá-los acerca desse seu saber inconsciente. Para começar, é importante que o professor mostre aos alunos que as palavras, ao serem combinadas, formam unidades sintáticas

⁴⁰ Como nosso foco é o ensino escolar, usamos a expressão “grande parte das orações” porque, para a aplicação dessa etapa didática, consideramos mais prudente manter a noção de sujeito inexistente (ou de oração sem sujeito) da gramática tradicional, mesmo sabendo que a proposta desse tipo de sujeito cria alguns embaraços tanto para a regra de concordância verbal (“o verbo concorda em pessoa e número com seu sujeito – claro ou subentendido”) como para a noção de sujeito como termo essencial da oração. Cabe ao professor discutir com os alunos esses pontos e mostrar que a própria gramática escolar é também uma tentativa de apresentação dos fatos da língua e, como tentativa, ela apresenta alguns pontos controversos, sendo a proposta de sujeito inexistente (ou de oração sem sujeito) um desses pontos.

⁴¹ Sandra Quarezemin (comunicação pessoal) sugeriu a inserção desse tópico na etapa de discussão acerca do mecanismo de concordância, por ser o sujeito um constituinte fundamental para a operação da concordância verbal.

maiores e mais complexas (os constituintes), estabelecem relações sintáticas e semânticas e, em consequência dessas relações sintáticas e semânticas contraídas dentro da oração, assumem determinadas funções gramaticais, como se vê abaixo:

(2) A menina leu três livros.

O professor deve construir com sua turma o entendimento de que, na oração em (2), o substantivo *menina* se combina com o artigo *a* e, juntos, formam o constituinte *a menina*, o qual recebe do verbo *ler* o papel semântico de agente e, na oração, tem a função sintática de sujeito. O mesmo deve ser feito com o substantivo *livros*, que se associa ao numeral *três* para formar o constituinte *três livros*. Esse constituinte recebe do verbo *ler* o papel semântico de paciente e, na oração, tem a função sintática de objeto direto.

Voltando a atenção dos alunos para o constituinte *a menina*, é importante também mencionar que, na gramática tradicional, um termo é reconhecido/classificado como sujeito a partir de uma questão semântico-pragmática: ele designa a pessoa sobre a qual se faz uma declaração (na oração em discussão, o constituinte *a menina* é o sujeito porque a oração fala sobre esse termo e se diz algo sobre ele – que *leu três livros*).

Para além do reconhecimento do sujeito, o professor vai apresentar outras características importantes para facilitar a identificação dele. Nesse ponto, sugere-se que ele peça aos alunos exemplos de orações. Esses exemplos podem ser provenientes da própria fala dos alunos ou de textos acessíveis a eles (livros, revistas, redes sociais etc.). Apresentados esses exemplos, professor e alunos, juntos, vão identificar o sujeito de cada uma dessas orações. A partir da identificação do sujeito, o professor já terá em mãos material para poder apresentar duas características morfossintáticas do sujeito.

A primeira característica que ele vai abordar é a posição do sujeito na oração. Nesse ponto, o professor deve levar os alunos a detectarem que a posição mais comum do sujeito nas orações do Português Brasileiro é pré-verbal, sendo SUJEITO – VERBO (– OBJETO) a ordem canônica, não-marcada, dos constituintes nessa língua.

Após esse passo, o professor pode verificar se, nos dados fornecidos pelos alunos, existem variações de ordem como as que veem abaixo:

(3) a. Os convidados chegaram.

b. Chegaram os convidados.

(4) a. As salas foram fechadas.

b. Foram fechadas as salas.

Se houver dados como esses, o professor pode utilizá-los para mostrar aos alunos que, em determinados contextos, usamos o sujeito em posição pós-verbal (3b) e (4b). Um exercício a ser proposto pelo professor pode ser o de ele pedir aos alunos que construam orações com a ordem [SUJEITO – VERBO – (...)] e com a ordem [VERBO – SUJEITO – (...)]⁴² e perguntar se eles usariam ambos os tipos de orações no seu dia a dia. A partir dos resultados, o professor pode mostrar que, no Português Brasileiro coloquial, a ordem VERBO – SUJEITO é restrita (Pontes, 1982, 1986; Lira, 1986; Lobato, 1988; Figueiredo Silva, 1986; Kato, 2000; Pilati, 2002, 2006; Silva, 2004).

A segunda característica do sujeito que o professor vai demonstrar relaciona-se à forma desse constituinte. Com base nos sujeitos já destacados pelos alunos nas orações apresentadas por eles, o professor pode levar seus alunos a comparar como esses sujeitos se apresentam nas orações. Nesse aspecto, ele deve conduzir os estudantes a verem que o sujeito pode ser constituído de: a) apenas um substantivo, como em (5a); b) um substantivo acompanhado de outras palavras, como em (5b) e em (5c); e c) um pronome, como em (5d) e em (5e).

(5) a. Frutas fazem bem à saúde.

b. Aqueles três cachorrinhos já se vacinaram.

c. As pessoas do meu prédio estão reclamando do síndico.

d. Eles chegaram.

e. Eu li um ótimo livro.

Fazendo os alunos pensar especificamente em relação ao pronome na função do sujeito, o professor pode destacar que eles usam esse pronome a todo momento. Ele pode ainda, junto com a turma, elaborar um quadro com os pronomes sujeito da gramática tradicional (com as seis pessoas) e contrastar esse quadro com os pronomes sujeito que eles usam no seu dia a dia:

(6) Contrastando pronomes na posição de sujeito

Pessoa e número	Pronomes na posição / função sintática de sujeito	
	Gramática	Gramática

⁴² As reticências entre parênteses na apresentação das possibilidades de ordem servem para mostrar que, nesses contextos, pode haver mais material além do [SUJEITO – VERBO] e do [VERBO – SUJEITO] ou não.

	tradicional	dos alunos
1ª pessoa do singular	eu	eu
2ª pessoa do singular	tu	tu
		você
3ª pessoa do singular	ele / ela	ele / ela
1ª pessoa do plural	nós	nós
		a gente
2ª pessoa do plural	vós	
		vocês
3ª pessoa do plural	eles / elas	eles / elas

O contraste serve para destacar três aspectos importantes:

- a) alguns pronomes se mantêm nas duas gramáticas: *eu*, *nós*, *ele(s)/ela(s)*;
- b) alguns pronomes estão em variação: *tu* varia com *você* (em algumas gramáticas dos alunos) e *nós* varia com *a gente* (em algumas gramáticas dos alunos); e
- c) alguns pronomes foram substituídos: *vós* foi substituído por *vocês* (em todas as gramáticas dos alunos), *tu* foi substituído por *você* (em algumas gramáticas dos alunos) e *nós* foi substituído por *a gente* (em algumas gramáticas dos alunos).

Sobre a forma pronominal do sujeito, é importante que professor mostre aos alunos que esses pronomes, usados por eles diariamente, formam uma classe e recebem um nome: são os pronomes pessoais do caso reto (caso Nominativo, na perspectiva da Linguística moderna).

Ainda em relação a esse tópico, o professor tem a possibilidade de conduzir os alunos – a título de curiosidade – a verem, nos exemplos apresentados (ou em suas falas do cotidiano), que o Português Brasileiro permite livremente sujeito oculto (sujeito nulo, na terminologia da Teoria Gerativa) pronominal de 1ª e 2ª pessoa. No entanto, quando o sujeito é um pronome de 3ª pessoa, há restrições quanto ao sujeito oculto, verificando-se forte tendência à realização desse sujeito pronominal (Duarte, 1993; Figueiredo Silva, 1996; Ferreira, 2000; Modesto, 2000; Rodrigues, 2004).

Neste momento, podemos passar ao segundo passo desta etapa: conscientizar o aluno da concordância verbal.

4.4.1.1.2 Trazendo à consciência do aluno a concordância verbal

O objetivo deste passo é trazer à consciência do aluno a informação de que ele já possui o conhecimento da operação de concordância verbal, mecanismo por meio do qual o verbo varia em número e pessoa para concordar com os traços do seu sujeito. Neste momento, sugere-se

que o docente apresente exemplos semelhantes aos citados em (6) como meio de iniciar a reflexão sobre a concordância verbal:

- (6) a. Eu dei um livro aos meus amigos.
- b. *Eu deu um livro aos meus amigos.
- c. *Eu deram um livro aos meus amigos.

Neste ponto, o professor pode pedir aos alunos que cotejem as orações e pode perguntar a eles qual delas lhes parece mais natural. Certamente, o julgamento dos alunos vai ser idêntico: a oração (6a) vai ser a única considerada natural. Nesse momento, o professor, com a ajuda dos alunos, pode descrever o que acontece. A forma verbal *dei*, no exemplo (6a), tem os traços de 1ª pessoa do singular. Esses são os mesmos traços do pronome sujeito *eu*. Houve concordância do verbo com esse sujeito e o resultado foi gramatical. A forma verbal *deu*, no exemplo (6b), apresenta os traços de 3ª pessoa do singular. Tais traços são os mesmos do objeto direto *um livro*. Foi feita concordância do verbo com o objeto direto, mas o resultado foi agramatical. A forma verbal *deram*, no exemplo (6c), porta os traços de 3ª pessoa do plural. Esses traços são os mesmos traços do objeto indireto *aos meus amigos*. Operou-se a concordância do verbo com esse objeto indireto, todavia, como anteriormente, o resultado foi agramatical. Esse contraste mostra uma importante característica do sujeito: ele é o constituinte que controla a concordância verbal, tendo os seus traços de pessoa e número copiados pelo verbo.

O objetivo de se fazer tal atividade com os alunos é mostrar a eles que cada um já sabe, de forma intuitiva, que o verbo varia para concordar com os traços de pessoa e número de um único constituinte da oração: o sujeito (concordância verbo – sujeito), conforme ocorre no exemplo (6a), e não para concordar com seu complemento (ou com qualquer outro termo da oração), como exemplificado em (6b) e (6c).

Assim, o intuito da presente etapa é permitir ao docente conscientizar o aluno de que ele já consegue, independentemente de instrução formal, flexionar o verbo de forma acertada e mostrar que ele conhece o mecanismo de concordância verbal do Português. Desse modo, o papel da escola será retomar tal mecanismo, já integrante da gramática nuclear do estudante, e, a partir dele, ensinar-lhe as particularidades que envolvem o emprego adequado do infinitivo.

4.4.1.2 Segunda etapa: tendo contato com a forma nominal de infinitivo

O objetivo desta etapa é possibilitar ao aluno o contato com a forma nominal de infinitivo. Para tanto, inicialmente, é importante fazer o aluno ter contato com as formas nominais do verbo, a fim de permitir-lhe uma compreensão inicial do assunto. Na presente fase, o professor apresentará ao aluno as formas nominais infinitivo, gerúndio e particípio, apontando suas características gerais (Cunha; Cintra; 2017, p. 497):

- (7) a. infinitivo: indica o processo verbal em potência
 b. gerúndio: expressa o processo verbal em curso
 c. particípio: exprime o resultado do processo verbal

Apresentadas as três formas nominais, o docente vai focalizar sua atenção ao infinitivo, mostrando aos alunos a sua característica formal, qual seja, o morfema de infinitivo *-r*, que vem após a vogal temática. Nesse momento, ele pode inclusive mostrar a estrutura morfológica do verbo infinitivo:

(4) Estrutura morfológica do infinitivo português

VERBO	RADICAL	VOGAL TEMÁTICA	MORFEMA DE INFINITIVO
<i>estudar</i>	estud-	-a	-r
<i>comer</i>	com-	-e	-r
<i>decidir</i>	decid-	-i	-r

Depois que os alunos conhecerem o infinitivo pela sua morfologia, o professor pode perguntar a eles exemplos de orações onde eles encontram o infinitivo. Com base nos dados fornecidos pelos alunos, o professor pode organizar contextos em que se usa essa forma nominal, como abaixo (os contextos são contextos gerais e não exaustivos):

(5) Contextos gerais de uso do infinitivo:

a. locuções verbais:

Todos [vão voltar] à reunião.

Alguém [pode resolver] o problema?

Elas [começaram a conseguir ajuda].

b. orações reduzidas

Dizem [fazer frio por lá].

Eles vieram aqui [para ajudar aquelas senhoras].

A última pessoa [a sair] arruma a cozinha.

c. infinitivos nominalizados:

[O amanhecer] é lindo.

Amo [cada olhar do meu filho para mim].

Note-se que, nos exemplos em (5), não se mencionou, por questões didáticas, o infinitivo flexionado, pois o objetivo desta etapa é apenas apresentar o infinitivo aos alunos, conscientizando-os acerca dos seus contextos gerais de uso e mostrar que eles fazem uso dessa forma em várias construções do seu dia a dia. Eles podem não conhecer a metalinguagem, mas é claro que eles têm conhecimento acerca dessa forma nominal. O infinitivo flexionado será apresentado ao aluno na próxima etapa.

4.4.1.3 Terceira etapa: fazendo concordância no/com o infinitivo

Agora que os alunos já têm conhecimento explícito acerca da concordância verbal e da forma nominal de infinitivo, nesta etapa o professor pode apresentar a eles a possibilidade de se flexionar ou não o infinito. Esse é, pois, o objetivo desta etapa.

Na presente etapa, o professor ensinará que, entre as formas nominais do verbo (infinitivo, gerúndio e particípio), apenas o infinitivo admite flexão de número e pessoa.

(6) Tipologia de infinitivos (a ser revista)

	Infinitivo pessoal (com flexão)	Infinitivo impessoal (sem flexão)
a. <i>estudar</i> (1ª conjugação)	eu estudar	estudar
	tu estudares	
	ele/ela estudar	
	nós estudarmos	
	vós estudardes	
	eles/elas estudarem	
b. <i>comer</i> (2ª conjugação)	eu comer	comer
	tu comeres	
	ele/ela comer	
	nós comermos	
	vós comerdes	
	eles/elas comerem	

c. <i>decidir</i> (3ª conjugação)	eu decidir	decidir
	tu decidires	
	ele/ela decidir	
	nós decidirmos	
	vós decidirdes	
	eles/elas decidirem	

Nessa linha, o professor deve explicar ao aluno que o infinitivo pessoal pode se flexionar, como vemos na coluna infinitivo pessoal com flexão. Importante destacar que, no registro do Português padrão, só há marcas explícitas na 2ª pessoa do singular e nas três pessoas do plural. Nas 1ª e 3ª pessoas do singular, por não haver marcas explícitas, a forma verbal fica idêntica à do infinitivo impessoal. Ou seja, aqui o professor vai levar os alunos a combinar os dois saberes que eles já trazem para a escola: a concordância verbal e o infinitivo. Importante dizer que não há nada de novo. A concordância de infinitivo é uma nova forma do verbo, mas a operacionalização da concordância se dá como ele já sabe: o verbo concorda em pessoa e número com o seu sujeito.

Além disso, o professor pode ainda ensinar que o infinitivo pode ser pessoal, nos casos em que apresenta sujeito próprio, ou impessoal, quando não tiver sujeito. Como ensina Rocha Lima (2011, p. 502), “ao lado do infinitivo impessoal, sem flexão, possuímos um infinitivo pessoal, que, referido a um sujeito, pode ou não flexionar-se”. Podemos observar isso nos seguintes exemplos citados pelo autor:

- (7) a. Infinitivo impessoal: *Fumar* é nocivo à saúde.
 b. Infinitivo pessoal flexionado: Trabalha, meu filho, para *agradares* a Deus.
 c. Infinitivo pessoal não flexionado: Trabalha, meu filho, para *agradar* a Deus.

Nessa linha, é sumamente importante que o professor explique ao aluno, conforme alerta Alves (2001), que nem sempre o infinitivo sem flexão é infinitivo impessoal, pois o infinitivo pode não estar flexionado e, mesmo assim, apresentar sujeito. Da mesma forma, segundo o autor, nem sempre o infinitivo pessoal é o infinitivo com flexão, uma vez que essa forma nominal pode não estar flexionada e apresentar sujeito. Assim, o docente deve explicar ao aluno que o infinitivo impessoal é o infinitivo sem sujeito e, por essa razão, sem flexão, ou seja, sem concordância. Já o infinitivo pessoal é o infinitivo com sujeito e que, nesse caso, ele poderá ser “infinitivo pessoal com flexão” ou “infinitivo pessoal sem flexão”. Para exemplificar, pode-se citar o exemplo (8):

(8) Sempre é possível *haver* questionamentos.

Nesse período, o verbo *haver* encontra-se no infinitivo impessoal, não porque está no singular, mas devido ao fato de não estar associado a sujeito algum quando empregado no sentido de *existir*.

Pode-se também mencionar o exemplo (9), no qual o infinitivo *sair* é pessoal, tendo como sujeito o pronome *os* (conhecido na gramática tradicional como acusativo sujeito). Apesar disso, esse infinitivo não concorda com o sujeito, permanecendo não flexionado.

(9) Deixei-os *sair* da sala.

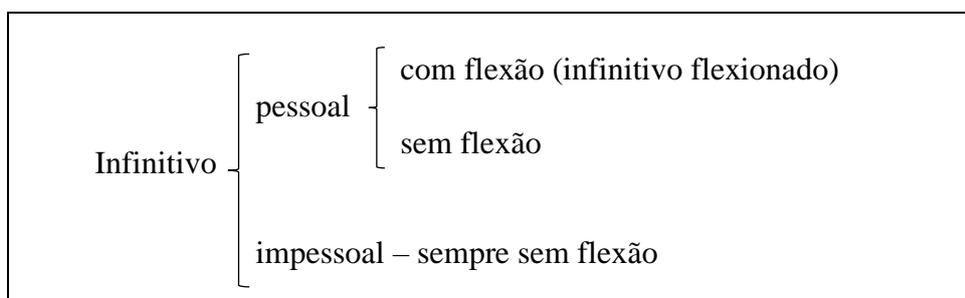
Por fim, para mostrar ao aluno exemplo de infinitivo flexionado, pode-se apresentar o exemplo (10):

(10) É melhor *ficarem* os criminosos na delegacia.

Nele, o infinitivo *ficarem* está flexionado para concordar com o seu sujeito *criminosos*, que está na terceira pessoa do plural. Então, nesse caso, “ficarem” é pessoal com flexão.

Assim, para facilitar a assimilação da diferença entre o infinitivo pessoal e o impessoal, apresenta-se o seguinte esquema (baseado em Alves, 2011, p. 117):

(11) Infinitivos: sujeito e flexão



Esse esquema tem impactos na tipologia dos infinitivos apresentada em (6), a qual passa a ser como (12):

(12) Tipologia de infinitivos (versão final)

	Infinitivo pessoal		Infinitivo impessoal (sem flexão)
	com flexão	sem flexão	
a. <i>estudar</i> (1ª conjugação)	eu estudar	estudar	estudar
	tu estudares		
	ele/ela estudar		
	nós estudarmos		
	vós estudardes		
	eles/elas estudarem		
b. <i>comer</i> (2ª conjugação)	eu comer	comer	comer
	tu comeres		
	ele/ela comer		
	nós comeremos		
	vós comerdes		
	eles/elas comerem		
c. <i>decidir</i> (3ª conjugação)	eu decidir	decidir	decidir
	tu decidires		
	ele/ela decidir		
	nós decidirmos		
	vós decidirdes		
	eles/elas decidirem		

Nesse ponto, importa salientar que, como o infinitivo pessoal pode ou não ser flexionado, nossa proposta é a de que a flexão dessa forma nominal é mais uma tendência do que propriamente uma regra – diferentemente do que assumem os gramáticos.

Na próxima sessão, serão apresentados os contextos em que o infinitivo pode aparecer flexionado e contextos em que ele não pode aparecer flexionado.

4.4.1.4 Quarta etapa: conhecendo contextos de (não) flexão do infinitivo

Após mostrar ao aluno que o infinitivo pode ou não se flexionar, o objetivo desta etapa é levá-lo a conhecer os contextos em que o infinitivo se flexiona e os contextos em que ele não se flexiona, de modo a ele poder empregar essa forma nominal de forma adequada em diferentes contextos. Nesta fase, o docente apresentará ao estudante as situações em que se costuma flexionar o infinitivo, aquelas nas quais ele não é flexionado e as de flexão facultativa. Esclarece-se que seguimos a sugestão proposta por Teixeira (2009), em estudo voltado à análise histórico-descritiva do infinitivo flexionado português e sua aplicação didática, e a complementamos com nossa reflexão baseada nos estudos do infinitivo realizados por Costa (2005); Bechara (2009); Almeida (2009); Rocha Lima (2011); e Cegalla (2010).

Na presente etapa, o professor organizará sua aula de modo a mostrar aos estudantes, primeiramente, os contextos em que não se costuma flexionar o infinitivo, os quais serão apresentados a seguir.

4.4.1.4.1 Ausência de flexão do infinitivo

O infinitivo tende a **não ser flexionado** nos 5 contextos em que:

(13) Faz parte de locução verbal

- a. Devemos *fazer* nosso trabalho.
- b. Os servidores acabaram de *iniciar* a reunião.

(14) Tem como sujeito um pronome oblíquo átono com o qual constitui o objeto direto dos verbos causativos (*deixar, fazer, mandar*) e sensitivos (*ver, ouvir, sentir*)

- a. Ele mandou-nos *estudar*.
- b. Vi-as *sair*.

(15) Equivale a um imperativo

- a. *Passar* bem, senhoritas! (= Passem bem, senhoritas!)
- b. *Cessar* fogo, soldados! (= Cessem fogo, soldados!)⁴³

(16) Vem regido de preposição e aparece em construções com adjetivos do tipo *fácil, difícil, bom e ruim*

- a. Tarefas difíceis de *fazer*.
- b. Roupas boas de *passar*.

(17) Indica ação geral, sem particularizar a pessoa responsável por praticar essa ação

- a. *Cantar* alegre a alma.
- b. “*Navegar* é preciso, *viver* não é preciso.”

(Fernando Pessoa)

Na próxima seção, após o aluno conhecer os contextos em que o infinitivo não costuma ser flexionado, serão apresentados a ele os casos em que essa forma nominal aparece flexionada.

⁴³ Exemplo extraído de Teixeira (2009, p. 60).

4.4.1.4.2 Presença de flexão do infinitivo

O infinitivo tende a **ser flexionado** em 4 contextos:

(18) Quando apresenta sujeito próprio (expresso ou não)

a. “Era medo do que estava para vir, medo de ver os outros *sofrerem*”.

(Érico Veríssimo)

b. Convém *irmos* amanhã à casa dela.

(19) Nos casos em que seu sujeito é diferente do de seu verbo regente

a. Dr. Pedro pensa *estarmos* contentes.

b. Acredito *serem* eles os causadores de problemas.

(20) Quando vem acompanhado do pronome *se*, o qual pode funcionar como pronome apassivador, objeto direto reflexivo, objeto direto recíproco

a. Será preciso *redigirem-se*^{PRONOME APASSIVADOR} os pareceres.

b. Entrem para *se*^{OBJETO DIRETO REFLEXIVO} *vestirem* com suas togas.

c. Os diretores, depois de *se*^{OBJETO DIRETO RECÍPROCO} *cumprimentarem*, iniciaram a reunião.

(21) Quando seu sujeito é indeterminado

a. Faça isso, para não me *julgarem* culpado.

b. Ouvi *falarem* que ela vai mudar de setor.

A seguir, serão apresentadas ao aluno as situações em que ele poderá optar pela forma não flexionada ou flexionada do infinitivo.

4.4.1.4.3 Opcionalidade da flexão do infinitivo

O infinitivo tende a ser **facultativamente** flexionado nos 3 contextos em que:

(22) Tem como sujeito um substantivo com o qual constitui o objeto direto dos verbos causativos (*deixar, fazer, mandar*) ou sensitivos (*ver, ouvir, sentir*)

a. Ele mandou as pessoas *estudar/estudarem*.

b. Eu vi as meninas *sair/saírem*.

- (23) Apresenta o mesmo sujeito de seu verbo regente
- a. Devemos nos esforçar para *conseguir/conseguirmos* a paz.
 - b. Cabe aos jornalistas *informar/informarem* de forma isenta.
- (24) Vem precedido da combinação da preposição *a* com o artigo *o*.
- a. Ao *chegar/chegarmos* ao local da festa, encontramos tudo organizado.
 - b. Os policiais encontraram várias provas, ao *entrar/entrarem* no escritório.

Após a apresentação das tendências de uso do infinitivo, faz-se oportuno destacar que o docente deve incentivar o aluno a refletir acerca das várias possibilidades de uso do infinitivo e mostrar a ele que a escolha de uma forma em detrimento de outra dependerá dos significados que se pretende transmitir ao interlocutor e do contexto, com os quais a forma escolhida deverá estar consonante.

Seguindo essa linha de raciocínio, para exemplificar, o professor pode mencionar os exemplos em (25), nos quais a escolha da forma mais adequada ao sentido pretendido dependerá da intenção do falante ou do produtor do texto:

- (25) a. Lamento (eu) ter perdido o jogo.
 b. Lamento (tu) teres perdido o jogo.
 c. Lamento (ele) ter perdido o jogo.
 d. Lamento (nós) termos perdido o jogo.
 e. Lamento (eles) terem perdido o jogo.

Neste ponto, o professor pode mostrar ao aluno que, nos exemplos em (25), o infinitivo é flexionado para destacar o sujeito que praticou a ação de “ter perdido”. Ademais, deve-se explicar que, em razão de a primeira pessoa do singular e a terceira pessoa do singular terem a mesma forma (exemplos 25a e 25c), será preciso observar o contexto para descobrir a que sujeito o infinitivo se refere.

Outros exemplos que servem ao mesmo propósito são os seguintes:

- (26) a. As italianas sabem ser encantadoras.
 b. As italianas sabem serem encantadoras.

Há diferenças interpretativas entre os exemplos acima. Em (26a), sem flexão no infinitivo, a interpretação é a de que as italianas sabem como ser encantadoras, ou seja, elas sabem como se comportar de modo a serem caracterizadas como encantadoras. Em (26b), com infinitivo flexionado, a interpretação é a de que as italianas sabem que são encantadoras. As diferenças interpretativas têm a ver com o uso ou não do infinitivo flexionado.

Por fim, mais uma diferença semântica associada com emprego ou não da flexão no infinitivo pode ser visto nos exemplos abaixo:

(27) a. Eu convenci o Leo a dividir o sorvete com o João.

b. Eu convenci o Leo a dividirmos o sorvete com o João.

(Pires; Rothman, 2009, p. 134)

Aqui, a diferença tem a ver com a pessoa que vai dividir o sorvete com o João. Em (27a), sem flexão no infinitivo, quem vai dividir o sorvete com o João vai ser apenas Leo. Já, em (27b), com flexão no infinitivo, quem vai dividir o sorvete com o João pode ser Leo e o sujeito *eu*, ou Leo, o sujeito *eu* e mais outras(s) pessoa(s).

Como se vê, há vários exemplos de que o professor pode se valer para mostrar ao aluno que a escolha de uma das formas de infinitivo flexionado ou a escolha do infinitivo flexionado em detrimento do infinitivo não flexionado está associado ao conteúdo que ele quer veicular.

Outro ponto que merece ser destacado em sala de aula e que constitui dificuldade da qual os alunos não escapam é a confusão entre o infinitivo flexionado e o futuro do subjuntivo. Essa confusão ocorre devido à semelhança existente entre o infinitivo pessoal e a 1ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do singular do futuro do subjuntivo de verbos regulares e de alguns irregulares, como pode ser observado na primeira oração do exemplo (28), em que não há infinitivo, e, sim, futuro do subjuntivo:

(28) Se a reunião se *iniciar* às 22 horas, todos irão comparecer.

Conforme sugere Teixeira (2009, p. 67), para evitar a confusão entre essas duas formas verbais, o docente pode sugerir ao aluno que, em caso de dúvida, substitua o verbo sobre o qual paira a dúvida por um verbo irregular que apresente formas diferentes para o infinitivo e para o futuro do subjuntivo (*fazer/fizer, manter/mantiver, propor/propuser, ter/tiver, ver/vir* etc). Caso as formas selecionadas sejam *fazer, manter, propor, ter* e *ver*, trata-se de infinitivo. Se as formas

selecionadas forem *fizer, mantiver, propuser, tiver* e *vir*, estaremos diante do futuro do subjuntivo.

Aplicando-se essa sugestão ao exemplo (28), teremos:

(29) Se a reunião **ter / tiver* horário definido, todos poderão comparecer.

Tal substituição comprova que, no período (29), há exemplo de futuro do subjuntivo, uma vez que o infinitivo *ter* não cabe na sentença. Sendo assim, a forma *iniciar* em (28) corresponde ao futuro do subjuntivo.

Por fim, pontua-se que as regras apresentadas nesta seção são apenas resumo das incidências mais comuns acerca do emprego do infinitivo (sem flexão, com flexão obrigatória e com flexão opcional). Acrescenta-se que tal resumo teve por fim abordar os pontos considerados mais relevantes para que o aluno conheça os contextos nos quais ele não vai flexionar o infinitivo, vai flexioná-lo obrigatoriamente ou vai flexionar essa forma nominal facultativamente.

Após a exposição das principais tendências de uso do infinitivo, passaremos agora à etapa didática que visa levar o aluno a fixar o conteúdo e a refletir sobre ele.

4.4.2 Quinta etapa: apreendendo o conteúdo

Nesta etapa, serão apresentados ao aluno exercícios e atividade sobre o emprego do infinitivo, a fim de facilitar a assimilação do conteúdo e a consolidação dos conhecimentos adquiridos. Para tanto, os exercícios serão organizados em três tipos de atividades: exercícios de fixação, de reflexão e atividade de construir gramáticas. Para nós, exercícios de fixação são aquelas atividades que levam o aluno a exercitar o conteúdo de forma simples, conceitual e mecânica. Seu compromisso é com a forma, a estrutura. Os exercícios de reflexão são aquelas atividades cujo propósito é aguçar a percepção do estudante quanto ao emprego mais apropriado do infinitivo, considerando a situação comunicativa e os sentidos do texto. Seu compromisso é com o uso da forma em determinados contextos, seu significado e seus efeitos de sentido. Já a atividade de construção de gramáticas tem por fim possibilitar aos alunos a observação, a análise e o registro dos usos do infinitivo que eles encontrarem e a comparação desses usos com as tendências de (não) flexão do infinitivo apresentadas na quarta etapa didática.

Com isso, estamos afinados com o que propõe a BNCC (2018, p. 504), quando sugere que

Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras.

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras.

Assim, apresenta-se abaixo nossa proposta de atividades: os exercícios de fixação, os exercícios de reflexão e a atividade de construção de gramáticas.

4.4.2.1 Exercícios de fixação

Conforme mencionado nas etapas didáticas, o estudante brasileiro chega à escola sem conhecer o infinitivo flexionado. Nossa hipótese (com base em Moraes (1971), Schaf Filho (2003) e Pires e Rothman (2009)) é a de que o infinitivo flexionado é uma construção que não faz parte da gramática nuclear dos falantes de Português Brasileiro. Desse modo, propõe-se, como passo inicial para que o estudante conheça esse mecanismo de flexão do infinitivo, a realização de exercícios de fixação. Nesse ponto, o presente trabalho dialoga com o realizado por Teixeira (2009), dissertação de Mestrado que se ocupa do ensino do infinitivo flexionado e fornece uma série de exercícios a fim de facilitar a assimilação desse fenômeno pelo estudante.

Preencha as lacunas a seguir com a forma do infinitivo mais adequada das que estão entre parênteses.

1. Gostaria muito de vê-los sair. (sair/sáírem)
2. O chefe nos passou tarefa fácil de cumprir. (cumprir/cumprirmos)
3. Esses são poemas bons de ler. (ler/lerem)
4. Sentia que os insultos pararam de acontecer. (acontecer/acontecerem) Senti-os parar (parar/pararem).
5. Vi-as chegar (chegar/chegarem) ao meu consultório.
6. Devemos pensar (pensar/pensarmos), antes de agir.

Sublinhe a forma preferível dos infinitivos presentes nas sentenças abaixo:

1. A saudade da mãe fez as moças chorar/chorarem.

2. Eles vieram aqui para falar/falarem a verdade.
3. Devemos nos esforçar para alcançar/alcançarmos a vitória.
4. Os advogados encontraram seus clientes, ao chegar/chegarem ao escritório.
5. Mandei os homens procurar/procurarem a verdade.
6. Os pastores viram aqui para orar/orarem por você.

Sublinhe a forma preferível dos infinitivos presentes nas sentenças abaixo:

1. Vi-as chegar/chegarem.
2. Vi as funcionárias sair/saírem.
3. Ouvi-os tocar/tocarem bandolim.
4. Ouvi os homens cantar/cantarem.
5. Deixaram-nas ficar/ficarem até mais tarde.
6. Deixaram as servidoras permanecer/permanecerem na sala de reunião.
7. Fi-las chorar/chorarem.
8. Fiz as moças sorrir/sorrirem.
9. Mandou-os se afastar/afastarem.
10. Mandou os homens se dirigir/dirigirem ao escritório.

Os exercícios de fixação 1, 2 e 3 objetivam levar o aluno a reconhecer os contextos em que o infinitivo não é flexionado e aqueles nos quais ele é facultativamente flexionado. Aqui, pretende-se fazer com que o estudante insista nos conhecimentos iniciais necessários para o aprofundamento do conteúdo, facilitando-lhe, assim, o aprendizado das regras mais complexas que envolvem a temática.

Complete as lacunas:

Se você vier na próxima quinta-feira e dispuser de tempo, sairemos para jantar.

- a) vir – dispor – jantar.
- b) ver – dispuser – jantar.
- c) ver – dispor – jantarmos.
- d) vier – dispuser – jantar.
- e) vier – dispor – jantar.

O exercício 4 objetiva levar o aluno a tomar consciência da confusão do infinitivo com o futuro do subjuntivo.

Relacione as colunas, de acordo com a tendência que corresponde ao exemplo mencionado. Em seguida, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

Coluna A

- (3) O infinitivo que faz parte de locução verbal não se flexiona.
- (4) O infinitivo que possui como sujeito o mesmo que o da oração principal flexiona-se facultativamente.
- (6) Não se flexiona o infinitivo que indica ação geral, sem particularizar a pessoa, à maneira de um substantivo abstrato.
- (1) Não se flexiona o infinitivo cujo sujeito é representado por pronome oblíquo átono.
- (2) O infinitivo que equivale a um imperativo não se flexiona.
- (5) O infinitivo que possui sujeito indeterminado é flexionado.

Coluna B

- 1. Ouvi-os *tocar* violão.
- 2. *Cessar* fogo!
- 3. Devemos *fazer* nosso trabalho.
- 4. Viemos aqui para *orar/orarmos*.
- 5. Esforcei-me, para me *julgarem* apto.
- 6. *Estudar* acrescenta.

A correta numeração dos parênteses de cima para baixo é:

- a) 3 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- b) 4 – 2 – 3 – 6 – 1 – 2
- c) 3 – 4 – 6 – 1 – 2 – 5
- d) 2 – 1 – 6 – 5 – 4 – 3
- e) 4 – 5 – 6 – 2 – 1 – 3

Sobre a situação mais adequada de uso do infinitivo, avalie as afirmações a seguir:

- 1. Usa-se o infinitivo flexionado, nos casos em que o verbo exprime fato praticado por sujeito indeterminado.
- 2. Emprega-se o infinitivo não flexionado nas locuções verbais.
- 3. Utiliza-se infinitivo flexionado nas orações subordinadas que apresentam sujeito próprio diferente do da oração principal.
- 4. Ocorre infinitivo não flexionado quando o verbo tem sujeito representado sob a forma de pronome oblíquo átono.

Quais estão corretas?

- a) 1 e 2
- b) 1 e 3
- c) 1, 2 e 3
- d) 1, 3 e 4

e) 1, 2, 3 e 4

Os exercícios de fixação 5 e 6 visam possibilitar ao aluno conhecer os contextos de emprego do infinitivo, a fim de lhe permitir identificar as tendências de uso dessa forma nominal.

Importa salientar que os exercícios aqui apresentados são apenas sugestões que podem ser adaptadas pelo docente conforme o nível da turma.

A seguir, a fim de levar o aluno a pensar nos motivos que fazem com que o infinitivo seja ou não flexionado, serão apresentados exercícios de reflexão.

4.4.2.2 Exercícios de reflexão

Os exercícios de reflexão são propostos tomando como base os ensinamentos de Guerra Vicente e Pilati (2012), Oliveira e Quarezemin (2016) e Medeiros Junior e Simioni (2020), segundo os quais o ensino de língua não se baseia em apenas ensinar a forma. É fundamental que o professor leve o aluno a refletir sobre as razões que estão por trás de fenômenos linguísticos, como, por exemplo, a flexão do infinitivo.

Vale dizer que ao tratar do Ensino Fundamental, a BNCC (2018, p. 71) compartilha dessa visão, ao defender que:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Em relação às habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a BNCC (2018, p. 507) destaca a seguinte:

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

Desse modo, acreditamos que a resolução de exercícios de reflexão é fundamental no processo de construção do conhecimento, uma vez que, por meio deles, os alunos são incentivados a pensar sobre o “porquê” e o “como” ocorrem os fenômenos linguísticos, em vez de simplesmente memorizarem regras.

A seguir, apresentaremos alguns exercícios de reflexão, a fim de permitir ao aluno refletir acerca do fenômeno infinitivo flexionado e do seu uso adequado.

Todos os exemplos abaixo estão gramaticalmente corretos. Justifique a flexão ou não flexão da forma infinitiva presente nas sentenças.

- a) Eles correram muito para **chegar / chegarem** ao show, a tempo.
Resposta: É facultativa a flexão do infinitivo nos casos em que sujeito da oração reduzida é o mesmo do da oração principal.
- b) Resistimos o quanto pudemos para **garantir / garantirmos** nossos direitos.
Resposta: É facultativa a flexão do infinitivo nos casos em que sujeito da oração reduzida é o mesmo do da oração principal.
- c) Não vamos **permitir** essa situação.
Resposta: Não se flexiona o infinitivo presente nas locuções verbais.
- d) Ela deixa-os **sair** à rua.
Resposta: Não se flexiona o infinito que apresenta sujeito na forma de pronome oblíquo átono.
- e) A mãe fazia as crianças **recolherem** os brinquedos.
Resposta: Flexiona-se, facultativamente, o infinitivo quando ele funcionar como complemento de verbos causativo e seu sujeito for representado por substantivo ou termo equivalente.

Este exercício visa motivar o aluno a refletir acerca da razão de se flexionar ou não o infinitivo. Pretende-se que, em vez de ser direcionado a buscar a resposta correta, o estudante tenha condições, por meio de suas próprias análises e conclusões, de indicar qual o uso mais adequado do infinitivo em dada situação.

Analisar as sentenças e discutir se o uso do infinitivo flexionado ou não acarreta diferenças interpretativas para as sentenças abaixo.

1. a) É possível **chamarem** por mim ao telefone.
b) É possível **chamar** por mim ao telefone.

Resposta: Há diferença semântica entre os dois períodos, pois, no primeiro, o sujeito do verbo *chamar* da letra (a), pode ser indeterminado ou estar na terceira pessoa do plural. Na (b), flexiona-se o infinitivo para concordar com o seu sujeito, que está na terceira pessoa do singular. Vale mencionar que, no português coloquial, pode haver dúvida quanto ao

verbo *chamar* da letra (b) estar se referindo à terceira pessoa do singular ou à segunda pessoa indireta, *você*.

2. a) Não conseguiremos passar sem *estudar* com afinco.
b) Não conseguiremos passar sem *estudarmos* com afinco.

Resposta: Os períodos não apresentam diferença semântica; logo, a flexão é facultativa, porque se trata de exemplo de oração reduzida cujo sujeito é o mesmo sujeito da oração principal.

3. a) Deixei-os *entrar*.
b) Deixei os homens *entrar/entrarem*.

Resposta: Os períodos não estão associados a diferença semântica, todavia, a flexão só é facultativa na letra (b). Na letra (a), o infinitivo não se flexiona, uma vez que o seu sujeito está representado por pronome oblíquo átono. Já em (b), é facultativa a flexão do infinitivo, tendo em vista que, diferentemente do exemplo em (a), seu sujeito é representado por substantivo.

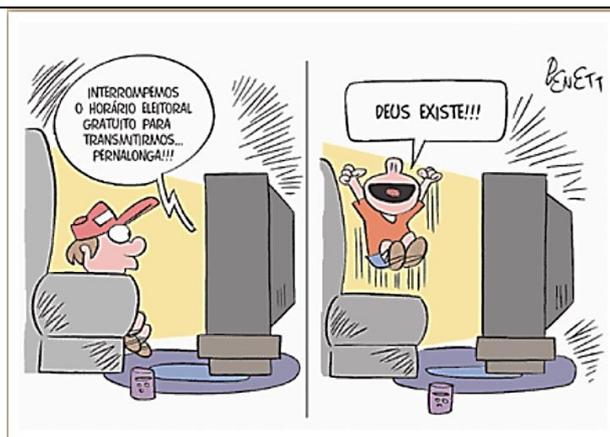
4. a) Vi os servidores *chegar* à reunião.
b) Vi os servidores *chegarem* à reunião.

Resposta: Os períodos em (a) e (b) não apresentam diferença semântica, uma vez que o infinitivo *chegar* pode, facultativamente, se flexionar quando ele funcionar como complemento de verbos sensitivos e seu sujeito for um substantivo ou termo equivalente.

Essa atividade visa incitar o aluno a observar que a flexão do infinitivo pode acarretar diferença semântica entre as orações do período. Desse modo, o exercício tem por fim levá-lo a perceber que a sentença correta será aquela que estiver de acordo com o contexto.

Importa salientar que os exercícios 1 e 2 recuperam o posicionamento dos gramáticos Said Ali (1957, 1966); Cunha e Cintra (2017); Bechara (2009); Cegalla (2010) e Rocha Lima (2011), citados no capítulo 2 da presente Dissertação, acerca da flexão do infinitivo como meio de enfatizar o agente da ação.

Análise o uso dos infinitivos *transmitirmos* e *rezarem* presentes nos textos abaixo e aponte a razão de eles estarem flexionados.



Fonte: <http://pensandomorfologia.blogspot.com/2013/01/exercitando-com-charge.html>



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/12774393>

Resposta: No primeiro texto, a flexão do infinitivo, apesar de ser facultativa, foi guiada pela intenção do autor de dar ênfase ao sujeito ou de deixar claro ao sujeito do verbo *transmitir*. Já na segunda charge, o infinitivo *rezarem* deve ser flexionado para concordar com o seu sujeito *as crianças*. Em ambas as situações, o infinitivo marca o sujeito responsável pelas ações.

A questão objetiva verificar se o aluno sabe que o infinitivo *transmitirmos*, embora apresente o mesmo sujeito do verbo regente *interrompemos*, encontra-se flexionado para enfatizar o agente da ação e que *rezarmos* deve ser flexionado por possuir sujeito próprio.

Análise o uso dos infinitivos presentes nas tirinhas abaixo e aponte a razão de eles não aparecerem flexionados.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/34313061>



Fonte: b0c029766ed32d4f5ba7ed97aa8020eb.jpg (663×193) (pinimg.com)

Resposta: Os infinitivos *abandonar* e *adotar* da primeira tirinha e não são flexionados por fazerem parte de locução verbal. Em locuções verbais, apenas o verbo auxiliar varia em número e pessoa para concordar com o seu sujeito. O infinitivo *ser* da segunda tirinha não é flexionado porque a oração *ser solidários* corresponde à oração desenvolvida *como ser solidários* – que é o sentido pretendido no texto. Nesse caso, ele não pode flexionar. Caso apareça flexionado, acarreta mudança de significado: em *Então nós sabemos sermos solidários*, a flexão em *sermos* leva à leitura na qual a oração *sermos solidários* corresponde à oração desenvolvida que *somos solidários* – leitura essa impossível no contexto apresentado.

A questão objetiva, além de avaliar se o aluno tem condições de analisar textos multissemióticos, verificar se o aluno sabe que, nas locuções verbais, o infinitivo não se flexiona e que a presença/ausência de flexão verbal tem impacto nas possibilidades interpretativas.

Também é importante mencionar que as questões 3 e 4 trabalham, conforme sugere a BNCC (2018, p. 509), a habilidade do aluno de avaliar textos multissemióticos.

A seguir, a fim de possibilitar a aplicabilidade do resultado das pesquisas linguísticas na sala de aula, será apresentada a atividade de construção de gramáticas na escola.

4.4.2.3 Atividade de construção de gramáticas do infinitivo flexionado

Após a realização de exercícios de fixação e de reflexão, propomos uma terceira atividade: a construção de gramáticas do infinitivo flexionado pelos alunos. A inclusão dessa atividade é inspirada pela metodologia proposta por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 23), que enfatizam a importância de os alunos serem protagonistas do processo de aprendizagem da língua, por meio da análise de suas próprias falas. Nessa proposta, as aulas de português “[...] são momentos privilegiados em que o aluno se reconhece, valoriza sua fala, entende o lugar da sua fala e a do outro na sociedade, ao mesmo tempo em que aprende a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses [...]”

Nesta etapa, o professor deve propor aos alunos que construam gramáticas do infinitivo flexionado do Português Brasileiro, percorrendo os seguintes passos:

Quadro 7 - Passos de construção de gramáticas do infinitivo flexionado na escola

CONSTRUINDO GRAMÁTICAS DO INFINITIVO FLEXIONADO NA ESCOLA	
Passo 1 Constituição do <i>corpus</i>	<p>Nesta fase, os alunos devem gravar suas falas em diferentes contextos nos quais utilizam o infinitivo. Essa coleta de dados pode ser feita no decorrer das etapas didáticas já apresentadas.</p> <p>Em relação ao infinitivo flexionado, como assumimos que os alunos não têm esse tópico gramatical como parte do núcleo de sua Língua-I, os dados de infinitivo flexionado não virão da fala desses alunos. Assim, sugere-se que eles coletem esses dados em diferentes fontes: livros, revistas, histórias em quadrinhos, músicas, conversas de whatsapp, postagens de redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter etc.).</p>
Passo 2 Análise comparativa	<p>Neste momento, os alunos devem ouvir a gravação e transcrever os trechos de suas falas em que eles usam o infinitivo. Eles também deverão ler os dados coletados com exemplos de infinitivo flexionado e transcrever os trechos de tais dados em que aparece esse tópico.</p> <p>Em seguida, eles devem comparar os dados aos contextos de uso do infinitivo (não)flexionado, a fim de identificar se os dados estão consonantes a esses contextos ou se destoam deles.</p>
Passo 3 Reflexão e discussão	<p>Neste ponto, os alunos devem refletir sobre as diferenças encontradas entre o seu uso do infinitivo e os usos do infinitivo flexionado coletados, de um lado, e as tendências de uso do infinitivo (não) flexionado da norma padrão e discutir possíveis razões para essa variação.</p>

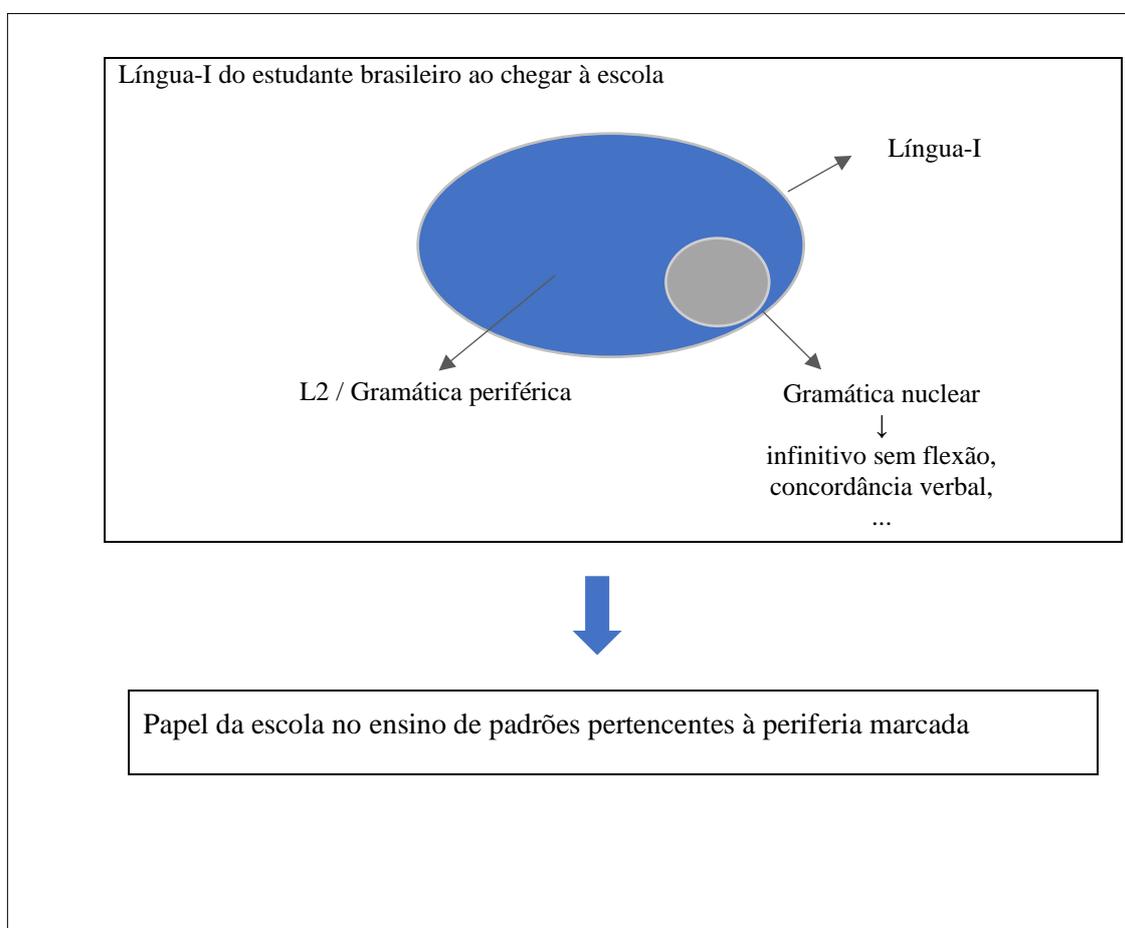
	Os estudantes também podem avaliar se houve modificação nos seus usos do infinitivo, desde a primeira etapa didática até o presente momento.
Passo 4 Construção da minigramática	Com base em suas análises, os alunos criam uma “minigramática” que registra os (seus) usos do infinitivo e as suas reflexões sobre a razão de esses usos se distanciarem ou não daquilo que prescreve a norma padrão.
Passo 5 Apresentação da minigramática	Nesta etapa final, os alunos devem apresentar aos colegas a gramática por eles elaborada, a fim de possibilitar uma discussão em grupo.

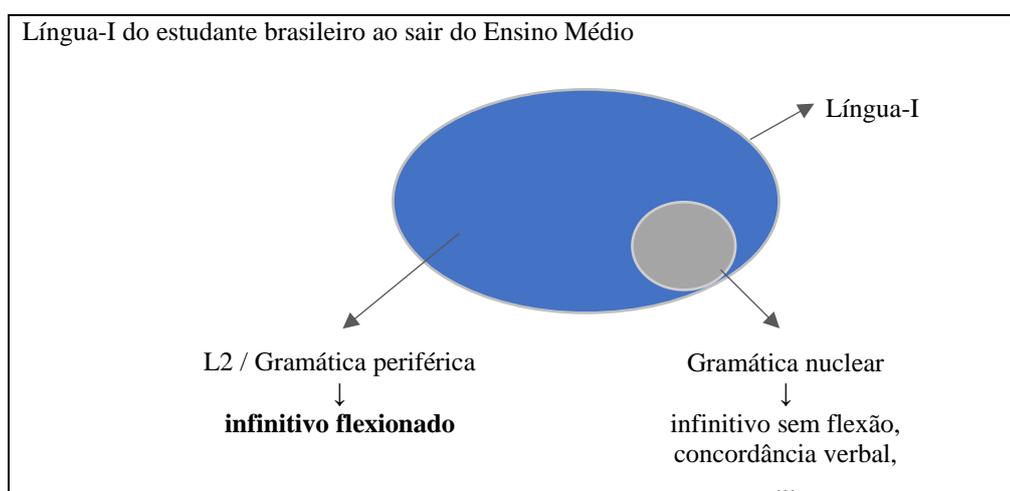
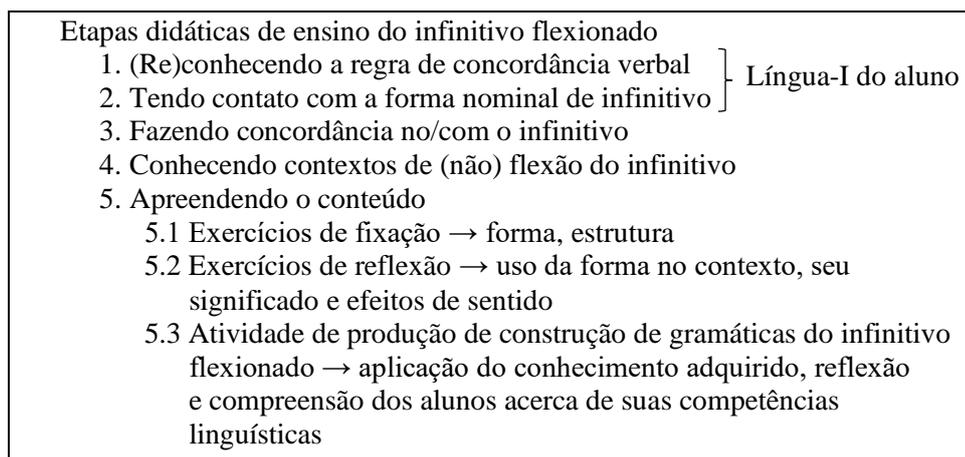
Fonte: Quadro elaborado pela autora do trabalho

Essa atividade permite a aplicação do conhecimento adquirido de maneira prática, propicia a reflexão coletiva e possibilita aos estudantes uma compreensão mais aprofundada de suas próprias competências linguísticas. Ademais, permite que os alunos atuem de forma ativa no processo ensino-aprendizagem. Vale reforçar que os três conjuntos de atividades apresentados – exercícios de fixação, exercícios de reflexão e atividade de construção de gramática – constituem sugestões a serem adaptadas e, se necessário, complementadas pelo professor de acordo com a sua realidade de sala de aula.

Em resumo, o percurso de introdução do infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros é representado na Figura 4:

Figura 4 - Introdução do infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros





Fonte: Figura elaborada pela autora do trabalho

Tendo em vista o infinitivo flexionado não integrar a gramática nuclear dos estudantes brasileiros, como defendido aqui (com base nos trabalhos de Moraes (1971), Schaf Filho (2003) e Pires e Rothman (2009), acreditamos que as cinco etapas didáticas aqui propostas constituem um exemplo de como o professor pode atuar em sua prática docente para que essa construção venha integrar a gramática do aluno, ainda que de maneira periférica. Essa proposta está em consonância com os trabalhos de Guerra Vicente e Pilati (2012), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Medeiros Junior e Simioni (2020), ao assumir que o ensino deve tomar como base os conhecimentos linguísticos que os alunos trazem para a escola. Além disso, a proposta também dialoga com o trabalho de Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020), ao mostrar como o ensino de um tópico gramatical – o infinitivo flexionado – pode se beneficiar das contribuições advindas das pesquisas em Teoria Gerativa.

4.5 Nota sobre formação de professores

Agora que apresentamos nossa proposta sobre a introdução do infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros, importa discutir, ainda que brevemente, a formação dos professores.

As etapas didáticas e as atividades sugeridas na presente seção tiveram por fim apresentar um caminho para orientar o professor na tarefa introduzir o infinitivo flexionado na gramática periférica da Língua-I do aluno. Para tanto, fica clara a importância de o professor assumir os papéis de agente eliciador dos conhecimentos internalizados pelos alunos e de agente mediador no processo de aprendizagem. Ao assumir esses papéis, caberá a ele, como ponto de partida para o ensino do infinitivo flexionado, trazer à consciência dos alunos os saberes linguísticos que eles já têm sobre sua língua, para, posteriormente, lhes ensinar essa nova construção da língua.

A esse respeito, consideramos essencial que os estudantes de Licenciatura em Letras, futuros professores de língua, tenham uma formação de qualidade que lhes possibilite acesso a um conjunto refinado de saberes, entre os quais destacamos o conhecimento de:

- teorias linguísticas variadas;
- diferentes objetos de estudo na perspectiva dessas teorias;
- diversificados métodos de análise linguística;
- múltiplas metodologias de ensino de língua portuguesa.

Em relação aos professores que já atuam, sugerimos cuidado especial quanto à sua formação continuada, por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento em que novos conhecimentos teóricos e aplicados lhes sejam apresentados.

Nesse aspecto, concordamos com Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020, p. 79-80), quando afirmam:

Temos insistido aqui em um professor que estuda. Não é mais possível o professor ficar restrito apenas ao livro didático. Como dissemos, o professor precisa estar ciente de que ele precisa estar sempre aprendendo. Ele precisa estar em dia com o conhecimento produzido nas universidades e pode acessar esse conhecimento de formas variadas: participando de oficinas produzidas pelas secretarias de educação, participando de atividades de extensão produzidas pelas universidades e voltadas para os professores, participando de seminários acadêmicos nas universidades, e mesmo cursando cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) ou lendo resultados de pesquisas produzidas nas universidades (artigos, trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, teses, dissertações, artigos, relatórios de pesquisa).

Com formação de qualidade, os professores poderão se afastar da perspectiva educacional tradicional, segundo a qual o aluno vai à escola para aprender, pois ele não sabe. Com essa formação, os professores poderão se distanciar da visão da sala de aula de língua portuguesa como um espaço de ensino de regras normativas estéreis e sem sentido para o aluno. Além disso, esses professores terão possibilidade de eles mesmos construírem suas próprias estratégias didáticas para ensino de conteúdo gramatical, levando em consideração: o conteúdo em si, os saberes linguísticos que os alunos trazem para a escola (seu conhecimento prévio), a complexa realidade de sua sala de aula (o diferente nível dos alunos, suas dificuldades, suas expectativas etc.).

4.6 Conclusões preliminares

O presente capítulo apresentou proposta didática de aplicação prática que tem por fim, a partir dos conhecimentos linguísticos que o estudante já possui, levá-lo a assimilar os contextos de uso da forma flexionada ou não flexionada do infinitivo

Tal proposta se constituiu de cinco etapas didáticas a serem implementadas pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem do infinitivo flexionado. A primeira etapa objetivou conscientizar o aluno de que ele já possui conhecimento acerca de concordância verbal. A segunda sugeriu que o professor possibilite ao discente um primeiro contato com as formas nominais do verbo. A terceira foi desenhada como o momento em que o docente mostra ao aluno a possibilidade de se flexionar o infinitivo. Na quarta, são demonstradas as tendências de flexão e de não flexão do infinitivo. Na quinta e última etapa, são apresentados três grupos de atividades, a saber: exercícios de fixação, de reflexão e atividade de construção de gramática.

As etapas didáticas e as atividades sugeridas na presente seção tiveram por fim apresentar um meio de como o professor pode fazer com que o infinitivo flexionado passe a integrar a gramática periférica do aluno. Para tanto, foi ressaltada a importância de o professor assumir o papel de agente mediador no processo de aprendizagem. Destacamos que, ao assumir esse papel, caberá a ele, como ponto de partida para o ensino do infinitivo flexionado, trazer à consciência dos alunos as informações prévias que eles já possuem de sua língua, para, posteriormente, lhes ensinar novas construções.

Considera-se também relevante ressaltar a importância de o professor ser o mediador do processo de descoberta por parte dos alunos dos contextos em que o emprego do infinitivo flexionado é autorizado ou daqueles em que ele é proibido (Lunguinho; Guerra Vicente;

Medeiros Junior, 2020, p. 176). Assim, propõe-se que, antes de tratar da flexão do infinitivo, o professor trabalhe com os alunos alguns conceitos de concordância verbal. Vale dizer que aqui o papel do professor será apenas o de “tornar explícito” o conhecimento que o aluno já traz em sua gramática internalizada, antes de ser exposto ao ensino formal e explícito do português. Ou seja, conforme defendido por Guerra Vicente e Pilati (2012, p. 11), o professor trabalhará com as intuições que os estudantes possuem sobre a sua própria língua, trazendo à sua consciência informação que ele já tem a respeito dela.

Sugere-se também que o docente, ao se deparar com os desvios cometidos pelos alunos, em vez de tratá-los como erros, procure compreender a razão que os está levando a cometer tais desvios, para então planejar como deve ser a melhor forma de intervir no processo ensino/aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que o professor entenda que “um desvio não revela um erro, um desconhecimento da regra, mas revela como atua a gramática interna” (Lunguinho; Guerra Vicente; Medeiros Junior, 2020, p. 183) do aluno.

Desse modo, compreender a razão de os alunos produzirem um desvio ajudará o professor a verificar os erros que eles cometem, entender a raiz deles e propor meios para saná-los (Lunguinho; Guerra Vicente; Medeiros Junior, 2020, p. 185).

CONCLUSÕES FINAIS

Nesta dissertação, estudamos o infinitivo flexionado tendo como foco de atenção o seu ensino. Elegemos a relação desse tópico gramatical com o ensino de língua portuguesa porque pensamos nas dificuldades que o professor enfrentaria ao se deparar com a quantidade de conteúdos acerca desse tema no momento em que ele estivesse preparando suas aulas e nas dificuldades dos estudantes para assimilar todo esse conteúdo.

Nesta pesquisa, adotamos os pressupostos da Teoria Gerativa (Chomsky 1965, 1981, 1986, 1995) como aporte teórico. Esta teoria formal postula que a espécie humana é dotada de uma Faculdade da Linguagem inata, um objeto mental que a habilita a adquirir línguas humanas. De acordo com a proposta da Teoria de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa, a Gramática Universal é composta de princípios e de parâmetros. Na aquisição de língua, a criança precisa fixar os parâmetros em uma das posições possíveis e, quando isso acontece, desenvolve-se uma Língua-I uma língua interna, individual e intensional. Segundo Chomsky (1981), uma Língua-I é composta de um núcleo e de uma periferia. O núcleo é o resultado da aquisição natural via exposição da Gramática Universal aos dados linguísticos do ambiente. A periferia é uma área da Língua-I composta por verbos irregulares, empréstimos, construções específicas a uma língua. Essa visão foi importante para a presente pesquisa, pois assumimos com Moraes (1971), Schaff Filho (2003) e Pires e Rothman (2009) que o infinitivo flexionado em Português Brasileiro não é construção adquirida naturalmente, ou seja, não faz parte do núcleo da língua, mas, sim, de sua periferia. Isto é, ao chegar à escola, os estudantes não trazem essa estrutura como parte de sua Língua-I, como conhecimento linguístico prévio. Com essa caracterização, podemos dar conta do primeiro objetivo da nossa pesquisa, qual seja:

- (i) Compreender a natureza do infinitivo flexionado na gramática do Português Brasileiro

Considerando que o infinitivo flexionado não faz parte do núcleo da Língua-I dos falantes de Português Brasileiro, mas, sim, de sua periferia, existe a necessidade de ele ser ensinado. O local em que ele será ensinado é a escola. Desse modo, adotamos como questão de pesquisa norteadora do presente trabalho a seguinte pergunta: de que forma a escola pode contribuir para introduzir o infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes brasileiros?

Neste ponto, surge o nosso segundo objetivo:

- (ii) Discutir como os princípios da Teoria Gerativa podem influenciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes para o ensino do infinitivo flexionado

Em relação a esse objetivo, discutimos vários trabalhos que tentam fazer uma conexão entre Teoria Gerativa e ensino de língua portuguesa: Guerra Vicente e Pilati (2012); Oliveira e Quarezemin (2016); Medeiros Júnior e Simioni (2022) e Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020). Ficou muito claro que, para todos os trabalhos, a base para o ensino de língua materna deveria ser a Língua-I que o aluno traz para a escola (o seu conhecimento prévio, nos termos de Guerra Vicente e Pilati 2012). Adotamos essa visão e para contribuir com o ensino do infinitivo flexionado propusemos uma estratégia dividida em cinco etapas didáticas:

Ensino do infinitivo flexionado

1. (Re)conhecendo a regra de concordância verbal;
2. Tendo contato com a forma nominal de infinitivo;
3. Fazendo concordância no/com o infinitivo;
4. Conhecendo contextos de (não) flexão do infinitivo; e
5. Apreendendo o conteúdo.

Assumimos que a primeira e a segunda etapas materializavam a Língua-I dos estudantes e a traziam para o contexto do ensino do infinitivo flexionado. Ou seja, esses eram os conhecimentos linguísticos relevantes para o ensino do infinitivo flexionado aos alunos.

A etapa três surge como momento de apresentar aos estudantes o infinitivo flexionado em si. Na realidade, essa etapa nada mais é do que a junção das duas anteriores: partimos do conhecimento prévio dos alunos para, a partir dele, apresentar novo conhecimento – a flexão do infinitivo.

A etapa 4 traz os contextos de flexão do infinitivo do português. Para essa etapa usamos as lições dos gramáticos e dos manuais de redação (Capítulo 2) e as propostas presentes nos trabalhos linguísticos (capítulo 3). Nela, o aluno entra em contato com as tendências de variação do infinitivo português: flexão obrigatória, flexão opcional e flexão impossível.

Por fim, a etapa 5 é o momento de os estudantes tomarem contato com o fenômeno mais de perto por meio de exercícios. Concebemos três tipos de atividades para essa fase. Primeiramente, os alunos são apresentados a exercícios de fixação, os quais têm como foco a apreensão da forma de infinitivo e das suas possibilidades. Finalizados os exercícios de fixação,

parte-se para os exercícios de reflexão, os quais se voltam para auxiliar o aluno a ver os significados do infinitivo flexionado e seus efeitos nos textos. Como o nome da atividade já diz, é o momento de os estudantes refletirem sobre esse tópico gramatical. Em seguida, é proposta a atividade de construção de gramática, que possibilitará ao aluno compreender suas próprias competências linguísticas.

Acreditamos que, ao fim dessas etapas didáticas, é possível que os estudantes consigam incorporar o infinitivo flexionado à sua Língua-I, expandindo-a.

Neste ponto, importa destacar ser de extrema importância a atuação do professor em todas as etapas didáticas propostas na presente pesquisa. Desse modo, para que haja um trabalho efetivo em sala de aula, é fundamental voltarmos o olhar para a formação do professor. Para tanto, faz-se necessário, conforme Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020, p. 44), o professor “[...] dominar a norma culta brasileira e ser capaz de cotejá-la com as outras normas presentes na comunidade em que trabalha [...]”. Ademais, segundo os autores (2020, p. 60), é sobremaneira relevante que a formação do docente seja a preocupação central na formulação das políticas públicas.

Ressalta-se que não existem estudos sobre o infinitivo flexionado que se voltam à articulação da Teoria Gerativa e o ensino. Teixeira (2009) é o único trabalho sobre ensino do infinitivo flexionado e ensino, mas ele não adota como aporte teórico a Teoria Gerativa. Este é, portanto, o primeiro.

Sendo o primeiro trabalho, obviamente, que muitas questões ficam como lacunas que devem ser sanadas em estudos futuros. Apresentarei algumas delas aqui.

A primeira tem relação com o *input* necessário para que se consiga introduzir o infinitivo flexionado na Língua-I dos estudantes. Por se tratar de uma construção da periferia da língua, sua aprendizagem vai depender de uma quantidade de *input* maior, diferente do que acontece quando estamos diante da aquisição natural. A questão é: o *input* presente nas atividades e nos materiais didáticos é relevante, robusto, para a aquisição do infinitivo flexionado?

A segunda diz respeito às tendências observadas: flexão obrigatória, flexão opcional, flexão impossível. Na apresentação dos contextos, não tentamos, em momento algum, simplificar as regras propostas (por gramáticos e por linguistas). Isso constituiu uma pergunta com a qual nos deparamos ao longo da pesquisa: há alguma possibilidade de “enxugar” todas as regras propostas, de modo a “facilitar” o ensino do infinitivo flexionado? Não conseguimos ainda um meio de simplificar as regras, mas acredito que seja possível, principalmente se associarmos as tendências do infinitivo flexionado aos seus efeitos interpretativos.

Como se vê o infinitivo flexionado não se esgota e muito ainda há que ser feito. A sua caracterização como construção que integra a periferia da gramática do Português Brasileiro parece estar no caminho certo. Essa sua caracterização abre espaço para se repensar esse conteúdo no espaço escolar além de permitir estratégias de ensino desse tópico gramatical. Neste trabalho, apresentamos uma proposta de ensino do infinitivo flexionado baseada em um conjunto de etapas didáticas. Ressaltamos que se trata de uma proposta, a qual pode ser incorporada, transformada ou servir de inspiração para professores que estejam lidando com esse tema na sala de aula. A Teoria Gerativa apresenta ferramentas teóricas e resultados de pesquisas que podem ser incorporados à reflexão sobre o ensino de língua materna e, assim, contribuir para a melhoria desse ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. **Dicionário de questões vernáculas**. São Paulo: Caminho Suave, 1981.
- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BAKER, M. **The polysynthesis parameter**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKER, M. **The atoms of Language**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- BARBOSA, J. S. **Grammatica philosophica da lingua portugueza**: ou Principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem. Lisboa: Oficina da Academia Real das Ciências, 1822.
- BECHARA, E. **Bechara para concursos**: ENEM, vestibular e todo tipo de prova de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BIBERAUER, T.; ROBERTS, I. The clausal hierarchy, features and parameters. *In*: SHLONSKY, U. (ed.) **Beyond functional sequence**. Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 295-313.
- BORER, H. **Parametric syntax**: case studies in Semitic and Romance languages. Dordrecht: Foris, 1984.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Manual de redação**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/5684>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEEFF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BCNN)**: Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 fev. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República**. 3. ed., rev., atual. e ampl. Brasília: Presidência da República, 2018.
- CEGALLA, D. P. **Dicionário de Dificuldades de Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Recurso digital.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- Chomsky, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

- Chomsky, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. *In*: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (eds.). **Step-by-step**: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge: MIT Press, 2000a, p. 89-155.
- CHOMSKY, N. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000b.
- CHOMSKY, N.; LASNIK, H. The theory of Principles and Parameters. *In*: CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995, p. 11-116.
- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.
- COSTA, J. M. **Manual de Redação Jurídica**. 6. ed. São Paulo: Migalhas, AMB, 2021. Disponível em: <https://www.amb.com.br/?p=75308>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- COSTA, J. M. **Manual de Redação Jurídica**. 6. ed. São Paulo: Migalhas, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.livrariamigalhas.com.br/juridicos/ebook-manual-de-redacao-juridica>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo**. Belo Horizonte: L&PM Pocket, 1970.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica – Homenagem a Fernando Tarallo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 107-128.
- FERNANDES, S. D. O jogo das representações gráficas. *In*: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRA, M. B. **Argumentos nulos em Português Brasileiro**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. **A posição sujeito no Português Brasileiro: frases finitas e infinitivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- FOLTRAN, M. J.; RODRIGUES, P.; LUNGUINHO, M. V. Os estudos linguísticos e a formação do professor da Educação Básica: uma proposta concreta. *In*: GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 43-86.

GUERRA VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum: Cadernos de Pós-Graduação**, n. 2, p. 4-14, 2012.

GUIMARÃES, M. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

HUANG, C.-T. J.; ROBERTS, I. Principles and parameters of Universal Grammar. *In*: ROBERTS, I (ed.) **The Oxford handbook of Universal Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 307-354.

KATO, M. A. A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no português do Brasil. **Fórum Linguístico** 2(1): 97-127, 2000.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *In*: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (org.). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005. p. 131-145.

KATO, M. A. A Gramática Nuclear e a língua-I do brasileiro. *In*: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e Ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. v. 1, cap. 6, p. 149-164. (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino).

KATO, M. A.; MARTINS, A. M.; NUNES, J. **Português brasileiro e português europeu: sintaxe comparada**. São Paulo: Contexto, 2023.

KAYNE, R. Some notes on comparative syntax, with special reference to English and French. *In*: CINQUE, G; KAYNE, R. (eds) **The Oxford handbook of comparative syntax**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 3–69.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 127-140, v. 1.

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

LIGHTFOOT, D. **How to set parameters: Arguments from language change**. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIRA, S. Subject postposition in Portuguese. **DELTA** 2: 17-36, 1986.

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência é ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOBATO, L. Sobre a regra de anteposição do verbo no português do Brasil. **DELTA** 4: 121-147, 1988.

LUNGUINHO, M. V.; RESENES, M. S.; NEGRÃO, E. V. Pesquisa em sintaxe gerativa: pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e questões. *In*: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). **Ciência da Linguagem: o fazer científico?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. v. 1, p. 119-141.

LUNGUINHO, M. V.; GUERRA VICENTE, H. G.; MEDEIROS JUNIOR, P. Seleção, constituição e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. *In*: GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa.** Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 139-190.

MAURER JUNIOR, T. H. **O infinitivo flexionado português: estudo histórico-descritivo.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

MEDEIROS JUNIOR, P.; SIMIONI, L. Linguística e Ensino: o diálogo possível entre teorias formais e a prática pedagógica. *In*: GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa.** Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 15-41.

MEDEIROS JUNIOR, P. **Gramática sim, e daí?** Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica. Curitiba: CRV, 2020.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **Novo manual de sintaxe.** 3 ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MODESTO, M. **On the identification of null arguments.** 2000. Tese (Doutorado em Linguística). University of Southern California, Los Angeles, 2000.

MODESTO, M. Infinitivos flexionados em português brasileiro e sua relevância para a teoria do controle. *In*: HORA, D.; NEGRÃO, E. V. (org.). **Estudos da Linguagem: Casamento entre temas e perspectivas.** João Pessoa: Ideia/UFPB, 2011. p. 63-87.

MONTEIRO, J. L. A variação do infinitivo em português. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 62-68, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3240>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MORAES, E. R. **O infinito flexionado em português: uma análise transformacional.** 1971. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1971.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola.** Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1985.

PILATI, E. **Sobre a ordem verbo-sujeito no português do Brasil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

PILATI, E. **Aspectos sintáticos e semânticos da ordem verbo-sujeito no português.** 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PIRES, A.; ROTHMAN, J. Acquisition of Brazilian Portuguese in late childhood: Implications for syntactic theory and language change. *In*: PIRES, A.; ROTHMAN, J.(eds.) **Minimalist inquiries into child and adult language acquisition**: case studies across Portuguese. Berlin: Mouton DeGruyter, 2009, p. 129-154.

PONTES, E. A ordem VS em Português. **Ensaios de Linguística** 7: 90-137, 1982.

PONTES, E. **Sujeito**: da sintaxe ao discurso. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ROBERTS, I. Macroparameters and Minimalism: a programme for comparative research. *In*: GALVES, C.; CYRINO, S.; LOPES, R.; SANDALO, F.; AVELAR, J. (eds) **Parameter theory and linguistic change**. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 320-335.

RODRIGUES, C. **Impoverished morphology and A-movement out of Case-domains**. (2004). Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Maryland, College Park, 2004.

SILVA, C. R. T. **A natureza de AGR e suas implicações na ordem VS**: um estudo comparativo entre o português brasileiro e o português europeu. 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

SAID ALI, M. **Dificuldades da Língua Portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008.

SAID ALI, M. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.

SALLES, H. M. M. L. O legado de Saussure e o conceito de língua. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v. 9, n. 2, p. 17-29, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50832045-O-legado-de-saussure-e-o-conceito-de-lingua.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SCHAF FILHO, M. **Do acusativo com infinitivo latino ao nominativo com infinitivo português**. 2003. 205 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85331/199017.pdf> Acesso em: 3 nov. 2023.

TEIXEIRA, D. P. **O infinitivo flexionado português**: descrição do seu uso e proposta didática. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.