

ENSAIO TEÓRICO

QUANDO O FALANTE FAZ LINGUÍSTICA: COMO ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS INTERESSAM AO FAZER CIENTÍFICO



OPEN ACCESS

Todo conteúdo de *Cadernos de Linguística* está sob Licença Creative Commons CC - BY 4.0.

EDITORES

- Lou-Ann Kleppa (UNIR)
- Cecilia Souza (USP)
- Hélio de Oliveira (UNICAMP)

AVALIADORES

- Luisandro Souza (UFPR)
- Renato Basso (UFSCar)

SOBRE OS AUTORES

- Luana De Conto
Conceptualização; Escrita - Rascunho Original; Escrita - Análise e Edição.
- Luciana Sanchez-Mendes
Conceptualização; Escrita - Rascunho Original; Escrita - Análise e Edição.
- Pietra Cassol Rigatti
Conceptualização; Escrita - Rascunho Original; Escrita - Análise e Edição.

DATAS

- Recebido: 05/05/2022
- Aceito: 14/08/2022
- Publicado: 06/09/2022

COMO CITAR

DE CONTO, L.; SANCHEZ-MENDES, L.; RIGATTI, P.C. (2022). Quando o falante faz Linguística: como atividades epilinguísticas e metalinguísticas interessam ao fazer científico. *Cadernos de Linguística*, v. 3, n. 2, e653.

Luana De CONTO

Câmara de Linguagem e Comunicação, Setor Litoral – Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Matinhos, Paraná, Brasil

Luciana SANCHEZ-MENDES

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Pietra Cassol RIGATTI

Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

RESUMO

Tratamos neste ensaio teórico do saber linguístico do falante para além de sua competência linguística, focando especificamente em situações em que os falantes refletem sobre seus usos linguísticos. Baseando-se na nomenclatura empregada por Franchi (2006) e Geraldi (2013), defendemos que é possível encontrar na internet situações em que o falante emprega uma reflexão sobre sua língua de maneira particular, exercendo atividades epilinguísticas, e também situações em que o falante traça uma reflexão mais generalizada sobre questões linguísticas, através de atividades metalinguísticas, mesmo não

empregando termos técnicos da área. Essas situações circulam sob diversos gêneros e inclusive alcançam repercussão através de virais, como memes, tuítes e tirinhas, e ilustramos neste trabalho casos assim através de comentários coletados no Twitter. Defendemos que essa sabedoria gramatical deve ser valorizada, tanto em sala de aula quanto no espaço acadêmico. Ilustramos a pertinência desse tipo de texto em práticas de divulgação científica, através de post produzido por uma das autoras. Discutimos também a possibilidade de incluir esses textos em aulas de língua portuguesa, especialmente considerando a etapa de descoberta proposta na metodologia de Lobato (2015). Da mesma forma, afirmamos que a manipulação de propriedades linguísticas por pessoas não especialistas pode ser acolhida em propostas de ciência cidadã, abrindo portas para um fazer científico mais participativo.

ABSTRACT

In this essay, we consider the linguistic knowledge of the speaker in what it outgrows their linguistic competence and we focus specifically in situations in which speakers without specialized training ponder about their language use. Taking into account Franchi (2006) and Geraldi (2013) typology, we argue that it is possible to find in the web many examples of two different situations which concern the linguistic knowledge of the speaker: (i) epilinguistic activities, where the speaker deploys linguistic knowledge for a particular manipulation of linguistic expressions, and (ii) metalinguistic activities, where a nonspecialist speaker manage to sketch generalist analyses about linguistic issues, even when they do not use technical terms. These situations can be found all over the internet and they can reach some engagement impact through viral texts, like memes, tweets and comics. We exemplify that in this paper with some twitter posts and we argue that this grammatical knowledge must be prized, be it in language classes or in academia. We illustrate the relevance of this kind of texts to scientific communication, presenting a social media post created by one of the authors. We also discuss the possibility of including these texts in language classes, especially regarding the “discovery” method from Lobato (2015)’s proposal. Moreover, we also remind that nonspecialists’ manipulation of linguistic properties might also be welcomed in open science perspectives that are

concerned with a communitarian approach, making the scientific work more participative for citizens all over.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Neste trabalho, analisamos como textos virais de internet podem ser ilustrativos de dois tipos de reflexão sobre a linguagem: (i) a possibilidade de produzir humor através da manipulação da linguagem em um caso particular e (ii) a possibilidade de estabelecer relações, analogias e regras para o funcionamento de casos mais generalizantes. Mostramos que não apenas profissionais da linguística e professores de português são capazes de analisar a linguagem descritivamente: falantes não especialistas têm um conhecimento sobre a linguagem, mesmo que intuitivo, e podem analisá-la. Defendemos que esse tipo de intuição é de grande importância para aulas de língua portuguesa e também para a divulgação científica e o fazer científico dentro da Linguística.

PALAVRAS-CHAVE

Atividades Epilinguísticas; Atividades Metalinguísticas; Descoberta; Ciência Cidadã.

KEYWORDS

Epilinguistic Activities; Metalinguistic Activities; Discovery; Open Science.

INTRODUÇÃO

Trabalhando com popularização da Linguística no Instagram, nos deparamos com diversas piadas e comentários de falantes não especialistas que manipulam propriedades linguísticas das línguas. Essas pessoas, embora sem formação especializada em linguística, são capazes de refletir sobre a língua no próprio exercício comunicativo. Neste artigo, tratamos dessa sabedoria gramatical dos falantes para demonstrar que uma atividade epilinguística subjaz a essas piadas e comentários, e que não é incomum que eles também conduzam atividades metalinguísticas através de reflexão sobre o seu conhecimento internalizado da língua. Em nossa análise, partimos de uma concepção de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas ancoradas especialmente em Franchi (2006) e também Geraldi (2013).

Na primeira seção, revisamos esses conceitos com exemplos ilustrativos e também apresentamos outros exemplos coletados por nós em que se observa o exercício de atividades epilinguísticas e metalinguísticas em tuítes produzidos por falantes não especialistas. Trazemos ainda uma demonstração de como esse tipo de texto pode ser mote para a divulgação científica, oferecendo uma ponte para o conhecimento acadêmico. Na segunda seção, abordamos possíveis desdobramentos para a valorização das atividades epilinguísticas e metalinguísticas em sala de aula, a partir da concepção de “descoberta” proposta por Lobato (2015). A ideia é explorar mais detidamente essa etapa de reflexão para além de um passo que levaria automaticamente aos exercícios metalinguísticos propriamente ditos. Na terceira e última seção, ponderamos acerca da participação do falante não especialista em modelos de ciência aberta e ciência cidadã, considerando que o seu conhecimento gramatical pode ser uma peça na engrenagem do fazer científico.

1. A SABEDORIA GRAMATICAL DO FALANTE EM ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS

Analisar os efeitos de humor não é um tema novo na Linguística. No Brasil, Possenti (1998) é um marco de referência para a análise de piadas e pontua, apoiando-se em Freud, que a graça se constrói a partir de como manipulamos seus elementos, e não exatamente de qual conteúdo está sendo manipulado. Tome-se por exemplo a clássica piada do pavê: “é pavê ou pacumê?”. Para além da gostosura da sobremesa em questão, a graça reside nas possibilidades de segmentação das palavras, juntamente com o apagamento do /R/ das formas infinitivas e a síncope dentro da preposição *para*. Ora, não precisamos salientar

que o falante que faz essa piada desconhece o que é síncope e apagamento e também não é versado nas propriedades do contínuo sonoro da fala: essa terminologia é instrumental técnico de um saber especializado. Mas não há dúvidas de que o falante tem consciência sobre a manipulação que está em jogo, uma vez que estabelece analogias pertinentes e provoca humor pela subversão da expectativa conversacional. Se, por um lado, o contexto aponta para uma pergunta a respeito do conteúdo da sobremesa (pavê, pudim, sagu?), por outro, a pergunta que se realiza passa longe dessa indagação e até reafirma que se trata de um pavê. A questão é que nunca foi a intenção desse falante indagar sobre o conteúdo, já que o que lhe interessa é a expressão da semelhança fonológica entre o nome da sobremesa *pavê* e uma certa pronúncia da sequência *para ver*. Prova de que essa manipulação é o centro da interação é que a própria piada já passou a ser matéria-prima para novas versões: enquanto um primeiro falante diz “É pavê ou pacumê?”, recebe como resposta irritada a referência a outro doce: “É paçocá: pra socar na sua cara.”. Novamente, a técnica consiste em manipular os fenômenos fonológicos da pronúncia e da segmentação, subvertendo a expectativa conversacional, que nesse caso apontava para a recepção da situação de humor.

Há, portanto, por trás desse tipo de tirada que provoca humor, uma manipulação linguística que coloca o falante na posição de reflexão sobre seus usos linguísticos. Esses momentos estão refletidos não só nas piadas contadas por aí, mas também nos virais que circulam na internet, em memes, em tirinhas, em tuítes espirituosos. No material de análise que selecionamos para este trabalho, buscamos compreender o que os falantes fazem quando tecem esses comentários. Com isso em mente, chamamos a atenção para três tipos de atividades que podem ser praticadas pelos falantes em seus usos linguísticos: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

Essa tipologia, atribuída a Antoine Culioli, foi aplicada especialmente por Franchi (2006) e Geraldi (2013) para discutir a prática do ensino de gramática em aulas de Língua Portuguesa. As atividades linguísticas, segundo Franchi (2006, p. 95), são “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” e constituem a maior parte das interações comunicativas que temos no dia a dia. Geraldi (2013, p. 20) ressalta que nesses casos não há nenhuma suspensão na progressão do assunto em tema. No nosso exemplo a respeito do pavê, poderíamos imaginar uma situação em que o falante expressa uma dúvida legítima sobre o teor da sobremesa: “É pavê ou é mousse com chocolate?” objetivando uma resposta relevante que lhe permita, por exemplo, decidir se vai comer ou não um prato do doce.

Há uma diferença entre essa interação e a que ocorre na situação da piada. Essencialmente, a piada muda o foco da conversa e demanda do interlocutor um reajuste do tema. Essa seria uma atividade epilinguística, pois direciona a conversa para uma reflexão sobre o que está sendo dito. Como afirma Franchi (2006, p. 97), a atividade

epilinguística “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Temos claramente a comparação entre as formas *pavê* e *para ver*, construída pela analogia com *pacumê* (em referência a *para comer*), para mobilizar um signo diferente daquele que é contextualmente mais saliente no almoço de domingo, fazendo uso de uma construção não canônica. Assim, essa seria uma atividade epilinguística. Geraldi (2013, p. 24) salienta que a atividade epilinguística suspende o tratamento do tema a que era dedicada a interação e pode acontecer de modo consciente ou inconsciente. Dessa maneira, manipulações planejadas como as piadas se constituem como atividades epilinguísticas, mas também são atividades epilinguísticas negociações de sentido, reelaborações, repetições, antecipações e muitas outras atividades em que o falante suspende o fluxo de interação para colocar em pauta as formulações linguísticas.

O que diferencia as atividades epilinguísticas das metalinguísticas é o propósito de sistematização da reflexão sobre a linguagem. Enquanto as atividades epilinguísticas colocam uma lupa sobre a interação verbal para manipular uma expressão de modo particularizado, as atividades metalinguísticas têm como objetivo uma abordagem mais generalizante, estabelecendo relações que permitam compreender o funcionamento gramatical da linguagem. As atividades metalinguísticas se desvinculam do processo interativo na medida em que a interação passa a ter como propósito a análise linguística por si própria.

A atividade metalinguística, para Franchi (2006, p. 98), resulta em uma teoria gramatical “como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente”. Para o autor, essa teoria fundamentalmente busca responder à questão da significação: como e por que as expressões linguísticas significam aquilo que significam? Essa questão, motivadora das atividades metalinguísticas, passa ao largo das atividades epilinguísticas, pois estas examinam os usos linguísticos com interesses situados na dinâmica interacional, como é o caso dos efeitos de humor que vemos nas piadas, ou mesmo a busca por clareza e elucidação que pode motivar as negociações de sentido.

É importante apontar que essa sistematização pode vir acompanhada de uma metalinguagem já estabelecida em teorias linguísticas consagradas, mas não necessariamente, uma vez que Franchi (2006, p. 98) nos lembra que é possível a construção de conceitos e classificações partindo de um quadro nocional intuitivo. O termo “metalinguístico” tem sido associado de maneira estreita a uma prática de classificação e rotulação que não reflete a atividade metalinguística vislumbrada que subscrevemos aqui. Quando pensamos em atividade metalinguística, nos referimos ao desenvolvimento de uma

reflexão que categoriza os usos linguísticos a partir do estabelecimento de relações, da busca por padrões e do mapeamento de comportamentos.

Analisar a piada do pavê em termos da segmentação da sequência fônica, da apócope do /R/ final e da síncope da preposição é uma atividade metalinguística feita com uma metalinguagem baseada numa descrição prévia dos fenômenos do português.¹ Parte-se do diálogo com outras pessoas que já se dedicaram à observação da recorrência desses fenômenos e à análise dos seus padrões. Mas essa observação e análise pode ser replicada de maneira individualizada por qualquer falante não especialista que se ponha a estabelecer relações entre *pavê* e o modo como outros infinitivos além de *ver* são pronunciados sem R no final, bem como o modo como é pronunciada a preposição *para* em seus usos informais e refletindo sobre a representação escrita da fala. Destrinchar a piada, explicando de onde vem a graça, é basicamente performar uma atividade metalinguística que desvela a construção dos sentidos, independentemente do fato de que essa atividade tenha sido conduzida intuitivamente, sem o apoio de termos canônicos. É claro que, fora de um contexto designado para o estudo da língua portuguesa (como se constitui, por exemplo, a sala de aula), essa observação é pontual e oferece uma descrição parcial e localizada de uma teoria gramatical em construção, mas é uma análise linguística que potencialmente pode ser exercida por qualquer falante, desde que este cultive o que Franchi chamou de “grande familiaridade com os fatos da língua”. Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Geraldini (2013, p. 26): “Mais do que qualquer coisa, estes três tipos de atividades estão a mostrar que a reflexão sobre a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas”.

Vejamos, então, como as atividades epilinguísticas e metalinguísticas aparecem em outras interações coletadas no ambiente digital.

1.1. AS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS NA PRÁTICA

Partindo da diferenciação que construímos, tomamos atividades epilinguísticas como uma reflexão a respeito da linguagem com o objetivo de destacar uma particularidade, enquanto atividades metalinguísticas são reflexões sobre a linguagem com um propósito generalizante. Podemos dizer que a atividade epilinguística se encerra em si mesma, enquanto a metalinguística abre margem para a análise de regularidades da linguagem que extrapolam uma interação particular e permitem prever o comportamento de um fenômeno linguístico.

¹ Callou, Moraes e Leite (2013) falam do cancelamento de R em coda externa ser maior em formas verbais do que nominais; sobre a preposição 'para', ver Lucena (2001) e Silva (2010).

Tomemos inicialmente o seguinte tuíte que comenta um vídeo a respeito dos tubarões-lanterna.

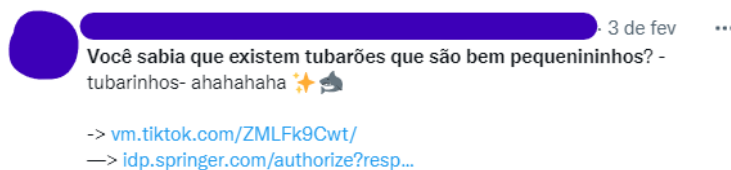


Figura 1. Analogia entre tubarão e tubarinhos.

Fonte: <<https://twitter.com/sobretubaroes/status/1489234309236015110>> Acesso em: 27 abr. 2022.

O comentário acima cria uma oposição entre *tubarões* — grandes — e *tubarinhos* — pequenos —, associando a diferença de tamanho às terminações *-ões* e *-inhos*. A terminação *-inho* aparece também em *pequeninhos*, adicionando um valor expressivo à base *pequenino*, que já remete a um tamanho reduzido. Essa é uma observação estrita das relações linguísticas que a autora estabeleceu para a produção de sentidos. Esse efeito funciona porque a autora compartilha com seus interlocutores o conhecimento de que *tubarinhos* não é uma palavra consolidada na língua e que *-ões* de *tubarões* não está exatamente associado ao tamanho. É inegável, no entanto, a semelhança fonológica entre a terminação de *tubarão* e terminações como a de *tomatão*, por exemplo, palavra que se coloca em paralelo a *tomate*, com uma nuance de tamanho aumentado. Há, portanto, um exercício de criatividade linguística, inerente à linguagem conforme concebia Franchi (2006, p. 50), e que se manifesta aqui através da analogia. Esse exercício resulta na suposição de uma estrutura morfológica dentro de *tubarão* (i.e. *tubar-ão*), cuja nova configuração permite a formação de *tubar-inho*. Mas tudo isso se dá implicitamente, pois o comentário do tuíte não explicita essas relações comparativas, apenas as manipula na medida em que joga particularmente com as duas expressões. Temos aqui um exemplo de atividade epilinguística, em que a autora brinca com a linguagem experimentando e transformando expressões, conforme vimos acima na definição de Franchi. Não há nenhum movimento na direção de se fazer generalizações sobre o funcionamento de *-ão* ou *-inho* na língua. É um exercício que demonstra o conhecimento internalizado dos falantes sobre a morfologia da língua, ilustrando que os falantes têm uma capacidade de refletir sobre os morfemas de sua língua, uma consciência morfológica.

Vejamos agora um comentário um pouco diferente a respeito do mesmo tema.

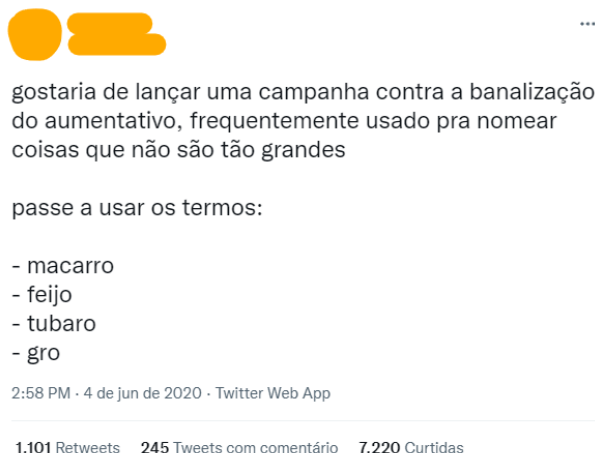


Figura 2. Tuíte sobre a banalização do aumentativo.

Fonte: <<https://twitter.com/ogabrielpq/status/1268603148052180995>> Acesso em: 27 abr. 2022.

Nesse caso, o comentário versa explicitamente sobre o “aumentativo”, mobilizando a nomenclatura convencional da área e traz embutida uma análise sobre o seu comportamento. O interlocutor deve recuperar as palavras que seriam as formas de base para as supostas formas aumentativas das palavras citadas, e aí vem o passo de imputar a estrutura morfológica que analisa *-ãõ* como aumentativo:

(1a) macarrão = macarro + ãõ

(1b) feijão = feijo + -ãõ

(1c) tubarão = tubaro + -ãõ

(1d) grão = gro + -ãõ

Naturalmente, há graça nessa conversa por conta da observação de que essas palavras se referem a “coisas que não são tão grandes”, já que as palavras terminadas em *-ãõ* não necessariamente carregam a ideia de aumentativo. Ocorre aqui um exercício de criatividade linguística muito semelhante ao tuíte anterior, direcionado para a estrutura morfológica da palavra. O passo adiante que esse autor promoveu foi a previsão de uma forma sem aumentativo, criando palavras que não são lexicalizadas na língua, para as quais até somos capazes de prever um significado — descolando dessas bases a ideia de aumentativo. E para isso, ele traça um paralelo comparativo entre algumas palavras, de maneira a estabelecer uma generalização de funcionamento do aumentativo num movimento de atividade **metalinguística**. As evidências que temos disso é não apenas o emprego de nomenclatura técnica (“aumentativo”), mas especialmente o esforço de sistematização de um fenômeno linguístico. E esse esforço de sistematização é robusto o

suficiente para que rapidamente outros falantes entrem na conversa aplicando o mesmo exercício de criação de palavras.



Figura 3. Respostas ao tuíte sobre o aumentativo.

Fonte: <<https://twitter.com/lucasgoes/status/1268618693442850822>> Acesso em: 27 abr. 2022.

Emerge naturalmente das palavras do tuíte inicial o emprego de uma vogal temática: todas as bases foram formuladas com a terminação -o. E há consciência entre os falantes de que há uma regra por trás da formação das palavras elencadas, como vemos no comentário a seguir, em que a formação *confuso* é alvo de discussão pela homofonia com a forma já estabelecida do adjetivo *confuso*.

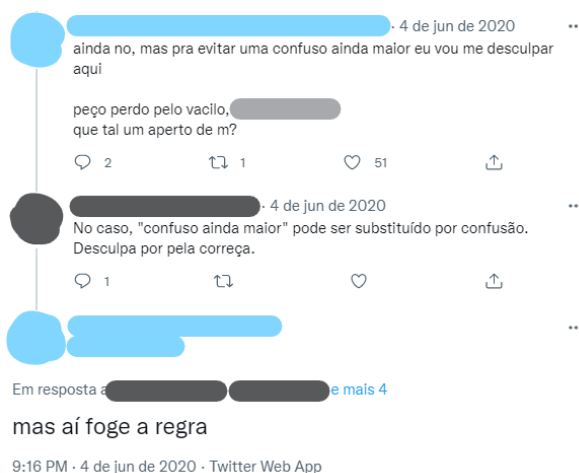


Figura 4. Tuíte com discussão sobre a regra de formação.

Fonte: <<https://twitter.com/eueraoaiwans/status/1268624051628630017>> Acesso em: 27 abr. 2022.

Argumentamos aqui que o comentário da figura 2 é uma atividade de natureza metalinguística, assim como a atividade que se desenvolve no raciocínio dos falantes na figura 4. Independentemente da validade das hipóteses que estão sendo levantadas, essas práticas linguísticas são uma reflexão sobre a língua com o propósito de prever regularidades sistemáticas a partir da observação de fatos da língua. Já as respostas na figura 3 são atividades epilinguísticas, da mesma maneira que o tuíte da figura 1, pois são casos em que a prática linguística é um exercício de experimentação caso a caso.

Não temos dúvidas de que as observações e as generalizações previstas no fio de tuítes que ilustramos acima têm limitações empíricas e não se sustentam como uma análise rigorosa do aumentativo diante de uma quantidade mais robusta de palavras da língua. Mas chamamos atenção para o fato de que ela é uma atividade que ressalta a criatividade linguística do falante e, como tal, é legítima. De maneira semelhante, é possível encontrar muitas outras publicações online que registram esse tipo de esforço generalizante, feita por falantes despreziosamente.

Veja-se, por exemplo, o vídeo *Easter eggs da língua portuguesa* de Sarah Femina, publicado no TikTok². A autora se põe a analisar como palavras da língua portuguesa revelam em sua forma o significado que veiculam: “A palavra *repetitivo*, ela é repetitiva! A sílaba ti repete várias vezes para provar que ela é repetitiva. A natureza é tão linda”. Ela também analisa as palavras *crocante*, *sussurro*, *entrevista*, *obstáculo* e *gago*, abordando aspectos que remetem às discussões sobre a arbitrariedade do signo linguístico, de Saussure, e ao debate sobre a natureza dos nomes, presente no diálogo Crátilo de Platão.

² Disponível em: <https://www.tiktok.com/@sarahfemina/video/7112929922762509574?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1> Acesso em 10 ago. 22.

Sem consciência explícita, a autora reuniu exemplos pertinentes para a observação do simbolismo sonoro, uma associação entre som e significado. Esse fenômeno é conhecido na literatura da área como *efeito kiki buba*, por conta de um experimento linguístico que mostra que os falantes têm uma tendência em associar *kiki* com objetos pontiagudos e *buba* com objetos arredondados (cf. KÖHLER, 1929). O vídeo de tiktok da autora é mais um exemplo de análise metalinguística.

Acreditamos que essas observações e análises podem oferecer caminhos para uma prática científica – sim, científica – na sala de aula de línguas e também em laboratórios de linguística, sendo protagonizada por falantes não especialistas.

1.2. A PRÁTICA METALINGUÍSTICA NA POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA

A reflexão metalinguística que ilustramos com tuítes na seção anterior é resultado de uma análise direcionada para determinado recorte de palavras e poderíamos situar essa análise como produto de um nível pouco profundo de “familiaridade com os fatos da língua” (FRANCHI, 2006, p. 98), se considerarmos que há uma gradiência nesse fator. Com um nível mais profundo de familiaridade com os fatos da língua, vem a possibilidade de um escopo maior de observações e por consequência chega-se à construção de generalizações mais robustas. Ilustramos agora a atividade metalinguística com propósito de divulgação científica e popularização da Linguística. A reflexão abaixo foi publicada no perfil de instagram de uma das autoras, acompanhada exatamente das imagens dos tuítes mencionados anteriormente.

Temos duas coisas pra ponderar sobre esse exercício de criatividade linguística do Gabriel (amei!). A primeira é a conclusão óbvia pra qualquer falante de PB que o -ão de “macarrão” não é aumentativo, nem o de “feijão”, nem o de “tubarão”, muito menos o de “grão”. Nem tudo que reluz é ouro, né?

Mas, relevando esse detalhe, ainda podemos observar o que acontece quando se tenta retirar da palavra o suposto sufixo de grau aumentativo.

Como os falantes imaginam a forma primitiva de cada palavra? “macarro”, “feijo”, “tubaro”, “gro”: parece que o -o resolveu desfilhar como vogal temática nesse paradigma!

Passa pro lado pra ver a conversa inteira e você vai notar que apareceram aí algumas formas atemáticas (sem vogal): televis[ão] e m[ão]. E não se engane de achar que a vogal temática -o tá vinculada a gênero, porque apareceram com gênero feminino “raço”, “permissão” e “confuso”, que, registre-se, também flutuou como “confusa”.

Um segundo motivo pra esse exercício soar estranho é que, ao contrário do que estamos acostumados a ouvir (concordo com você em gênero, número e grau!), O GRAU NÃO É BEM UMA FLEXÃO DO PORTUGUÊS, então não dá pra tirar ele de uma palavra igual a gente tira um -s de plural. Ele não faz concordância, não é regular e seu significado é dado a algumas particularidades. Mattoso e Sandmann já falam disso há tempo suficiente, mas você consegue perceber isso facilmente nas palavras “portão” e “camisinha”, que se distanciam largamente do que seria sua forma não flexionada.

No fim das contas, o -ão é um mascarado desde sempre! 😏

Se ele também te enganou a vida inteira, manda esse post pra todo mundo e vamos desmascarando aos poucos o danado 😊

Fonte: <<https://www.instagram.com/p/CBLhdbEANop/>> Acesso em: 27 abr. 2022.

Nesse caso, há uma análise explícita a respeito da terminação recorrente: as formas retiradas da figura 3, apresentadas em (2), seguem a regra de inserção da vogal temática -o e vemos uma tendência à maior produtividade com palavras masculinas (2a,c,d,e,f). Mas essa não é uma exclusividade, dada a presença de *raço* (2b) e *permissso* (2g).

(2a) chimarrão = chimarro + -ão

(2b) ração = raço + -ão

(2c) coração = coraço + -ão

(2d) alemão = alemo + -ão

(2e) violão = violô + -ão

(2f) pulmão = pulmo + -ão

(2g) permissão = permissso + -ão

Foram registrados ainda casos em que essa vogal temática não foi realizada, como *televis* e *m*, que inclusive viola a fonotaxe do português brasileiro — essa forma não seria uma palavra possível na realidade. Mas, à parte dessa exceção, os falantes trabalharam dentro de possibilidades oferecidas pela gramática da língua portuguesa.

O fato de que a vogal temática -a foi cogitada apenas marginalmente (*correça* para *correção* na figura 4 e *banalizaça* para *banalização* na figura 5) é um fato interessante que poderia inspirar outras reflexões: haveria algo na fonologia ou na morfologia dessas palavras que direciona para essa despreferência.³

3 Um dos pareceristas, Luisandro Souza, a quem agradecemos, sugeriu um dos fatores que podem estar envolvidos na despreferência poderia ser o tipo de leitura atribuída ao morfema. No caso de *banalização*, por exemplo, o aumentativo não teria uma interpretação de tamanho (algo grande), mas de intensidade (muito banalizado). Concordamos que este pode ser um traço envolvido nessas tentativas de diferença e indicamos este tema como um possível trabalho futuro.



Figura 5. Ressalva a respeito do termo *banalização*.

Fonte: <https://twitter.com/m_nmoretto/status/1268624846570782725>

A publicação de divulgação científica aborda também o estatuto derivacional do morfema de grau, trazendo para a discussão uma problemática já consolidada na linguística, porém ainda distante dos bancos escolares. Segundo autores como Camara Jr. (2009, p. 83), o morfema de grau não se caracteriza como um processo flexional, porque “não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si” e sua análise flexional nos manuais gramaticais teria advindo de um decalque do mecanismo da flexão de grau em latim – que funcionava de maneira distinta do português.⁴

Percebemos, então, que a publicação recapitula a reflexão metalinguística já promovida pelos usuários em seus tuítes – apontando suas limitações – e acrescenta um diálogo com produtos acadêmicos que abordam o tema em questão, oferecendo uma ponte entre o fazer científico e a reflexão intuitiva dos falantes.

Essas observações epilinguísticas e metalinguísticas são produzidas pelos falantes em diversos contextos e podem servir de exemplo e atividade de análise linguística tanto em sala de aula quanto na pesquisa científica e na divulgação científica. A próxima seção se dedica a expandir essa reflexão.

4 Um dos pareceristas, Luisandro Souza, a quem agradecemos, fez um alerta para o fato de que há certa controvérsia acerca do estatuto flexional do aumentativo em português. Embora a análise de Câmara Jr. seja consagrada classicamente, sabemos que uso desse tipo de sufixo, em português, é muito mais regular do que os morfemas derivacionais tradicionais. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver Gonçalves (2007).

2. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS PARA AS AULAS DE LÍNGUA

Nesta seção, partimos da reflexão de Geraldi de que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas não são restritas ao ambiente especializado, e mostramos de que forma a escola pode e deve tirar proveito disso. Mais especificamente, vamos nos concentrar em defender a valorização das operações intuitivas mais espontâneas das atividades epilinguísticas que, como vimos, não são necessariamente conscientes e são, portanto, bastante naturais.

Para discutir o tema, retomamos a reflexão de Lobato (2015)⁵ sobre o papel da linguística para o ensino de língua sintetizada em três características: procedimento de descoberta, da metodologia de elicitacão e da técnica dos resultados. O detalhamento dessa segunda etapa de elicitacão a partir de uma sistematizacão dos dados com metodologia científica explícita é uma atividade metalinguística e tem sido largamente explorada em publicacões recentes.⁶

Neste artigo, entretanto, destacamos a importância da primeira característica elencada por Lobato: o procedimento de descoberta. Mais especificamente, sugerimos explorar mais detidamente, nessa primeira etapa, as habilidades mais intuitivas e menos informadas dos falantes que se manifestam nas atividades epilinguísticas. Na descriçã da etapa de descoberta, Lobato vai ao encontro da proposta de Franchi e sugere que “a escola tem de adotar a mesma metodologia do dispositivo de aquisicão de língua: a mente do aluno simplesmente desenvolve os novos processos, a partir da exposicão a dados que manifestam esses processos” (LOBATO, 2015, p. 20). Mais uma vez, os autores convergem para uma proposta de que a escola deve se dedicar a esses processos mais naturais que os falantes têm em relaçã a sua língua. É exatamente esse desenvolvimento de novos processos que observamos nos tuítes da seçã anterior e por isso eles servem de ilustraçã metodológica sobre como agir diante da dinâmica do dispositivo linguístico dos alunos. Sabemos que uma primeira impressã despertada pela análise de aumentativo apresentada nos tuítes é dizer que ela está errada: seria uma análise incorreta porque não é isso que aumentativo significa, não é assim que esse grau é descrito nos instrumentos gramaticais, nem é essa a análise clássica da literatura da área. No entanto, com esse julgamento desperdiçamos uma oportunidade ímpar de capturar a intuicão do falante a respeito da sua consciência morfológica e da formaçã de palavras na língua.

5 Publicaçã póstuma. O original é de 2003.

6 Alguns exemplos de trabalhos são Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, 2020), Pilati (2017), Teles e Lopes (2018), apenas para citar alguns.

Assim, a ideia é utilizar a intuição do falante não apenas na etapa de elicitacão com sistematizacão dos dados a partir de testes de gramaticalidade, por exemplo. Essa etapa, a nosso ver, já tem um direcionamento metalinguístico consciente – afinal, o teste de gramaticalidade se constitui como uma reflexão sistematizada sobre a própria língua – que exige um bom preparo numa etapa anterior. Sugerimos, então, que essa primeira etapa deve ser mais valorizada e pode partir de produções linguísticas mais banais presentes em piadas e reflexões em publicações de redes sociais para um trabalho de análise ainda não informado e sistematizado para então seguir para etapas mais especializadas. Logo, consideramos, como Geraldi (2013), que os falantes não são “autômatos sintáticos” ou “monstros da gramática” (termos do autor), mas que não estão alheios à propriedade da reflexividade sobre sua língua. O material que mobilizamos para discutir neste artigo é formado por ilustrações cotidianas dessas atividades reflexivas e pode fazer parte das aulas de língua.

Nesse sentido, estamos explorando uma ideia de Lobato de que a contribuição da linguística ao ensino de línguas pode ser indireta. As aulas de língua não precisam necessariamente envolver majoritariamente atividades metalinguísticas estruturadas como as existentes nos cursos de graduação em Letras. Dessa forma, não estamos propondo reflexões que levem a escola a formar pequenos linguistas, mas estamos defendendo uma exploração consciente mais detida dos mecanismos naturais de manipulação linguística presentes nas atividades epilinguísticas encontradas na etapa de descoberta.

A importância dessa primeira etapa de exploração está, a nosso ver, para além de servir de mera isca para o início de análises majoritariamente sistematizadas. Nela, está presente o caráter curioso e interessante do assunto e que costuma ser mitigado em aulas focadas em atividades repetitivas e pouco reflexivas. Assim, vemos nesta etapa um momento valioso para o fomento da criatividade e ampliação da observação por meio da experimentação e não apenas como ponte para a etapa seguinte. Investir nessa etapa é entender que a escola pode e deve ser um espaço interessante e divertido e que a instrução não pode ser uma forma de anular o interesse genuíno e intuitivo dos falantes pelos fatos de língua que se manifesta frequentemente fora do ambiente escolar.⁷

Uma reflexão nesse sentido foi feita por Basso e Pires de Oliveira (2010) numa discussão sobre o papel da Linguística na escola com base no destaque ao papel da curiosidade conforme os apontamentos das palestras do físico estadunidense Richard Feynman sobre o ensino de física no Brasil nas décadas de 50 e 60. Na época, Feynman criticou duramente o ensino de física nas universidades brasileiras destacando seu foco

⁷ Um dos pareceristas, Renato Basso, a quem agradecemos e com quem concordamos acrescentou que uma reflexão desse tipo sobre a língua pode ser também útil para lidar com outros conhecimentos científicos.

equivocado em atividades de memorização para preparação para exames, que apartavam o conhecimento de seu caráter fundamental que é ser interessante e o cientista de sua característica basilar de ser curioso. Com isso, Feynman foi taxativo; segundo ele, não se fazia ciência no Brasil, mas apenas atividades de memorização.

Em nota, Alexandre Tort, físico brasileiro e tradutor da biografia de Feynman publicada originalmente em 1985, salienta que o contexto das universidades brasileiras na época da sua visita era outro e que a pesquisa que se faz no Brasil hoje é reconhecida internacionalmente.⁸ Isso pode ser verdade, mas também é verdade, infelizmente, que uma educação sistematizada na mera transmissão de conteúdo a ser memorizado para ser repetido em uma prova é ainda frequente no país e também fora dele. Assim, não é novidade encontrarmos críticas aos sistemas de educação bancária baseados na memorização. Hooks (2017), uma autora e professora estadunidense influente nos estudos recentes sobre educação, apresenta as dificuldades de um sistema de ensino desse tipo e defende uma educação para o pensamento crítico (conforme a sustentada por Paulo Freire) que liberte as aulas de atividades que levam à apatia e ao tédio.

De um ponto de vista mais pessoal, na própria biografia de Feynman, que não se reduz à crítica ao sistema de ensino no Brasil, o físico fala de seus próprios processos de descoberta com a física seguidos de seu desgosto com essa ciência quando seu trabalho intelectual ficou restrito a meras reproduções técnicas, ou quando percebeu que “parou de brincar com ela” (em suas palavras). Sua reação seguinte foi a de que era possível resgatar um contato interessante e agradável com os temas da física que o fizeram se interessar por ela inicialmente. Decidiu, então, que iria “desfrutar da física” (em suas palavras). E as brincadeiras que vieram a seguir levaram a estudos que o conduziram a ganhar o prêmio Nobel de Física em 1965 junto com Julian Schwinger e Shin’ichiro Tomonaga e se tornar um dos grandes nomes da ciência internacional.

Assim, a nossa proposta de enfoque em atividades de descoberta a partir de piadas e comentários sobre temas da língua portuguesa que intrigam autores de posts sem instrução em ciência linguística propõe um resgate do que há de interessante e curioso sobre a língua para que, antes de propor análises sistemáticas e complexas, possamos brincar um pouco com ela. Para o professor que pode encontrar nesse material novas formas de apresentação de fenômenos linguísticos, fica o convite de Feynman: “Se estiver

8 Além do destaque da pesquisa brasileira atual, podemos oferecer ainda um contraponto à declaração de Feynman com ilustrações daquela época. O físico estadunidense veio ao Brasil, primeiramente, a convite do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), dirigido por César Lattes, um dos grandes expoentes da física brasileira, que disputou o Nobel e hoje dá nome à plataforma de currículos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em sua segunda visita, foi convidado por José Leite Lopes, outro físico expoente da ciência nacional reconhecido internacionalmente que esteve envolvido na articulação de grandes centros nacionais de pesquisa, como a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

leccionando, pode pensar sobre as coisas básicas que conhece muito bem. Essas coisas são engraçadas e deliciosas. Não faz mal algum pensar sobre elas mais uma vez. Haverá alguma forma melhor de apresentá-las?” (FEYNMAN, 2006).

E para quem ainda acha que o material selecionado para discussão neste artigo representa gêneros menores porque são material de internet e não obras literárias clássicas, vale lembrar, conforme mencionou Lobato, que a fundação de uma linguística científica estrutural deixou como herança uma abordagem não normativa e não preconceituosa das aulas de línguas. Com isso, a ideia de que algumas variedades devem ser valorizadas na aula de língua fica superada. A isso, podemos acrescentar uma reflexão de hooks de que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (HOOKS, 2017, p. 90)

3. O SABER GRAMATICAL DO FALANTE E A CIÊNCIA CIDADÃ

Até este momento, ilustramos que a intuição de falantes não especializados está recheada de reflexão linguística inconsciente. Esses falantes podem vir a deixar a escola básica e irem atuar nas mais diversas áreas, inclusive na de Letras e Linguística. E já que o objetivo das aulas de língua na escola não é o de criar pequenos dicionários de termos linguísticos, a intuição desses falantes não especializados não pode ser deixada de lado em nenhum nível educacional. Essa intuição demonstra que esses falantes são capazes de observar as características da sua língua e os usos que são feitos dela, identificar padrões e possibilidades de combinação. Eles não são cientistas da linguagem, mas já têm a curiosidade e a intuição de um linguista. E isso já é o bastante para que possam entender e participar do processo de construção da ciência. Sim, o pensamento científico pode ser aplicado a questões linguísticas já na escola básica (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Nos últimos anos, tem-se discutido cada vez mais a importância da ampliação do acesso – financeira, tecnológica, linguística e socialmente – ao conhecimento científico. Esses pontos são englobados por um termo guarda-chuva chamado *ciência aberta* (FECHER; FRIESIKE, 2014). Dentro desse debate, também encontramos discussões em torno do que se chama *ciência cidadã*. Essa definição de ciência entende que a ação e a participação do público não especializado, sem treinamento científico, é essencial ao fazer científico – e esse público não pode ser reduzido a população de interesse e sujeitos de pesquisa, ou seja, a participação vai além da posição de fonte de informação e contribui para a pesquisa de outras formas. A ciência cidadã propõe que cidadãos atuem de maneira voluntária junto a cientistas desde o desenvolvimento do projeto de pesquisa, passando pela realização da análise até a comunicação de seus resultados (GUERRINI *et al.*, 2018).

Essa participação pode incluir atividades de coleta e de processamento de dados, de criação e desenvolvimento de projetos (extra)curriculares em escolas e de projetos mais específicos de ciência comunitária (BONNEY *et al.*, 2015).

Além disso, a ciência cidadã pode ser entendida por meio de, ao menos, duas perspectivas. Uma delas procura a democratização da ciência de forma que as pessoas tenham conhecimento e prática para participar de debates e decisões públicas que impactem a ciência ou sejam impactadas por ela (BONNEY *et al.*, 2015). Exemplos disso são as discussões sobre o desenvolvimento sustentável e o meio ambiente, que se tornaram muito populares nas últimas décadas e agora estão escancaradas em itens de consumo e em campanhas políticas.

A outra perspectiva está voltada para a atuação de público não especializado, em parceria com cientistas profissionais, no desenvolvimento de estudos científicos. Uma iniciativa que pode ser um ótimo exemplo dessa abordagem é o trabalho realizado na Olimpíada Brasileira de Linguística. A Olimpíada é dividida em quatro fases. Na 3ª fase, os 60 estudantes mais bem colocados na competição participam de atividades acadêmicas e competitivas para desenvolver seus conhecimentos e práticas de pesquisa linguística. É nessa fase que os estudantes realizam o *Rolezinho*, um curto estudo linguístico empírico, em que é necessário delimitar o tema, coletar e analisar dados e, então, apresentar os resultados. Essa breve experiência de pesquisa, que é acompanhada por equipes de pesquisadores profissionais da linguística, é um exemplo de como pessoas não especializadas em pesquisa em linguística podem participar de estudos reais e atuar nesse processo junto a cientistas profissionais. Com essa experiência, o entendimento de fatos linguísticos e do fazer científico pode ser ampliado, mesmo que sem a compreensão de termos técnicos da área (JORDAN *et al.*, 2011). Novamente, estamos diante da condução de atividades metalinguísticas mesmo prescindindo de linguagem especializada.

Se considerarmos, por exemplo, a predominância da vogal temática -o sobre a vogal temática -a nos dados apresentados nos tuítes da seção 1 (*chimarro, raço, coração, alemo, violo, pulmo, permitido; correção, banalização*), temos uma janela que convida a um maior escrutínio do modo como essas vogais classificatórias funcionam em português. Podemos estudar propriedades importantes das diferenças dessas vogais mediante a condução de um experimento de palavras inventadas que replique o exercício feito pelos usuários do Twitter, controlando apropriadamente variáveis como a estrutura morfológica das palavras (primitivas x derivadas) e o gênero (masculino x feminino). Essa brecha é construída partindo de um diálogo com a comunidade não especialista, que inspira trivialmente a tarefa a ser conduzida pelo experimento.

Assim, as propostas da ciência cidadã conversam com a ideia da intuição e curiosidade do falante. Quem faz jogos de palavras, trocadilhos e piadas em uma língua é capaz de observar e perceber o funcionamento dessa língua, seus padrões e de que formas jogar

com eles, mesmo através de atividades epilinguísticas inconscientes. Da mesma forma, essa capacidade de observação pode ser organizada e dirigida para expor os padrões e regularidades através de atividades metalinguísticas. Esses atributos de curiosidade e percepção que guiam essas atividades são essenciais na ciência. Ao entendermos que cidadãos dominam ao menos uma variedade linguística, mesmo que ela não seja a mais prestigiada, também entendemos que pessoas não especializadas podem participar e atuar no processo científico. Nesse sentido, guiar o olhar de estudantes para perceber esses fenômenos naturais que são produzidos espontaneamente como piada, como jogo de palavras, é o primeiro passo para formar pessoas capazes de observar o mundo que lhes rodeia e de perceber que o seu uso de língua não é inferior a outros e tem o potencial de modificar esse mundo. A habilidade de observação é base para a pesquisa e para o desenvolvimento da curiosidade científica. É essa mesma habilidade que é promovida pela curiosidade e pelos jogos e brincadeiras linguísticas, mesmo que inconscientemente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que a reflexão sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas sugerida neste texto podem contribuir para estimular o interesse dos alunos pelos fatos de língua. Parte desse interesse pode ser instigado pelo uso em sala de aula de conversas e fatos linguísticos do cotidiano de estudantes como materiais passíveis de análise linguística – e pela sua conseqüente validação como língua legítima. Outra parte da motivação pode vir da percepção de que piadas, jogos e trocadilhos como os que ilustramos aqui demonstram conhecimento implícito do funcionamento da língua do falante. Este artigo, claro, não pretende sanar todos os problemas enfrentados pelos profissionais de educação de todas as áreas e de todo mundo, mas objetiva expandir na discussão sobre o ensino de língua a importância das atividades de tipo epilinguísticas; que podem contribuir destacar o sentido das análises metalinguísticas mais técnicas.

AGRADECIMENTOS

Nós agradecemos aos pareceristas Luisando Souza e Renato Basso pelas contribuições valiosas que foram incorporadas ao artigo. Agradecemos ainda aos colegas divulgadores com quem conversamos sobre os desafios de se fazer divulgação científica no Brasil e aos organizadores do evento Abralin em Cena, que abriu uma oportunidade para nosso trabalho de coautoria e para a reflexão sobre este tema.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

CONFLITO DE INTERESSE

As autoras não têm conflito a declarar.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados analisados no presente artigo estão disponíveis publicamente e podem ser consultados nos *links* apresentados ao longo do texto como fonte das respectivas figuras.

AValiação E RESPOSTA DOS AUTORES

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2022.V3.N2.ID653.R>

Resposta dos Autores: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2022.V3.N2.ID653.A>

REFERÊNCIAS

BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Feynman, a Linguística e a Curiosidade. In: CORREIA, H. S.; KLEPPA, L-A. (orgs.) *Multiculturalidade e interculturalidade nos estudos de língua e literatura*. Ed. Porto Velho: Porto Velho, 2010, p. 208-227.

BONNEY, R.; PHILLIPS, T. B.; BALLARD, H. L.; ENCK, J. W. Can citizen science enhance public understanding of science? *Public Understanding of Science*, v. 25, n. 1, 2015, p. 2-16. <https://doi.org/10.1177/0963662515607406>

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. ABAURRE, M.B. (org.) *Gramática do português culto falado no Brasil. A construção fonológica da palavra*. v. VII. São Paulo: Contexto, p. 167-194, 2013.

CAMARA JUNIOR, J.M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FEYNMAN, R.P. *O senhor está brincando, Sr. Feynman!*: as estranhas aventuras de um físico excêntrico. Tradução Alexandre C. Tort. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

FECHER, B.; FRIESIKE, S. Open Science: One Term, Five Schools of Thought. In: BARTLING, S.; FRIESIKE, S. (eds) *Opening Science*. Springer, Cham. 2014. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2

FRANCHI, C.A. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.A.; NEGRÃO, E.; MULLER, A.L. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

GERALDI, J. W. Linguagem e trabalho linguístico. In: GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 1-72.

GONÇALVES, C. A. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, S. R. e BRANDÃO, S. F. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

GUERRINI, C. J.; MAJUMDER, M. A.; MEAGANNE J. LEWELLYN, M. J.; MCGUIRE, A. L. Citizen science, public policy. *Science*, v. 361, n. 6398, 2018, p. 134-136. <https://doi.org/10.1126/science.aar8379>

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JORDAN, R. C.; GRAY, S. A.; HOWE, D. V.; BROOKS, W. R.; EHRENFELD, J. G. Knowledge Gain and Behavioral Change in Citizen-Science Programs. *Conservation Biology*, v. 25, n. 6, 2011, p. 1148-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2011.01745.x>

KÖHLER, W. *Gestalt Psychology*. New York: Liveright, 1929.

LOBATO, L. O que o professor da educação básica deve saber de linguística?" In: PILATI, E. N. S.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; LIMA-SALLES, H. M. M. (orgs.). *Linguística e Ensino de Línguas*. v.2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

LUCENA, R.M. *Comportamento sociolinguístico da preposição PARA na fala da Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2001.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Artefatos de gramática: ideias para aula de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020.

POSSENTI, S. *Os humores da língua*. análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, N. A. *A preposição para e suas variantes no falar araguanense*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. 74f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6513/1/arquivototal.pdf>> Acesso em 31 abr. 2022.

TELES, E. R.; LOPES, R. E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. *Revista da Abralín*, v. XVII, n. 1, p. 110-150, 2018.