

Teoria gerativa e “ensino” de concordância no Ensino Médio

Elisabete Ferreira¹ (UnB)

Resumo:

Este trabalho¹ possui como objetivo principal discutir o fenômeno da concordância e fornecer uma proposta para seu “ensino” no âmbito do Ensino Médio, a partir de um enfoque gerativo. Outro objetivo deste texto é promover uma reflexão sobre o “ensino” de gramática e educação linguística de maneira geral, considerando-se a importância de se lidar com a noção chomskiana de “competência”, entendida, aqui, como o conhecimento linguístico prévio do aluno. Para atingir esses objetivos, utilizamos um método descritivo-comparativo da abordagem do fenômeno em livros tradicionais sobre a concordância – como gramáticas tradicionais e livros didáticos – e da abordagem do tópico sob o viés gerativo. Desse modo, elencamos alguns tópicos referentes à concordância e propusemos uma nova maneira de mirar os mecanismos linguísticos em questão, considerando-se sua relação com outros fenômenos da língua portuguesa e a apresentação de exercícios e situações-problema a respeito da concordância que podem ser tratados em sala de aula. Os resultados deste trabalho indicam que a técnica de eliciação é fundamental na prática pedagógica: trata-se de uma ferramenta importante de que dispõe o professor de Educação Básica, na medida em que revela o papel significativo da utilização da intuição linguística dos alunos acerca dos fenômenos gramaticais como ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito deles, concomitante ao aprendizado de construções de estruturas linguísticas mais apropriadas à modalidade escrita na variedade culta. Nossa proposta contribui, portanto, para que o professor, a partir de um tema como a concordância, elabore aulas e exercícios que favoreçam a ampliação da capacidade do aluno em raciocinar lógica e cientificamente sobre a língua que ele já domina mesmo antes de ser submetido ao ensino formal.

Palavras-chave: Educação linguística, concordância, eliciação, teoria gerativa.

1 Introdução

No contexto brasileiro do Ensino Médio – foco de nosso trabalho – merece atenção o fato de que o aprendizado dos conteúdos ministrados na disciplina de Português é pouco desafiador e envolve raros momentos de reflexão crítica acerca de situações-problema envolvendo a língua portuguesa. Diferentemente da abordagem que caracteriza as aulas de Matemática ou Física, por exemplo, o “ensino” de língua materna no Brasil envolve a aplicação da mesma prática pedagógica ao longo de todos os anos escolares que constituem o período do Ensino Fundamental e Médio. Essa prática corresponde a aulas expositivas com base na Gramática Tradicional (GT) e em livros didáticos, com vistas à mera internalização, por parte do aluno, de algumas regras estipuladas pelas GTs, como a “correta” colocação pronominal, a rotulação de funções sintáticas ou a classificação de figuras de linguagem.

A língua, realidade dinâmica que o estudante utiliza diariamente nos mais variados contextos e variedades, não parece, portanto, figurar entre os objetos de estudo da disciplina em questão.

¹ Este trabalho é fruto de um projeto de iniciação científica (ProIC) financiado pelo CNPq nos anos de 2013 e 2014, sob orientação da professora Dra. Helena da Silva Guerra Vicente na Universidade de Brasília (UnB). O trabalho também recebeu apoio do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da UnB, com auxílio do REUNI.

Soma-se a isso outra constatação preocupante: quando acede ao ensino formal, o aluno é tratado como alguém que não sabe a língua portuguesa, devendo, por esse motivo, ser ensinado a dominar os rudimentos de seu idioma. No entanto, não se deve ignorar que o aluno, antes mesmo de ser submetido ao ensino formal, já possui um conhecimento internalizado acerca de sua língua, dominando satisfatoriamente suas regras, embora isso aconteça de maneira inconsciente e intuitiva. É a missão de muitos linguistas interessados no exercício pedagógico esclarecer justamente isto: a língua é uma estrutura que o aluno adquire muito antes de entrar na escola.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre algumas propostas que embasam os raciocínios acima detalhados, que caracterizam os objetivos de uma educação linguística com enfoque gerativo: o pressuposto de que o aluno, antes de ir à escola, já sabe muito sobre sua língua – como parte da noção de competência, desenvolvida por Chomsky (1957 e trabalhos posteriores); e o de que a intuição linguística do aluno pode ser utilizada como um meio de promover a reflexão sobre verdadeiros problemas linguísticos. Na seção seguinte, apresentamos o aparato teórico que abrange nessa proposta de educação linguística calcada em aspectos da teoria gerativa e uma releitura dos PCNs com base nesse arcabouço. Na seção subsequente, verificamos como pode ocorrer a aplicação dessas noções em sala de aula; para tanto, promovemos uma discussão de alguns aspectos da concordância, contrapondo a abordagem tradicional de gramáticas e livros didáticos (voltados ao Ensino Médio) sobre o assunto à nossa proposta de “ensino” do fenômeno na etapa escolar em questão.

2 “Ensino” de Português: novas abordagens

A seguir, explicitaremos algumas das noções que norteiam nossa proposta de abordagem de fenômenos linguísticos: a noção chomskiana de “gramática”, em oposição à concepção tradicional do termo (LOBATO, 2003); a técnica de eliciação e a revisão do conceito de “ensino” de gramática, com base em Vicente & Pilati (2012); e a releitura dos PCNs (VICENTE & PILATI, 2012), a partir desses pressupostos.

2.1 Teoria gerativa e “ensino” de gramática

Lobato (2003) exhibe noções profícuas e esclarecedoras sobre a postura do professor de Educação Básica frente ao conhecimento de análises linguísticas recentes, difundidas e legitimadas no meio acadêmico, de modo a refletir sobre a interface entre teoria linguística e a realidade de sala de aula. Os conhecimentos que a autora reconhece como fundamentais nessa prática – isto é, o quanto de linguística o professor de língua deve saber – estão associados a um método de ensino proposto pela autora, como veremos a seguir.

Um dos primeiros pontos a que se refere Lobato (2003) são as diferentes acepções de “gramática” discutidas na literatura em linguística. A autora atenta para a existência de duas noções distintas: a de gramática como um compêndio descritivo de regras de uma língua, sendo estática e externa ao indivíduo; e a ideia de gramática como algo interno e dinâmico, que se relaciona com a criatividade recursiva das línguas naturais e com um conhecimento linguístico inato. A primeira concepção abrange, por exemplo, o conjunto de regras que denominamos Gramática Tradicional. A segunda noção dialoga com a ideia de competência linguística, por meio da qual o falante adquire uma língua. Esta segunda acepção tem correspondência com a perspectiva gerativa discutida por Chomsky (1957, e trabalhos seguintes), segundo o qual a língua é analisada em sua estrutura interna e é fruto de uma faculdade da linguagem.

Entender a língua sob o segundo prisma – como um conjunto dinâmico de regras internas a todo indivíduo – é o primeiro passo para um trabalho inovador nas aulas de língua materna. Adotar essa postura, segundo a autora, permite constatar que o aluno já chega à escola com uma gramática adquirida, com propriedades que explicam o caráter criativo da língua. A criatividade, por sua vez,

fundamenta-se na capacidade do falante de gerar sentenças nunca antes proferidas e de interpretar enunciados com os quais nunca entrou em contato, conforme argumenta Franchi (1987).

Com base nessas noções, Lobato defende uma abordagem de ensino que compreenda os métodos de (i) procedimento de descoberta, (ii) a metodologia de eliciação e (iii) a técnica de resultados, a fim de que o aluno modifique sua visão de língua. A metodologia do procedimento de descoberta corresponde à exposição do aluno a dados linguísticos que motivem sua mente a apreender os fenômenos linguísticos a ele subjacentes. Assim, semelhantemente ao processo de aquisição da língua (natural, a partir de um *input*), o ensino deve levar à descoberta, em vez de ser meramente expositivo e taxionômico. O segundo método que o professor deve adotar é a eliciação, que, segundo a autora, corresponde a direcionar o aluno a tirar conclusões e explicitar um conhecimento linguístico que ele já possui. Nesse sentido, a autora afirma que o preparo de material didático é uma boa maneira de elicitar, pois a exposição ordenada de dados pode fazer com que o aluno perceba mais rapidamente mecanismos linguísticos. Por fim, a técnica de resultados consiste em enfatizar a correspondência entre cada estrutura (sintática, morfológica, entre outras) e um determinado resultado semântico, de modo que o aluno perceba que é possível que ele opte por uma ou outra estrutura no momento de escrever, a depender do significado que deseja obter.

Se, conforme Vicente & Pilati (2012: 8), recuperarmos a noção de eliciação defendida por Lobato não enquanto metodologia, mas como técnica, observamos que o professor passar a ser o agente eliciador que trará à consciência do aluno conhecimentos que lhe são intuitivos, habilitando-o a dominar tais conhecimentos como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da escrita. Assim, o papel da escola é duplo: o de ser um *locus* de reflexão sobre o funcionamento dos fenômenos linguísticos – não a partir de definições pré-estabelecidas pela tradição gramatical, mas partindo-se de dados empíricos; e o de tornar o aluno apto a manejar a metalinguagem presente no estudo de gramática e os padrões referentes à escrita².

2.2. PCNs e Guia dos Livros didáticos

O Guia dos Livros Didáticos destinado ao Ensino Médio (PNLD, 2012) aponta como objetivos da disciplina língua portuguesa, dentre outros: (i) a construção progressiva de conhecimentos em linguagem; (ii) o desenvolvimento da proficiência oral e escrita; (iii) a capacidade de reflexão sobre a língua; (iv) a utilização de conhecimentos linguísticos não somente como ferramentas, mas também como objetos de ensino-aprendizagem. Isso implica a recomendação do Guia de que é papel do professor “ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP” (PNLD 2012: 6), e que é necessário, no Ensino Médio, levar o aluno a “construir uma representação cientificamente plausível da língua” (p. 8), de modo que este se torne sujeito da aprendizagem.

Assim, parece-nos evidente que o Guia está de acordo com uma postura científica a ser adotada nas aulas de Português, o que se evidencia no incentivo de uma “reflexão sobre a língua” e de uma “representação cientificamente plausível da língua”. Encontramos espaço para uma abordagem gerativa nessas diretrizes na ideia de “construção linguística em conhecimentos em linguagem”, intimamente ligada aos conceitos de competência, intuição linguística e criatividade, conforme discutimos anteriormente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também são norteadores para o trabalho com o ensino de língua portuguesa de maneira inovadora. Nesse texto, por exemplo, verifica-se como tema recorrente a importância de se valorizar aquilo que os autores denominam por “conhecimento prévio do aprendiz”, noção que parece corresponder ao acúmulo de conteúdos previamente aprendidos na escola pelo aluno. No entanto, Vicente & Pilati (2012) propõem reformular essa

² Vale notar que, nesse contexto em que o aluno tratará a língua em sala de maneira científica, isso implica admitir uma visão não preconceituosa sobre os fenômenos. Nesse sentido, o professor deve introduzir algumas terminologias específicas em sala, como o conceito gerativista de “gramaticalidade”, e não temer a utilização de dados da língua que correspondam a usos em variedades não-padrão.

noção de “conhecimento prévio”, sugerindo que este tipo de conhecimento seja interpretado não somente como o conjunto de experiências extralinguísticas vividas pelos alunos e/ou de conteúdos previamente vistos na escola, mas que também corresponda ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos (Gramática Universal) e de conhecimentos linguísticos adquiridos no curso da experiência (competência).

Segundo as autoras, essa formulação dos PCNs sobre conhecimento propicia uma abertura à abordagem gerativa que leva em conta a competência linguística do estudante. Nesse contexto, o professor explicitará ao aluno informações que ele já sabe sobre sua língua, antes de ser exposto a conteúdos formais. Adotar essa postura é compatível com o contexto e com as demandas previstas para o Ensino Médio, além de ser muito mais enriquecedora para o aluno.

3 Concordância verbo-nominal

A seguir, verificamos a aplicação da teoria apresentada anteriormente por meio de três tópicos dentro do tema de concordância (nominal e verbal). Nessas subseções, discutem-se questões de raciocínio lógico que o professor pode discutir em sala e questões que se valem da intuição linguística do aluno como ponto de partida para o “ensino” do fenômeno.

3.1. Regra geral de concordância

O momento de apresentação do fenômeno da concordância é um dos pontos sobre os quais o professor deve refletir. Se o docente adotar a postura que aqui defendemos – a de utilizar a intuição linguística dos alunos como ponto de partida de discussão – então não será coerente que ele apresente a regra geral de concordância de modo similar ao que ocorre em gramáticas e livros didáticos. Como vemos, livros didáticos como *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2003) exibem as definições de concordância nominal e de concordância verbal logo no início da explanação sobre esses temas, antes que o estudante possa construir o conceito. Gramáticas didáticas, comumente utilizadas no Ensino Médio, também se valem de procedimento análogo. É esse também o caso da *Gramática reflexiva* (CEREJA & MAGALHÃES, 2009) dos mesmos autores, que, após breve exercício sobre o fenômeno, descreve os tipos de concordância:

Na língua portuguesa, há dois tipos de concordância: a **verbal** e a **nominal**. **Concordância verbal** é a concordância do *verbo* com seu *sujeito*, em número e pessoa. **Concordância nominal** é a concordância, em gênero e número, entre o substantivo e seus determinantes: o *adjetivo*, o *pronome adjetivo*, o *artigo*, o *numeral* e o *particípio* (CEREJA & MAGALHÃES, 2009: 344 – grifos dos autores).

Proceder à apresentação do conceito de concordância dessa maneira não condiz com a proposta que este trabalho está buscando desenvolver: como pode o aluno “ser informado” da regra de um fenômeno se ele já utiliza sua língua diariamente, demonstrando domínio dela? Se o indivíduo, para adquirir língua, depreende as regras de sua gramática a partir de um *input* a que é exposto, por que então a escola não pode adotar o mesmo procedimento no “ensino” de estruturas do português? Desse modo, nossa sugestão é a de que, antes da apresentação do fenômeno, o aluno entre em contato com dados de sua língua para que ele possa verbalizar as regras que depreender a partir deles. Nesse sentido, o professor pode organizar um conjunto de dados como os que se seguem:

- (1) a. A garota francesa viajou.
- b. As garotas francesas viajaram.
- c. As garota francesa viajou /viajaram.

* d. A garota francesas viajou/viajaram.

Há diferentes possibilidades de abordar esses dados. O professor pode, por exemplo, pedir ao aluno que formule um quadro-resumo para mapear os elementos que apresentam a marca de flexão de plural nas orações de anteriores, como o “-s” e a desinência verbal. O aluno perceberá que, para expressar o singular (1a), não há nenhuma dessas marcas. Perceberá que, para codificar a ideia de plural – (1b) a (1c) – é preciso que haja uma marca em pelo menos um dos elementos na oração. Se apenas um dos elementos tiver de exibir a marca, será o determinante – conforme mostra o contraste entre (1c) e (1d). Caso contrário, a frase será agramatical.

O professor também pode fazer uma pergunta aos alunos: é possível, dentro do sujeito, haver flexão de plural no adjetivo e não no determinante – caso de (1d)? É possível haver marcação morfológica de plural no sujeito ou em algum de seus componentes e não no verbo – caso de uma frase como “os menino viu”? Esses são exemplos de reflexões que os alunos podem ser incentivados a fazer. A partir da observação dos dados e das características que os alunos perceberem nas estruturas, eles mesmos podem tentar fazer sua própria generalização do fenômeno – que pode ser reformulada à medida que entrarem em contato com dados mais complexos da língua. É importante que a formulação de regras parta dos próprios alunos, com base no momento de reflexão que se iniciou com sua intuição linguística sobre os dados e observação do fenômeno.

3.2. Concordância nominal às avessas

O problema de que falaremos a seguir configura uma questão de raciocínio lógico. Na gramática didática de Cereja & Magalhães (2009: 344) lê-se, a respeito de exemplos sobre a concordância nominal, que “o fato de os substantivos *sol* e *lombo* estarem no masculino singular determinou o emprego dos adjetivos *inóspito* e *arqueado* também no masculino singular”. A partir disso, os autores afirmam: “os adjetivos concordam com os substantivos a que se referem em gênero e número”. Tal explicação a respeito da relação entre adjetivos e substantivos no mecanismo de concordância é semelhante àquela discutida por Bechara (2009: 546). O autor afirma que “a concordância consiste em adaptar a palavra **determinante** ao gênero, número e pessoa da palavra **determinada**” (BECHARA, 2009: 543 – grifo nosso)

No entanto, Bechara afirma que, quanto ao caso de concordância nominal de palavra para palavra, especificamente a situação de haver uma só palavra determinada (substantivo) e mais de uma determinante (artigo, adjetivo, numeral, etc), a palavra determinada irá para o plural ou ficará no singular, como no exemplo a seguir, extraído de sua gramática:

(2) A quarta e quinta séries.

Diante de exemplos como os apresentados anteriormente, convém instigar o aluno a fazer perguntas como as seguintes, coerentemente com a postura científica que se deve adotar em sala: esses dados podem ser gerados a partir da definição estabelecida para o fenômeno? Em outras palavras: eles estão compreendidos na regra geral fornecida? Se voltarmos à definição de Bechara sobre concordância, a de que a palavra determinante (artigos, etc) se adapta à palavra determinada (substantivos), obteremos uma resposta negativa aos questionamentos mencionados. Como vimos, essa é a mesma definição presente na gramática didática: o substantivo (“sol”, por exemplo) é que determina o emprego do adjetivo (como “inóspito”).

No exemplo (2), ocorre justamente o contrário do que os autores afirmam ser o fenômeno da concordância: nesse caso, a palavra determinada é que está sofrendo flexão (“séries”), assumindo os traços das palavras determinantes (“quarta” e “quinta”). Situações dessa natureza são oportunidades para que o docente treine com o aluno sua percepção crítica e seu poder de observação, o que pode ser útil para o estudo de vários fatos da língua portuguesa.

3.3. Concordância com verbos intransitivos

Um último tópico de que gostaríamos de tratar brevemente é a questão da concordância com verbos intransitivos. O professor pode abordar essa questão em sala por meio da intuição linguística dos alunos, como veremos a seguir. Isso pode ser feito, por exemplo, com a apresentação de dados contendo inversões sintáticas em estruturas com verbos da categoria dos intransitivos. Exemplos como os seguintes deverão instigar os alunos a questionarem o porquê de alguns verbos, em contexto de inversão sintática, aceitarem facilmente a não concordância com o sujeito:

- (3) a. Nasceram duas crianças no hospital.
- b. Nasceu duas crianças no hospital.

O “problema” da posposição do sujeito para a concordância verbal, principalmente em construções com os verbos tradicionalmente entendidos como intransitivos, é que o estudante pode gerar, em sua escrita, construções como (3b), que lhe são intuitivas, mas que não são aceitas pelas GTs como legítimas. Essa questão pode ser ainda mais problematizada em sala: por que a inversão sintática e, conseqüentemente, a possibilidade de haver ou não concordância, é aceita nas orações de (3), mas não nas orações a seguir, também construídas com verbos intransitivos?

- (4) a. *Trabalharam duas crianças.
- b. *Trabalhou duas crianças.

Tal questionamento pode causar a discussão de novos problemas em sala de aula. Nesse sentido, o professor deve estar atento a reanálises linguísticas sobre alguns conteúdos gramaticais, como é o caso da análise aprofundada dos verbos intransitivos. Conforme argumenta Lobato (2003), verbos como “nascer”, “morrer” ou “chegar”, quando na ordem VS, evidenciam que seu “sujeito” assemelha-se muito aos objetos diretos de construções transitivas. Isso acontece porque verbos que se comportam como “nascer” são classificados por análises linguísticas mais recentes como **intransitivos inacusativos**, que selecionam um argumento interno (i.e., objeto lógico) para a posição de sujeito. Verbos **intransitivos inergativos**, por sua vez, diferenciam-se dos inacusativos por selecionarem um argumento externo para a posição de sujeito³.

A respeito dessa subclassificação, o aluno perceberá intuitivamente que o sujeito posposto a verbos inacusativos, como o presente em (3), por ser um argumento interno do verbo, pode ser interpretado como um objeto, licenciando-se a inversão sintática e a ausência de concordância em (3b), uma vez que o argumento encontrará espaço na posição clássica de objeto direto. No entanto, não causará estranhamento ao aluno se ocorrer a concordância entre o argumento e o verbo nessa situação – caso de (3a) – visto que a função de sujeito também pode ser exercida pelo argumento interno desse tipo de verbo. Em contrapartida, os dados contendo verbos como os presentes em (4) serão agramaticais, pois a interpretação de objeto não está disponível para os argumentos de verbos inergativos.

O que queremos dizer com essa questão é: após estudar, juntamente com os alunos, as peculiaridades dos verbos inacusativos, o professor pode alertar os alunos a respeito da utilização de inversões sintáticas pois, em casos como (3), ela pode ser tão natural e intuitiva ao estudante – que interpreta o argumento dessas construções como objeto – que ele pode não se atentar para a realização da concordância canonicamente exigida por muitas gramáticas (caso de “nasceram três crianças”). Desse modo, apresentar tais questionamentos aos alunos pode propiciar uma verdadeira reflexão sobre fenômenos da língua e, concomitantemente, contribuir para que o aluno entenda por que usar uma ou outra estrutura no momento da produção textual conforme a norma padrão.

³ Conferir MATEUS (2003) para discussão aprofundada sobre o assunto.

Conclusão

Nesse novo contexto de ensino, a proposta que permeou nossa discussão é a de que o docente instrumentalize a si próprio para que se torne um agente eliciador, seja preparando um material complementar ao livro didático, a partir de diferentes dados presentes na língua, seja criando um ambiente de reflexão a partir das regras propostas pelo livro didático e pelas gramáticas tradicionais. O ponto de partida para esse estudo, que se dará juntamente com o estudante, seria o pressuposto de que o aluno já sabe, intuitivamente, o mecanismo de funcionamento dos fenômenos de sua língua, estando apto a lidar com diferentes fatos da língua. A concordância é apenas um dos fenômenos que evidenciam como esse trabalho pode ser feito em sala: trata-se de um fenômeno capaz de instigar a reflexão crítica e científica sobre dados da língua e sobre a apresentação desse tópico na abordagem tradicional.

A proposta de “ensinar” gramática segundo um olhar mais científico não significa excluir a GT e o livro didático do exercício pedagógico, assim como não corresponde a apenas expor as regras apresentadas pela abordagem tradicional. O que foi sugerido aqui é a inserção da própria língua e sua realidade dinâmica como objeto de estudo, utilizando-se os materiais disponíveis como meios de reflexão sobre esse fenômeno gramatical que o aluno já sabe operar em sua fala mesmo antes de entrar na escola. Trazer à consciência do aluno as informações sabidas intuitivamente por ele sobre diferentes fenômenos linguísticos pode incrementar sua capacidade em discutir estruturas complexas da língua – pois o estudante lidará com “problemas” linguísticos de articulação de raciocínio – e aumentar sua proficiência escrita e oral – pois o estudante estará mais consciente dos mecanismos de sua língua no momento de escrever.

Referências Bibliográficas

- 1] BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- 2] CEREJA, W; MAGALHÃES, T. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 3 ed. São Paulo: Atual, 2009.
- 3] _____. *Português: Linguagens: volume único*. São Paulo: Atual, 2003.
- 4] CHOMSKY, N. & LASNIK. Principles and Parameters Theory, in *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter, 1993.
- 5] FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In.: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 9, 1987, p.5-45.
- 6] Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- 7] LOBATO, L. O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística. Ms. SPBC, 2003.
- 8] MATEUS, M. H. M. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. rev. e aum. Coimbra: Almedina, 2003.
- 9] VICENTE, H. & PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum – cadernos de pós-graduação*, n. 2, 2012, p. 4-14.

iAutora

Elisabete Ferreira, estudante de graduação em Letras-Português
Universidade de Brasília (UnB)
betemorais10@gmail.com