

AYRES, M. R. Resenha do livro *Gramáticas na escola* (2016), de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. [www.revel.inf.br].

RESENHA DO LIVRO *GRAMÁTICAS NA ESCOLA* (2016), DE ROBERTA PIRES DE OLIVEIRA E SANDRA QUAREZEMIN

Mônica Rigo Ayres¹

monica.ayres@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

O livro *Gramáticas na escola*, das autoras Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin, faz parte da Coleção de Linguística da Editora Vozes. Bem como todos os outros livros dessa coleção, a obra trata de um tema extremamente relevante para os interessados em Linguística. Como o título já indica, o assunto é como levar a Linguística para dentro da sala de aula. Apesar de a leitura ser relevante a todos interessados em Linguística, ela é especialmente oportuna para o professor de português.

No prefácio, Ataliba T. de Castilho adianta que a obra das autoras “ensina seus leitores a pensar, a raciocinar, transformando sua língua num campo de investigações” (p. 13). Dessa forma, Oliveira e Quarezemin incentivam o professor a tratar a língua em sala de aula por meio de uma perspectiva científica.

Gramáticas na escola é composto por 5 capítulos, quais sejam: 1) Gramáticas: rota alternativa para as aulas de português, 2) Gramáticas e a faculdade da linguagem, 3) Construindo gramáticas – O método científico na escola, 4) A gramática do português brasileiro (PB) e 5) Falando no concreto – Gramáticas na sala

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); pós-doutoranda pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

de aula. Ao longo de todo o livro, há sugestões de atividades criativas para serem desenvolvidas com os alunos, além de indicações de leituras – ainda que os temas não sejam abordados de maneira superficial, as autoras sugerem leituras para um maior aprofundamento sobre diversas questões. De maneira gentil, Oliveira e Quarezemin se colocam à disposição para dialogar e trocar ideias com o professor/leitor, disponibilizando seus e-mails.

CAPÍTULO 1 – GRAMÁTICAS: ROTA ALTERNATIVA PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS

1.1 O ALUNO QUE CONSTRÓI GRAMÁTICAS

No primeiro capítulo, Oliveira e Quarezemin expõem que não é novidade a iniciativa de levar a Linguística para a escola/ensino formal de português (cf. Geraldini, 1991; Mattos e Silva, 2004; Perini, 1997; Faraco, 2008; Martins, 2013; e, Martins et al., 2014). Entretanto, a ideia inovadora proposta por elas é a de que os alunos se aventurem a *construir* gramáticas. Nas palavras das autoras, “*Gramáticas na escola* propõe um método para que os alunos, juntamente com o professor, “manufaturem” gramáticas sobre um fragmento de uma língua, da língua que eles falam ou sobre uma outra língua qualquer” (p. 16). Então, além de legitimar todos os falares, a aula de português não ficaria restrita à língua portuguesa, mas seria espaço também para a língua de sinais, o Guarani, ou qualquer outra língua falada pelos alunos. Abordar a língua como ela é, um fenômeno natural, por meio de uma visão científica, significa incluir todas suas variedades – inclusive as que são socialmente estigmatizadas. Dessa forma, a aula de português acaba sendo também uma aula de cidadania, quebrando preconceitos com variedades linguísticas. A partir dessa perspectiva, Oliveira e Quarezemin afirmam o seguinte:

as aulas de português, nesta proposta, 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; afinal, gramáticas nada mais são do que modos de explicação para um fenômeno da natureza (p. 23).

Inspiradas por outras obras, como Chomsky et al. (1985), Carey et al. (1989), O’Neil et al. (2004) e O’Neil et al. (2010), as autoras afirmam que “a reflexão sobre uma língua natural ensina o método científico, auxilia no ensino de ciências e matemática e desenvolve as capacidades de leitura e escrita” (p. 22). Dessa maneira, a aula de português pode – e deve – ser relacionada a outras disciplinas. Ao longo do livro as autoras apresentam alguns exemplos, como explorar as línguas faladas em determinada região, na aula de geografia; entender mais sobre a história da humanidade e quando surgiu a língua, na aula de história/biologia; relacionar a noção de conjuntos abordada na semântica, na aula de matemática, etc.

De acordo com as autoras,

a língua é um meio de interação social e é também um sistema cognitivo extremamente complexo e sofisticado que só os humanos têm. Elaboramos raciocínios complexos porque temos linguagem, sem ela não teríamos essa possibilidade” (p, 24).

Então, na aula de português, temos a oportunidade de tornar explícito esse conhecimento que o aluno já possui implicitamente.

1.2 A GRAMÁTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

Na segunda parte do primeiro capítulo, Oliveira e Quarezemin lembram o leitor que a Linguística é uma ciência jovem, e ainda mais recente no cenário brasileiro. De acordo com elas, a Linguística começa a aparecer nas escolas do Brasil somente no final da década de 1970. E, nesse primeiro momento, o que houve foi um movimento de crítica à gramática normativa. Por causa disso, o ensino de português na escola (até então baseado em decorar as regras da gramática normativa) passou a privilegiar a aprendizagem da escrita/leitura. E então a gramática normativa foi *quase* deixada de lado – quase, pois ela continuou aparecendo². Nas palavras das autoras,

nos círculos dos detentores do saber sobre o ensino de português, ensinar gramática ficou relegado a muito pouco e esse pouco é, na verdade, o que já se fazia antes. Há uma mudança porque deslocamos o eixo do decorar regras da gramática normativa para a produção e leitura de textos, mas mantém-se a mesma imagem de gramática que se tinha e a mesma prática com relação

² Sobre o dilema de ensinar ou não gramática na escola, as autoras remetem ao texto de Possenti (1996).

ao seu estudo. A gramática foi oficialmente expulsa da sala de aula e continuou de modo absolutamente tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância. (p. 29).

Importante salientar que as autoras afirmam que o ensino de gramática tradicional é válido se for a partir de “uma perspectiva que entende o que é uma gramática e pra que ela serve” (p. 29). O problema é que a reflexão linguística não tem espaço nos PCNs. De acordo com as autoras, “é fácil perceber nos PCNs para o Ensino Fundamental as marcas de imposição de uma determinada maneira de ver as línguas e a linguagem humana” (p. 30). Na época de elaboração dos PCNs a corrente naturalista da Gramática Gerativa já era conhecida, inclusive no Brasil, com trabalhos como, por exemplo, a *Gramática descritiva do português*, de Mário Perini, publicada em 1995. Entretanto, os aspectos gramaticais nos PCNs são mencionados em apenas uma página, e a reflexão linguística (tanto funcionalista quanto formalista) não é abordada.

Os PCNs (p. 60) indicam que “se ensina da gramática apenas os termos que tenham utilidade para os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua”. A respeito disso, Oliveira e Quarezemin atentam para o fato de que os termos não são apenas etiquetas, eles são reflexo de uma análise e são carregados de teoria. Bem como os alunos são capazes de entender o que significa a terminologia de outras áreas, como átomo, molécula, meiose, etc., eles também são capazes de entender o que é um sintagma, predicado, e outros termos da Linguística. Como afirmam as autoras, “a metalinguagem tem todo o sentido quando ela é uma maneira de construirmos uma compreensão do objeto que estamos estudando” (p. 36).

Ainda sobre os PCNs, oportunamente as autoras nos lembram que “documentos oficiais refletem o pensamento daqueles que estão no poder em determinado momento no tempo, mas não impedem que haja outras vozes, que haja dissidências” (p. 37).

CAPÍTULO 2 – GRAMÁTICAS E A FACULDADE DA LINGUAGEM

Oliveira e Quarezemin iniciam o capítulo esclarecendo qual a acepção de gramática que será explorada, já que gramática é um termo que pode ter diferentes

significados. De acordo com elas, a partir da perspectiva naturalista “as línguas são objetos naturais que nos constituem enquanto espécie. Nessa perspectiva, uma língua é uma gramática” (p. 43). Então, ao longo do capítulo as autoras focam em como são as línguas/gramáticas.

2.1 LÍNGUAS E GRAMÁTICAS

Todas as línguas possuem uma gramática e todas as gramáticas são complexas. Não há línguas mais difíceis, mais complexas ou melhores que outras. Línguas são apenas diferentes umas das outras. Todo falante de português entende *os meninos saíram* e também entende *os menino saiu*, todo falante de inglês entende *he is not happy* e também entende *he ain't happy*. Mas essas duplas de frases não são avaliadas da mesma forma socialmente, o que é um claro exemplo de preconceito linguístico, ou seja, determinada forma de falar não é avaliada negativamente simplesmente pelo que ela é, mas sim pelo que ela representa socialmente. E, como todo preconceito, a maneira de resolver essa questão é por meio de informação e educação – um ótimo ponto de partida para essa mudança é a escola. O aluno precisa saber que o falar dele é tão legítimo quanto o falar de um apresentador de jornal da televisão. Percorrer pelas diferenças entre os falares do português e entre o português e outras línguas é essencial na aula de português, é permitir ao aluno raciocinar (e não apenas decorar termos sem nem ao menos entendê-los). É inadmissível que a aula de português sirva para invalidar o falar do aluno. Olhar para dois modos de falar distintos é olhar para duas gramáticas. De acordo com Oliveira e Quarezemin (p. 45),

o linguista é um cientista; ele observa a variedade no mundo e depois procura explicar essa variedade. Um botânico olha as diferentes sementes, descreve cada uma delas, compara para procurar compreendê-las. É completamente sem sentido afirmar que uma delas está errada. Imagine um biólogo que esteja diante de dois sapos, mas decida que só um é animal de verdade, que merece ser estudado porque o outro é muito feio, é errado... perceba que isso não faz sentido. O físico não pode entender que é errado a maçã cair, que ela deveria ficar na árvore. Não damos ordem para a natureza.

2.2 A FACULDADE DA LINGUAGEM: ENTRANDO NO CÉREBRO E/OU NA MENTE

Nessa parte da obra é abordada a mudança e a variação das línguas e o foco está em que, apesar da mudança e da variação, há universais. Por exemplo, até onde se sabe, todas as línguas têm substantivos e verbos. As autoras afirmam que analogamente às restrições biológicas ao que podemos ter para sermos considerados seres humanos, as línguas também respeitam características universais – e essas características refletem a lógica que há nas línguas. Nas palavras de Oliveira e Quarezemin (p. 58) “apesar de toda a diversidade linguística encontrada no mundo, as línguas têm basicamente a mesma estrutura, uma estrutura que permite variação, sem que a variação seja aleatória ou imprevisível”.

De acordo com as autoras, podemos entender esses universais linguísticos como sendo (i) resultado do modo como somos e pensamos ou (ii) evidência de que existe uma gramática universal, algo como um órgão especializado para a linguagem. Mas, seja como for, há uma faculdade da linguagem e somente humanos a possuem, nenhuma outra espécie tem uma língua (apesar de haver sistemas de comunicação usados por outras espécies, mas isso é outra coisa). Oliveira e Quarezemin (p. 66) afirmam o seguinte:

uma língua é sintaxe, é um sistema de regras que permite combinações infinitas e, conseqüentemente, a criação de sentenças novas, porque “funde” elementos em seqüências significativas [...]. As línguas naturais são **composicionais**, isto é, hierárquicas e recursivas, o que as tornam distintas de quaisquer outros sistemas de comunicação.

2.3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem se dá de maneira natural, não é necessário explicar para a criança as regras da gramática para que ela comece a falar. Em um curto período de tempo, a criança adquire “um sistema tão complexo como uma língua natural; um sistema que, apesar das intensas pesquisas nos últimos anos, ainda não teve seu funcionamento e sua estrutura plenamente entendidos” (p. 67). Esse é o problema de aquisição da linguagem, apresentado por Chomsky, na resenha de *Verbal Behavior*, de Skinner. Com essa resenha, Chomsky rompe a ideia behaviorista de que a aprendizagem de uma língua se daria por estímulo e resposta.

Como seres humanos, nós possuímos a “criatividade de construir estruturas sintáticas” (p. 67), ou seja, podemos criar frases que nunca ouvimos antes. Pode-se imaginar que as crianças fazem generalizações a respeito do que escutam e então, pela indução, conseguem depreender as regras da gramática. Entretanto, a indução não explica por que a criança não faz algumas generalizações.

Por meio de exemplos, as autoras mostram que a estrutura das línguas é hierárquica - a interpretação de sequências linguísticas não se dá de maneira linear, ainda que essas sequências pareçam lineares. Uma regra assim, que leva em conta a estrutura hierárquica, não pode ser “apreendida indutivamente, apenas observando as produções dos adultos” (p. 75).

2.4 UM SISTEMA DEDUTIVO

Aqui especialmente a semântica é abordada – “a semântica tem o desafio de construir um sistema que replique nossa capacidade de interpretar, que envolve sabermos como o mundo é” (p. 76). Há exemplos a respeito da noção de função, recursão e teoria de conjuntos e acarretamento ou consequência lógica.

As autoras mostram que, por exemplo, as relações de acarretamento envolvem “um conhecimento sofisticado, e em geral os adultos têm dificuldade de acompanhar sua explicação e entender como ele funciona, mas nenhuma criança erra, elas aplicam esses raciocínios de modo impecável” (p. 79) – e não há como depreender essa regra indutivamente.

Oliveira e Quarezemin afirmam que a dedução parece ser parte da faculdade da linguagem e encerram essa seção retomando que as línguas naturais são “recursivas, composicionais, hierárquicas e muito provavelmente sistemas de inferência. Essas são propriedades que são dificilmente explicadas via indução, ao menos para mentes humanas” (p. 81).

CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO GRAMÁTICAS – O MÉTODO CIENTÍFICO NA ESCOLA**3.1 A LINGUÍSTICA COMO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS**

As autoras iniciam o terceiro capítulo da obra fazendo referência ao texto *Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry*, de Maya Honda e Wayne O’Neil (1993), que relata a experiência de envolver a linguística no ensino de outras ciências na escola. Inspiradas nesse relato, elas afirmam o seguinte:

pensar sobre a matemática, as línguas, o humano, a natureza é superinteressante! Se a escola não consegue mostrar isso, então é preciso mudar a escola urgentemente. As línguas naturais são muito instigantes. Nossa proposta é que as aulas de língua sejam investigativas em primeiro lugar, que o aluno seja o detetive, que ele se aventure a construir gramáticas (p. 84).

A Linguística é uma ciência que não precisa necessariamente de laboratório, ou seja, investigações sobre a língua podem facilmente ser levadas para a sala de aula.

3.2 A CIÊNCIA, ALGUMAS PONDERAÇÕES

Como o título indica, essa seção é destinada a algumas ponderações sobre ciência – em geral, não apenas a Linguística. Oliveira e Quarezemin (p. 87) afirmam que “a ciência é uma busca por uma explicação da natureza, e aprendemos sobre essa natureza, o que significa que podemos manipulá-la. O método científico permitiu entendermos (dentro do que nos é possível compreender) como ela funciona”.

Outro ponto abordado pelas autoras é que a ciência é que uma teoria científica precisa ser falseável. Por causa disso,

o cientista precisa ser claro, usar uma metalinguagem não ambígua, deve mostrar o que está pensando da maneira mais fácil de ser verificada porque qualquer um deve ser capaz de refutá-lo. Trata-se, pois, de um preceito ético: o cientista precisa explicitar sua teoria para que ela possa ser replicada, para que possa ser refutada ou comprovada pela comunidade (p. 91).

3.3 INDUÇÃO, DEDUÇÃO E ABDUÇÃO

A presente seção se dedica ao procedimento científico, sobre como construir hipóteses e chegar a conclusões. As autoras lembram que no dia a dia – não apenas os cientistas – todo mundo usa maneiras de raciocinar e construir hipóteses. As três principais maneiras que usamos para fazer isso são as seguintes: “(i) deduzimos afirmações a partir de outras afirmações que consideramos verdadeiras; (ii) induzimos generalizações a partir de dados; e (iii) raciocinamos com “razoabilidade” (p. 95)”.

3.4 O DADO NEGATIVO

De acordo com Oliveira e Quarezemin (p. 101), o dado negativo é “essencial na construção de um modelo para as línguas naturais”. O dado negativo não se trata de um erro, mas sim de um dado que não é gerado pela gramática de determinada língua. Se um dado acontece, ele não tem como ser errado. Nas palavras das autoras,

a noção de erro pressupõe que há uma normativa que estabelece o que é o correto. Ela tem a sua função em várias atividades humanas, mas não pode ser aplicada aos fenômenos da natureza (afinal, não tem sentido algum dizer que a natureza está certa ou errada, ela é o que é) (p. 106).

As autoras ressaltam, ainda, que a noção de erro também existe na investigação científica, mas não se aplica sobre os dados e sim para avaliar as teorias que buscam explicar os fenômenos investigados.

3.5 (DES-)CONSTRUINDO HIPÓTESES GRAMÁTICAS

Oliveira e Quarezemin refletem sobre a gramática chegar pronta para o aluno na aula de português, sem uma discussão a respeito de como ela foi formulada. Então o aluno acaba aceitando definições sem raciocinar sobre elas. Isso pode (e deve!) ser mudado.

As definições e classificações da gramática podem ser construídas com o aluno em sala de aula. De acordo com as autoras, “somos seres que classificam as coisas [...]”

há várias razões para termos a noção de classe de palavras, para dizer o mínimo, os falantes fazem essa diferença” (p.107). Os alunos podem analisar que tipos de palavras costumam ocorrer em determinado lugar da sentença, quais tipos de palavras flexionam, se a ordem das palavras muda o significado, etc. Mas o importante é que eles construam o raciocínio, e, assim, construam gramáticas.

CAPÍTULO 4 – A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

4.1 O PORTUGUÊS BRASILEIRO, QUE BICHO É ESSE?

No quarto capítulo, as autoras refletem sobre o fato de algumas pessoas (até mesmos professores) acreditarem que as diferenças que existem entre o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) sejam apenas superficiais, referentes à pronúncia e ao léxico. O fato é que as diferenças entre esses dois portugueses são mais profundas, e essas diferenças levaram “vários linguistas, tanto brasileiros quanto portugueses, a afirmar que o PB é uma língua diferente do PE – não apenas uma variedade ou dialeto de português, mas sim uma outra língua”³ (p. 124).

O aluno, na aula de português, deve ser capaz de analisar e entender sua gramática. Por isso, ao longo do capítulo 4, as autoras mostram características do PB, lembrando que as línguas mudam e algumas das características apresentadas por elas ainda estão em processo de mudança.

4.2 O SUJEITO NULO: O PB E O PE

O sujeito nulo se comporta de maneira diferente no PB e no PE. No PB, o sujeito nulo é cada vez menos utilizado pelos falantes e isso é relacionado a outra mudança: a perda de morfologia verbal. Baseadas no estudo de Duarte (1996), as autoras apresentam o paradigma flexional do PB na Gramática Tradicional, no PB Culto e no PB coloquial. Através dessa comparação, elas mostram que formas verbais exclusivas de determinada pessoa gramatical na Gramática Tradicional servem para

³ A respeito disso, as autoras fazem a seguinte ressalva: “o conceito de língua não é claro e a decisão sobre se estamos diante de um dialeto/variedade ou de uma língua diferente é muito mais política do que propriamente linguística” (p. 124).

mais de uma pessoa gramatical no PB coloquial (*tu falaS/ele fala x tu/ele fala*). As autoras apontam que “os dados da Sociolinguística indicam que mesmo a distinção entre singular e plural – *ocê fala* e *ocês falam* – está desaparecendo do verbo e se fixando apenas no pronome: *ocês fala* assim como *eles fala* são formas atestadas na língua” (p. 127).

Se a pessoa gramatical não está mais expressa na morfologia verbal, então faz sentido ela aparecer no pronome – o que causa o declínio no uso dos sujeitos nulos do PB e um conseqüente aumento no uso de sujeitos expressos. De acordo com as autoras, “a mudança no sistema de concordância caminha junto com uma mudança no sistema pronominal e no tipo de gramática que temos” (p. 127).

4.3 OBJETOS NULOS E ACUSATIVOS PLENOS

As autoras mostram que o PB também mudou (e difere do PE) no sistema acusativo. Enquanto os sujeitos preenchidos se tornaram preferência no PB, os objetos preenchidos são cada vez mais escassos. Além disso, há contextos nos quais um objeto nulo é permitido em PB, mas não ocorre em PE. De acordo com as autoras (p. 142),

no PB atual, a posição de objeto é preferencialmente nula, enquanto no PE ela é preenchida. Quando preenchida com pronome, no PE esse pronome só pode ser um clítico; no PB temos preferencialmente, na variedade falada, o pronome tônico, que nesse caso ocorre obrigatoriamente após o verbo. Os clíticos são aprendidos mais tarde, quando nós vamos para a escola para aprendermos uma outra língua.

4.4 UMA LÍNGUA VOLTADA PARA O DISCURSO

As autoras mostram que “há línguas que gramaticalizam as estruturas discursivas e esse parece ser o caso do PB” (p. 142). Elas fornecem exemplos de sentenças do PB que mostram que “sintagmas que são em geral adjuntos ou complementos podem ocorrer na posição pré-verbal como sujeito gramatical, desencadeando inclusive concordância, sem, no entanto, serem o sujeito semântico do verbo” (p. 143), como por exemplo “*Algumas concessionárias tão caindo o preço [do carro]*”.

Ao longo da seção elas apresentam outras questões do PB que podem ser abordadas na aula de português, como, por exemplo, a diferença entre sujeito gramatical e agente, a noção de tópico, etc.

4.5 AS INTERROGATIVAS -QU

As autoras iniciam a seção afirmando que “sentenças interrogativas típicas do PB não são gramaticais no PE” (p. 150), como, por exemplo, *O que que o Pedro comprou?*, que para nós soa muito natural mas não ocorre em PE.

Na língua há dois tipos de perguntas, as que a resposta é fechada (*sim/não*) e as que a resposta é aberta. Nessa parte do livro, as autoras mostram que, em uma pergunta com “quem”, a resposta é baseada em possibilidades de preenchimento de uma variável. Então elas sugerem que pode haver um diálogo com as aulas de Matemática – para abordar funções e conjuntos e com as aulas de Filosofia – na qual pode ser abordada a Lógica (p. 155).

4.6 O SISTEMA NOMINAL NO PB E O SINGULAR NU

Na última seção do capítulo 4, as autoras mostram que há línguas sem artigos (como o Karitiana) e línguas sem plural morfológico (como o Mandarim). O PB é uma língua que tem tanto artigos quanto morfema de plural. Mas, uma particularidade do PB é que possuímos uma estrutura que não é gramatical em PE e em nenhuma outra língua românica: o Singular Nu (SNu), como “*cachorro morde*” (p. 157). As autoras afirmam que uma explicação para o SNu poderia ser a perda de plural no sistema nominal do PB (como em *aS portaø abertaø*).

A perda do plural no sistema nominal é mais um fenômeno que pode ser abordado em sala de aula, com a ressalva de que não se trata de perder o plural, mas sim de a concordância não ser obrigatória. De acordo com elas, “não estamos perdendo a morfologia de plural, mas exigindo a marcação em pelo menos um elemento do sintagma, em geral mais à esquerda” (p. 159).

CAPÍTULO 5 – FALANDO NO CONCRETO – GRAMÁTICAS NA SALA DE AULA

No último capítulo da obra, Oliveira e Quarezemin (p. 166) nos lembram que “é uma obrigação política e moral não apenas conversar com os alunos sobre a língua que nós falamos, mas de levá-los a uma posição crítica”. As autoras nos inspiram e motivam a cativar o aluno com a curiosidade:

seguindo os passos do físico Richard Feynman (1918-1988), entendemos que a mola propulsora do conhecimento é a curiosidade; não há nada mais eficiente do que ativar a curiosidade dos alunos para que eles tenham interesse em aprender algo. Ser curioso. É esse o nosso convite! O conhecimento não deve ter uma finalidade prática – se ele tiver, assim que a finalidade se exaurir, o conhecimento pode ser deixado de lado; mas isso não quer dizer que o conhecimento não possa ter finalidade prática – pode sim, mas essa não é a sua principal motivação. Investigar vale a pena porque podemos entender a natureza (e nós mesmos), e essa é uma aventura fascinante (p. 167).

REFERÊNCIAS

- CAREY, S.; HONDA, M.; JAY, E. & UNGER, C. An experiment is when you try it and see if it works: a study of 7 students' understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11, 1989, p. 514-529.
- CHOMSKY, C.; HONDA, M.; O'NEIL, W. & UNGER, C. *Doing science: constructing scientific theories as an introduction to scientific method*. Harvard Graduate School of Education, 1985.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 1959, 35,1,26-58.
- DUARTE, M.E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil”. In: Roberts , I. & Kato , M. (eds.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 107-128.
- FARACO, C.A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HONDA, M. & O'NEIL, W. Triggering science formation capacity through linguistic inquiry. In: Hale, K. & Keyser , S.J. (eds.). *The view from the building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge: MIT, 1993, p. 229-256.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. & PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English Classroom. In: DENHAM, K. & LOBECK, A. (eds.). *Linguistics at school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 175-188.
- MARTINS, M.A. (org.). *Gramática e ensino*. Vol. 1. Natal: UDUFRN, 2013.
- MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R. & TAVARES, M.A. (org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA, R.V. *O português são dois...* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

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

PERINI, M. *Sofrendo a gramática – Ensaio sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.

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

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.