

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE GRAMÁTICA

Wesley Cintra LIMA¹
Licenciando em Letras
IFSP/Câmpus São Paulo

RESUMO

Este trabalho retoma a discussão presente na educação linguística brasileira a respeito do ensino de gramática, contribuindo com a perspectiva do que Perini (2016) chamou de alfabetização científica. Apresenta, de maneira introdutória, um panorama do ensino de gramática segundo os documentos oficiais. Em seguida, desenvolve, com base em Antunes (2014), os objetivos do ensino de linguagem na escola, no qual se insere o de gramática. A partir disso, como conhecimento sociocultural, desenvolvem-se as bases da alfabetização científica, buscando apresentar a gramática como tradição e sua possibilidade de investigação como ciência. Ao fim, são apresentadas explorações de alguns fenômenos, bem como alguma discussão do que chamamos de senso comum sobre a língua.

Palavras-chave: Alfabetização Científica; Ensino; Gramática.

Introdução

Nas últimas décadas, os avanços das pesquisas em linguística e a contribuição das teorias sobre o texto nos estudos da linguagem se fizeram sentir, principalmente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Trata-se de uma reavaliação do ensino de língua portuguesa, cujo principal objetivo passou a ser que “[...] cada aluno se torne [leia-se “tornasse”] capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p. 19).

¹ Endereço eletrônico: lima.c@aluno.ifsp.edu.br

Boa parte dessa trajetória construiu-se, principalmente, em cima da crítica ao ensino de gramática. Além das diversas críticas científicas, oriundas de diversas correntes linguísticas, a crítica mais presente, sem dúvida familiar aos professores, é a de que a aula de gramática ensinaria diversas “coisas inúteis”. Ao fim das aulas, o aluno nem tinha domínio das competências linguísticas de ler, escrever, falar e ouvir, nem tinha “[...] um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos [...]”, conforme cita o **PNLD 2018** (BRASIL, 2017, p. 21).

Neste artigo, retomamos a problemática do ensino de gramática, buscando acrescentar perspectivas possíveis a sua aprendizagem. Acreditamos que o conhecimento científico do português brasileiro tenha grande relevância no ensino de língua portuguesa por duas razões: a primeira, por razões culturais do próprio conhecimento científico, indispensável em um mundo que se supõe movido pela ciência; a segunda, por desconstruir o senso comum existente sobre a língua. Procuraremos desenvolver esses dois pontos, bem como indicar exemplos de fenômenos possíveis de se analisar em sala.

Inicialmente, tratamos do estado atual do ensino de língua, desenvolvendo a questão da “utilidade” do aprendizado escolar. Em seguida, discorreremos com mais vagar sobre a alfabetização científica e sua especificidade, conforme Perini (2016), e, também, sobre a tradição gramatical e o olhar histórico que se pode ter sobre ela. Por fim, mostramos possibilidades de análises de fenômenos gramaticais sob a perspectiva científica, construindo possibilidades para o olhar científico sobre a gramática em sala de aula.

1. Os documentos no ensino de língua portuguesa

Nos documentos oficiais, é traçada a situação do ensino de gramática naquele momento, início dos anos 2000. Neste panorama, fica clara a improdutividade deste ensino: “O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.” (BRASIL, 2000, p. 16).

O que se observa principalmente no documento é a preocupação com três das competências linguísticas: ler, escrever e falar, no que a gramática escolar se mostrava improdutiva. Buscando soluções para esse impasse, os PCN adotam, como vertente

teórica, o sociointeracionismo, colocando o texto como unidade de análise. Assim, o objetivo oficial do ensino de língua portuguesa, e, principalmente, do de gramática, passa a ser a produção e compreensão de textos:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos [...] (BRASIL, 2000, p. 18).

A escolha dos PCN é plenamente coerente: buscando desenvolver as habilidades de leitura, escrita e fala, definiu-se uma vertente que trilhasse por esses caminhos — uma teoria do texto e discurso para a prática de texto e discurso. A partir disso, as perspectivas de estudo de gênero discursivo — mencionadas nos PCN de língua portuguesa para ensino fundamental II — começaram a crescer cada vez mais (acompanhadas das perspectivas de letramento escolar), e a noção de gênero passou a participar do ensino de língua (cf. BRASIL, 1998, p. 23). Definia-se que toda atividade discursiva acontecia dentro de um campo discursivo, mediado por um gênero composto de determinado conteúdo temático — um domínio de sentido de que o texto trata —, certa construção composicional — a organização linguística do texto —, e um determinado estilo — as escolhas feitas pelo sujeito na construção do enunciado. O ensino de língua portuguesa, por sua vez, deveria ser mais contextualizado, pautando-se em textos, pensando o gênero a partir de seu campo discursivo. Isso implicaria pensar em para quem se escreve, por qual razão, onde se escreve, entre outras perguntas similares.

Trata-se, nessa perspectiva, de inserir o aluno na cultura letrada, dominando diversos tipos de gêneros de diferentes esferas comunicativas. Também nela, “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos [...]” (BRASIL, 2000, p. 18), tendo seu lugar nessa perspectiva, ainda que os PCN não desenvolvam esse ponto.

2. O ensino de “coisas úteis”

Entretanto, pouca mudança houve na prática pedagógica dentro da realidade brasileira (cf. ANTUNES, 2014). Boa parte desse insucesso tem razões políticas e também culturais. A título de ilustração, observemos a tirinha a seguir:

Figura 1 — Tirinha



Fonte: Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/voceesocialistasenhor/photos/a.404537309887205/1018116981862565/?type=3&theater>. Acesso em 19 jan. 2020.

A tirinha acima dirige, com ironia, uma crítica ao ensino escolar: o sujeito, procurando saberes práticos para a vida cotidiana e sua realidade imediata, se frustra frente a conhecimentos dados pela escola que, aparentemente, não possuem tal aplicação. Claramente, não há nada de errado em se exigir conhecimentos práticos da escola, e nem em questionar os objetivos do conteúdo estudado. O que se torna problemático é a crença de que as palavras-chave que devem reger a escola sejam “útil”, “serventia”, ou seja, a aplicação imediata de um conhecimento obtido, em uma lógica bastante clara: se tem serventia clara, então é útil e deve-se aprender; caso não tenha, então é dispensável.

Esse mesmo pensamento, instalado nas escolas e na prática pedagógica por meios políticos, tem sérias consequências na realização do pensamento linguístico anteriormente apontado. A primeira que se pode apontar é certa desfiguração da prática linguística com gêneros, conforme delineada. A teoria, que apontava que cada enunciado concreto somente se realizava mediante um gênero e que cada gênero se realizava dentro de um campo discursivo, passa a ser interpretada em termos “úteis”:

cada gênero “serve” para um determinado campo discursivo, e a existência de um texto só tem sentido diante desta serventia. Logo, deveria se ensinar somente os gêneros que tivessem tal aplicação útil, uma aplicação imediata do aprendizado do código escrito na vida cotidiana.

No mesmo espírito utilitário, a gramática, que, ainda que repaginada, tinha seu lugar no estudo de língua, perde esse mesmo lugar. Originalmente associada às práticas de leitura e produção de textos, passa a ser concebida como “gramatiquices inúteis”, “improdutivas”, e o currículo deveria ser reformulado “em função das necessidades comunicativas reais dos alunos” (FERRAREZI JR., 2014, p. 88). Assim, por meio de um perigoso utilitarismo excessivo, é reduzido o pensamento inicial proposto pelos PCN: o estudo dos gêneros, cuja interpretação mais significativa indicaria que todo e qualquer campo das relações humanas é mediado por textos e, logo, que todo e qualquer campo discursivo poderia ser objeto de estudo da língua portuguesa, desde que se conhecessem seus textos, transforma-se em um estudo de horizontes bem menores, e a gramática torna-se um instrumento dispensável por sua inutilidade.

2.1. Problemas linguísticos e problemas políticos

Cabe questionarmos as raízes desse pensamento e sua dimensão política, bem como suas reais consequências para o ensino de língua portuguesa. Existem diversos trabalhos acadêmicos que denunciam a situação da educação brasileira, reafirmando cada vez mais a clássica frase de Darcy Ribeiro (1984): “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”². Ainda que haja alguma discussão entre as próprias correntes linguísticas dentro do ambiente acadêmico, cada vez fica mais claro que a gênese dos problemas educacionais brasileiros não são linguísticos, mas, na verdade, políticos.

Parte desse problema mantém-se — e, na pior das hipóteses, cresce — com a contínua influência do mercado sobre a educação, ou, em termos mais claros, com a diminuição dos investimentos sociais e o crescimento das políticas neoliberais, que operam sob a lógica da produtividade — palavra bastante estranha às áreas educacionais. Dentro desse pensamento mercadológico, a escola é vista ora como uma

² Um bom exemplo de trabalho nesse sentido é o de Freitas (2012). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>.

empresa, que deve se submeter constantemente aos “[...] mecanismos de controle de qualidade, realizados por meio das constantes avaliações [...]” e à “[...] articulação/subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho [...]” (GENTILI, 1998 *apud* COSMO; FERNANDES, 2009, p. 13), ora como uma máquina que gera pessoas com competências e habilidades específicas para esse mesmo mercado — uma explicitação da articulação entre sistema educacional e mercado de trabalho acima citada³.

Essa mesma “política educacional” produz uma forma de pensar pautada no pouco custo com resultados imediatos. Um bom exemplo, citado pelas autoras Cosmo e Fernandes (2009), é a grande ascensão do EaD,

[...] que permite uma formação rápida e que corresponde às exigências do mercado e à lógica neoliberal: mais pessoas formadas, mais concorrência pelas vagas e, portanto, possibilidade de formação do chamado “exército de reserva” que colabora para a desvalorização salarial; a educação à distância é menos onerosa e considerada mais eficiente (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 14).

Como se vê, o pensamento neoliberal pauta-se puramente em eficiência — tempo de resultados — e custo. Dentro das escolas, faz que todo e qualquer pensamento linguístico e pedagógico transforme-se sob a lei do útil — útil ao mercado, claramente. Explicitando essa prática, Cosmo e Fernandes (2009), com base em Saviani (2007), citam a mercantilização de antigas, mas ainda vivas, tendências pedagógicas, que passam a ocorrer com o prefixo “neo-” — neoprodutivismo, neoescolanivismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo —, mas podemos pensar que o mesmo processo ocorre também com correntes linguísticas: uma verdadeira objetificação do pensamento linguístico-pedagógico, atacado por um praticismo mercadológico contra o qual nada pode.

É com este pensamento que se deve manter cautela: o excesso de ênfase na utilidade em relação à escola pode tornar-se uma abertura para o pensamento mercadológico, que não visa, de maneira alguma, à real inserção do educando na cultura

³ O portal “Dia a Dia Educação”, oferecido pelo Governo do Paraná, é responsável por disponibilizar diversos documentos e materiais a educadores e alunos. Em um artigo sobre a aprendizagem de língua por meio de gêneros discursivos, busca-se “utilizar a linguagem do mercado financeiro” e “realizar uma breve analogia entre escola e empresa, para avaliar o trabalho do professor na sua prática”. O artigo pode ser acessado aqui: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1087-4.pdf>.

letrada, mas sim limitá-lo ao suficiente para atender às necessidades do próprio mercado. Conseqüentemente, são estreitados os horizontes do sujeito, e sua emancipação, que permitiria a ele não só refletir sobre a organização da superestrutura da sociedade, mas também sobre sua própria práxis, é deixada de lado, junto a uma diversidade de conteúdos “inúteis” para o mercado.

Portanto, é importante perceber que, frente à realidade escolar e frente à realidade docente brasileira, toda e qualquer teoria linguística se torna uma incerteza — não se pode afirmar que esta ou aquela dará certo em uma sala de aula. O que se pode fazer, e neste sentido a linguística tem progredido muito, é oferecer ao professor de língua portuguesa um leque de possibilidades de atuação com a língua, de forma que o conhecimento seja construído constantemente ao lado do discente, por meio das mais diversas correntes teóricas possíveis. Mas não se pode, de modo algum, imaginar que qualquer teoria da língua seja o problema ou o messias da educação linguística brasileira: com um real investimento e com políticas públicas sérias, mesmo uma aula tradicional poderia lograr o sucesso.

3. A gramática como tradição e como ciência

Sumarizando a discussão realizada até aqui, apontamos que, em diálogo com propostas recentes vindas da linguística discursiva e textual, os documentos oficiais de ensino (PCN, PCN+, BNCC) adotaram uma proposta sociointeracionista para o estudo de língua materna, pautada no estudo de gêneros discursivos, visando a desenvolver as principais competências linguísticas no educando. Entretanto, recaem sobre a proposta, reduzindo-a de toda sua potencialidade, perspectivas mercadológicas e utilitaristas, que transformam a proposta de letramento em um “ensino de coisas úteis”.

Cabe afirmar, novamente, que nenhuma proposta, seja esta ou aquela que se proporá neste artigo, é inerentemente mercadológica, ou ainda, mais ou menos eficiente: aqui se critica o olhar mercadológico que subjaz à visão de que somente cabe à escola o ensino de coisas úteis, que nada tem a ver com a proposta sociointeracionista de ampliação, e não redução dos horizontes do educando. A visão mercadológica reduz o sujeito à predestinação ao trabalho alienado e a escola à formação para o trabalho, nada mais.

Quanto à eficiência do ensino de língua, vários fatores entram em jogo: objetivos do ensino, formação docente, políticas públicas educacionais — como políticas de formação continuada, limitação do número de alunos em sala, políticas salariais, entre diversas outras variáveis. Todas essas questões devem ser consideradas ao tratarmos da prática docente. Pelo mesmo motivo, a proposta que aqui se esboçará não pretende, de forma alguma, solucionar o ensino de língua, mas oferecer mais um olhar possível frente à questão deixada em aberto no início do texto: o que fazer com o ensino de gramática na escola diante do problema da utilidade do ensino?

Para responder essa pergunta, é necessário perceber, antes de tudo, que não cabe à escola o ensino apenas de coisas úteis. Há uma gama de conhecimentos criados ao longo da história humana que não nos parece ter aplicação imediata, mas que estranharíamos caso não fossem ensinados na escola. Assim, aprendemos que gelo, água e vapor são, na verdade, variações de estado do mesmo elemento; que podemos dividir o mundo natural em diferentes reinos — dos animais, das plantas, das bactérias, etc. —; que a Terra é redonda, levemente achatada nos polos — e não plana —, entre uma série de outras coisas que não são aplicáveis imediatamente à vida cotidiana, mas, sem dúvida, têm alguma importância. Perini (2009, p. 28) chamou a esse tipo de conteúdo de **componente cultural**: “trata-se de conhecimentos sem nenhuma aplicação visível à vida prática, mas que nossa sociedade considera essenciais à formação do indivíduo”.

Também a partir de Perini (2009), Antunes (2014, p. 60-63) propõe três objetivos para o ensino de linguagem na escola, a saber:

- a) O primeiro, em comunhão com o que se expressa nos PCN e contemplando “a finalidade mesma da escola”, segundo a autora, seria a aprendizagem da leitura e da escrita, pautada “[...] em textos reais e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos” (ANTUNES, 2014, p. 61). Seria esse o foco dos anos iniciais da aprendizagem, nos quais, segundo a autora, “não cabe [...] a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais [...]” (ANTUNES, 2014, p. 61);
- b) O segundo seria “a ampliação do repertório cultural dos alunos”, por meio de disciplinas como “[...] geografia, história, ciências, química, e por que não?, gramática.” (ANTUNES, 2014, p. 61). Neste ponto afirma-se mais

decisivamente que “[...] o trabalho da escola não pode resumir-se a saberes de valor prático imediato [...]”, pois

O exercício da cidadania requer o domínio de habilidades e competências mais amplas e mais extensas, pois prevalece, em todos os meios, mais ainda nos meios urbanos, um *componente de ordem cultural*, que também funciona como instrumento de afirmação e de participação social do sujeito na vida de sua comunidade. (ANTUNES, 2014, p. 61, grifo da autora).

A autora inclui nesse domínio o “[...] conhecimento acerca de certas categorias linguísticas com suas respectivas terminologias [...]”, bem como “[...] saberes sobre linguagens, sobre línguas, sobre gramáticas, normas (padrão e culta), variação linguística [...]” (ANTUNES, 2014, p. 61-62). Acreditamos que caiba nesse domínio, nesse momento da aprendizagem, também o ensino da gramática como tradição, na perspectiva que apontaremos à frente.

- c) O terceiro objetivo visa especificamente à iniciação científica do aluno. Trata-se especificamente do que Perini (2016) chamou de alfabetização científica e se atém, mais especificamente, ao estudo da gramática, vista como uma ciência da linguagem, “uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real” (PERINI, 2016, p. 54). Seu objetivo é ser “um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos [da língua]” (PERINI, 2016, p. 55). Em outras palavras, seu objetivo é “[...] não apenas receber informação, mas de *gerar informação*, criar conhecimento [...] pela atitude aberta de fazer questionamentos, levantar hipóteses, abrir caminhos” (ANTUNES, 2014, p. 62, grifo da autora). Nesta perspectiva, o professor não é o conhecedor da verdade e o aluno uma tábula rasa a se preencher. Para o estímulo da descoberta, o professor deve então ser um mediador de conhecimento, que leve o aluno à descoberta, valorizando o processo, e não o produto.

Nesse sentido, restringindo-nos, especificamente, aos dois últimos pontos, podemos pensar o objetivo do ensino de gramática em termos de “críticidade cultural”, isto é, de fornecer ao aluno, por meio de formação científica, a capacidade crítica de ser responsivo em relação a:

- a) a gramática normativa tradicional e sua formação histórica, isto é, a tradição gramatical;
- b) o senso comum sobre a língua, isto é, o conjunto de proposições populares que disseminam falsas verdades sobre as línguas naturais: de que o inglês seja mais simples que o português; que a língua portuguesa está se acabando em razão desta ou aquela prática de linguagem; de que determinado grupo de falantes não saiba sua língua em razão de determinado erro — e aí cabe também a esse tópico discutir cientificamente o que seja erro —, etc.

Discorreremos sobre ambos os tópicos abaixo.

3.1. A gramática como tradição

3.1.1. Investigando bases tradicionais

Comumente, nos livros didáticos e nos manuais de gramática, a gramática normativa tradicional e seu paradigma são retratados como “a gramática” e suas afirmações são tratadas como “a verdade sobre gramática”. São sempre repassadas passivamente, sem visão crítica sobre essas afirmações, nem questionamentos de como se chegou àqueles resultados. A gramática é tratada como um corpo de conceitos já acabado, pronto e atemporal, sob cujas afirmações a única justificativa existente é de que “é assim que as coisas são”. Tal ilogicidade é que leva os alunos a meramente decorarem o conteúdo da gramática, sem buscar entender os princípios que a norteiam — porque simplesmente não são mostrados.

Ora, a gramática tradicional é um objeto histórico cujas proposições foram formuladas ao longo de sua formação, que data desde os gregos até os tempos atuais. Sua importância reside justamente aí: a gramática tradicional é um conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade, e só faz sentido ensiná-la caso esse caráter de tradição seja explicitado. Harmoniza-se, assim, o objetivo do ensino de gramática com parte dos objetivos da própria escola, isto é, o de “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade” (SAVIANI, 2009, p. 5-6)⁴.

⁴ O mesmo objetivo aparece em Dewey (2010, p. 19-20) como “a transmissão do passado a uma nova geração” e em Charlot (2008, p. 25) como a transmissão de “um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”.

Portanto, um dos objetivos do ensino de gramática deve ser ensinar a gramática como tradição. Isso implica explicitar suas bases, seus objetivos, e os valores que a atravessam. Por explicitação de bases, entendemos que não se deva meramente apontar, repassar passivamente, as considerações da gramática tradicional. Deve-se, na verdade, explicitar também o *porquê* e *como*, isto é, qual o raciocínio que subjaz a determinada consideração. Tomemos como exemplo a frase “a janela foi quebrada pelo rapaz”. Nessa frase, a gramática tradicional considerará o constituinte “pelo rapaz” como agente da passiva. Essa função é definida por Cunha (1970, p. 70) como “o complemento que, na voz passiva com auxiliar, designa o ser que pratica a ação sofrida ou recebida pelo sujeito”. Na prática em sala, comumente essa nomenclatura não é explicada — como diversas outras — junto à particularidade de que a sentença passiva só poderia ocorrer quando sua correspondente ativa tivesse um verbo transitivo direto. Exploreemos essas questões.

Em um ensino que explicita o raciocínio subjacente à gramática tradicional, é importante tornar claro que a nomenclatura fornecida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) utiliza o sentido, isto é, em uma nomenclatura técnica, a semântica para nomear uma função sintática, o que pode causar (e de fato causa) uma grande confusão, por complicar a caracterização tanto de fatos semânticos quanto de sintáticos. Por isso, é importante explicar aos alunos que “agente” é, na verdade, um papel semântico (ou função semântica) que designa aquele que pratica a ação, e não uma função sintática. Há aqui uma confusão entre semântica e sintaxe. Já quanto a ser um agente *da passiva*, com isso, a gramática tradicional quer dizer que o termo em questão é o agente da oração que está na voz passiva. “Agente da passiva”, portanto, é uma espécie de nomenclatura abreviada. Entretanto, ao utilizar a caracterização “da passiva” para nomear este termo, a gramática tradicional agora lança mão da sintaxe, e não da semântica.

Por outro lado, ao considerar que sentenças cujo verbo seja transitivo direto podem ser transformadas em sentenças passivas, a gramática tradicional faz uma afirmação forte demais. Vejamos o exemplo, em que passamos as frases i) e ii), ativas, para suas correspondentes passivas:

Quadro 1 — *Correspondência entre sentenças passivas e ativas*

i)	Pedro machucou o braço enquanto corria.
??	O braço foi machucado por Pedro enquanto corria.
ii)	Pedro cortou o cabelo no salão da esquina.
??	O cabelo foi cortado por Pedro no salão da esquina.

Fonte: Autor

Por que as versões passivas das frases são estranhas se os verbos que utilizamos são transitivos diretos? Ora, isso ocorre porque na verdade os sujeitos das frases i) e ii) são sujeitos não-agentes, isto é, não são responsáveis pelo processo que ocorre no verbo⁵. Portanto, para que façamos uma oração passiva não basta que o verbo da oração ativa seja transitivo direto, mas também que o sujeito seja agente da oração. Há não só uma restrição sintática, mas também uma restrição semântica, que, dessa vez, foi esquecida pela gramática tradicional.

Com base nestas duas considerações, parece-nos que a gramática tradicional opera tanto mais com uma certa intuição e com aquilo que está imediatamente evidente do que com uma análise mais científica e minuciosa. Mas ainda podemos observar mais fatos nessa questão da oração passiva. A definição de agente da passiva trazida acima considerava-o um complemento, mas sem argumentos que sustentassem a afirmação — novamente temos uma asserção trazida como uma verdade pronta, sem se considerar como foi obtido esse resultado. Vamos, então, explorá-la comparando o agente da passiva da frase “a janela foi quebrada por João” com complementos de outras frases. O asterisco indica sua impossibilidade de ocorrer na língua:

Quadro 2 — Gramaticalidade de sentenças sem complemento

iii)	João quer enricar	*João quer
iv)	João comprou um livro	*João comprou
v)	João bateu em um rapaz	*João bateu
vi)	A janela foi quebrada por João	A Janela foi quebrada

Fonte: Autor

⁵ Perini (2009) chama tais construções de pseudoergativas, em razão de não considerar que o papel temático do sujeito destas construções seja paciente, mas sim possuidor ou lugar. Assim, em i) e ii), “Pedro” é possuidor inalienável de seu braço e cabelo, diferindo estas construções das ergativas. Kenedy e Othero (2018, p. 75), por outro lado, consideram que este sujeito seja paciente. Parece-nos, entretanto, que, em frases como as citadas, o sujeito seja paciente (do evento verbal), mas também um possuidor, em razão da relação que se estabelece entre os SN sujeito e objeto. Seriam as pseudoergativas, por hipótese, um subtipo das ergativas (ou o paciente-possuidor um subtipo de paciente). É um interessante tema a se pesquisar.

Nas frases acima, temos três tipos de complementos de verbos transitivos: oracional (enricar), um sintagma nominal (um livro) e um sintagma preposicional (em um rapaz). Sabemos que são complementos porque, caso os retiremos das sentenças, elas se tornam agramaticais, isto é, não são frases possíveis de ocorrer na língua. Entretanto, é justamente o oposto que acontece quando retiramos o agente da passiva da sentença vi), o que é um bocado curioso: quando o retiramos, a sentença continua gramatical.

Não obstante, os complementos de verbos transitivos indiretos costumam ser encabeçados por **preposições funcionais**, isto é, preposições sem valor semântico que exercem mera função gramatical. É o caso de “em” na sentença v), de “de” em “eu gosto de...”, etc. Podemos nos perguntar: qual o sentido dessas preposições nessas sentenças? A resposta será: nenhum. Sua função é meramente possibilitar a existência do complemento. Não é o caso da preposição “por”, que normalmente indica o causador, o “possibilitador” ou o agente responsável por um evento. O leitor pode pensar algumas sentenças e verificar essa afirmação. E em que isso nos importa? Acontece que preposições como “por”, normalmente, possuem sentido claro, e, por isso, podem ser chamadas **lexicais**. Essas preposições normalmente – não sempre! – introduzem adjuntos, e não complementos. Basta pensar em sentenças como “Pedro estacionou o carro *na garagem* (local)”, “Joana estudava *sobre a mesa* (superfície)”, “Estou escrevendo *desde ontem* (tempo)”, entre várias outras. Mesmo que uma janela, quando quebra, seja claramente quebrada *por alguém*, (o que pode ter levado à classificação do agente da passiva como complemento pela gramática tradicional), o que os dados nos mostram é que o agente da passiva é na verdade um adjunto, em nada distinto dos demais senão em sua interpretação de agente do evento denotado pelo verbo, o que o levou ao nome que tem.

No processo que fizemos acima, explicitamos o caráter tradicional das afirmações da gramática tradicional, no sentido de que não são científicas, mas repassadas acriticamente ao longo dos anos. Compreender a gramática tradicional como um objeto formado historicamente implica, conseqüentemente, que esse objeto pode ter contradições e ser passível de erros. Não acreditamos que tais contradições, quando explicitadas, sejam confusas ou prejudiciais aos alunos, mas, sim, auxiliares à compreensão da gramática como objeto histórico. Mas somente isso não basta.

3.1.2. Investigando objetivos e valores

Não é apenas o paradigma de afirmações feitas pela tradição gramatical que a define como tradição e objeto histórico. Na verdade, as afirmações do que seja complemento, adjunto, função, classe e etc. até possuem uma relativa variação entre os autores, ainda que a base sobre a qual se assentem seja a mesma. A tradição gramatical, ao longo dos séculos, se caracterizou por ser normativa: sua finalidade é normatizar um determinado modo de falar e escrever frequentemente referido como **norma culta**. Por ser esse seu objetivo, ao longo dos anos criou-se o senso comum de que a gramática é que define a norma culta.

Entretanto, não é possível que a gramática, que apenas codifica uma norma, crie, ela mesma, uma norma. Na verdade, a norma da gramática não coincide com a realidade linguística dos falantes, e isso não é sinal de decadência escolar, social, dos tempos ou o que quer que seja. Acontece que, da mesma forma que estruturas linguísticas comuns são compartilhadas em uma determinada comunidade de fala, os usos linguísticos também são variáveis em uma sociedade, em razão das diferenças de gênero, idade, região, entre outras. Percebemos, então, a língua não como um objeto homogêneo, mas como um conjunto de **variedades linguísticas** — termo um tanto vago, mas que vai nos servir bastante por agora⁶.

Do ponto de vista estritamente linguístico, todas essas variedades são qualitativamente iguais, isto é, não se pode dizer que uma é melhor ou pior que a outra. Mas, do ponto de vista sociológico, essas variedades são atravessadas por valores, julgadas, estigmatizadas e apreciadas. Quando observamos esses fatores ocorrendo na variedade linguística de uma comunidade, falamos então de uma **norma real**: uma realidade linguística concreta dos falantes, mutável (ao longo do tempo) e variável (entre os grupos sociais).

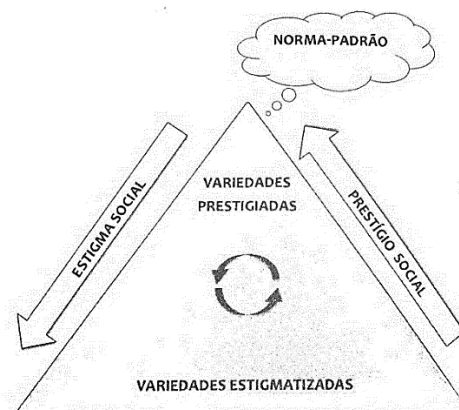
A gramática normativa tentará justamente congelar e homogeneizar esses usos linguísticos, e, por isso, faz sempre uma “representação imperfeita”. Sua definição de norma é comumente arbitrária: ora tende aos gostos do próprio gramático, ora pincela as preferências dos usos linguísticos prestigiados. De toda forma, por não representar a realidade linguística dos falantes, nos referimos à sua norma como **norma ideal**: uma

⁶ Cf. discussão em Monteiro (2000, p. 48).

seleção ideal de usos linguísticos que se supõem modelares para os falantes, mas que não são encontrados concretamente. Entretanto, essa norma ideal torna-se objeto de desejo dos falantes, principalmente por representar um capital simbólico na sociedade. Este ponto é extremamente importante: quanto mais nos aproximamos da norma ideal, mais nos mostramos inseridos na cultura letrada, e mais mostramos ter capital simbólico — símbolos valorizados socialmente, em termos simples. Assim é que a norma ideal também se torna uma forma de identificação: por **padronizar** uma variedade, a norma ideal permite que falantes que utilizam esse mesmo padrão se identifiquem e sejam identificados socialmente como um grupo. Por esse poder “padronizador”, a norma ideal é chamada também de **norma padrão**. Como se vê, o domínio da norma padrão — ou melhor, de uma variedade tão próxima quanto possível dela — não tem nenhuma utilidade prática, mas tem uma grande importância social.

Por outro lado, quanto mais distante é a norma de um grupo da norma padrão, mais estigmatizado esse grupo que a utiliza se torna. Torna-se um grupo identificado pela exclusão, e, conseqüentemente, alvo de preconceito, gerando o que chamamos de **preconceito linguístico**. Buscando representar graficamente a dinâmica das variedades linguísticas prestigiadas e estigmatizadas em relação à norma padrão, Bagno (2014) criou a seguinte representação. Nela, as variedades estigmatizadas, abaixo da pirâmide, tendem a distanciar-se da norma padrão, e, do outro lado, acima da pirâmide, as variedades prestigiadas, que tendem a se aproximar dela cada vez mais.

Figura 2 — Proposta de análise da realidade sociolinguística brasileira



Fonte: Bagno (2014, p. 66)

Nesse modelo, é importante destacar que a norma padrão aparece fora da pirâmide social. Representa-se aí seu caráter ideal — e, nesse sentido, pode-se falar, de fato, de uma “entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística” (BAGNO, 2014, p. 66). No meio, as setas em rotação indicam o caráter de interação de ambas as variedades — e elas interagem, de fato, tais quais os sujeitos que as falam interagem nos espaços. As setas indicam que o prestígio social tende a recair sobre as variedades prestigiadas, enquanto, sobre as variedades estigmatizadas, recai o estigma social — daí seus nomes.

Acreditamos que, dessa forma, explicita-se o caráter realmente sócio-histórico da gramática, o que nos ajuda pedagogicamente a desconstruir seu caráter de “a gramática”, única e verdadeira. Por outro lado, passamos a construir a visão de um objeto menos mitificado, menos “dono da razão” e mais discutível em sala de aula. Mas ainda existe um grande senso comum sobre as línguas, com o qual é necessário lidar.

3.2. A gramática como ciência

Os pontos percorridos acima se referem ao segundo objetivo do ensino de linguagem postulado por Antunes (2014) com base em Perini (2009), a ampliação cultural. Acrescentamos a esse objetivo o conhecimento da gramática como tradição, o que lhe exige um olhar histórico e não prescinde sua crítica. Uma consequência desse conhecimento é a percepção de que a gramática tradicional normativa criou uma série de afirmações populares, que circulam muito livremente na sociedade como “verdades”, mas carecem de base científica⁷. Boa parte dessas afirmações gira em torno de supostos “erros de português”, mas há diversas outras que citamos anteriormente. Muitas delas são, na verdade, confusões entre conceitos: gramática normativa e gramática natural, fala e escrita, língua e ortografia, e por aí vai⁸. Aqui, vamos chamar esse conjunto de afirmações de **senso comum sobre a língua**.

⁷ Dois interessantes livros tratam destas afirmações: Bagno ([1998] 2015) e Othero (2017).

⁸ Deste último, há dois exemplos: o primeiro, a crença, durante a queda do trema, de que as pessoas passariam a pronunciar “lingüiça”, cujo “gu” se pronuncia como em “Guarapiranga”, como *linguiça* com o “gu” pronunciado como em “guilhotina”. O outro, da mesma natureza, é motivado pela própria gramática tradicional, que justifica a proibição da vírgula entre sujeito e verbo, ou entre verbo e objeto, por esta, aí, supostamente romper uma relação sintática.

Busquemos caracterizar um pouco mais o que seja “senso comum”. Em uma rápida sumarização, Aranha & Martins (1993, p. 127-128) definem o senso comum como um tipo de conhecimento que se distingue da experiência científica, “um conhecimento ingênuo, entendido como atitude não-crítica, típica do saber que não se coloca como problema e não se questiona como saber”. Além disso, “é um conhecimento ametódico e assistemático”, que “não tem caráter de conhecimento refletido”. Por isso mesmo é fragmentário, incapaz de “estabelecer conexões [entre fenômenos] onde estas poderiam ser verificadas”.

Mas, principalmente, nos interessa duas de suas características, que julgamos principais: A primeira: o senso comum “é presa das aparências”. As autoras citam como exemplo o Sol, que “parece” girar em torno da Terra, o que foi suficiente para servir de argumento contra a teoria heliocêntrica copernicana. Por ser presa das aparências, o senso comum é “um conhecimento particular, restrito a pequena amostra da realidade, a partir da qual são feitas generalizações muitas vezes apressadas e imprecisas”. Dito de outra forma, ele “conclui para todos os objetos o que vale para um ou para um grupo de objetos observados” (ARANHA; MARTINS, 1993).

Sua outra característica é que “o senso comum depende de juízos pessoais a respeito das coisas, com envolvimento das emoções e dos valores de quem observa” (ARANHA; MARTINS, 1993). É nesse ponto que o senso comum torna-se perigoso: surge seu potencial em se transformar em preconceito — no caso dos estudos de língua, surge o preconceito linguístico. Algumas características que são do senso comum podem ser relacionadas a características da gramática tradicional, principalmente as generalizações apressadas e imprecisas. O leitor pode procurar outras relações.

Se buscamos realizar uma alfabetização científica no ensino de língua, precisamos lidar com o senso comum sobre a língua. Ou, dito em outras palavras, precisamos não só construir conhecimentos sobre a língua, mas também *desconstruir* uma série de conhecimentos sobre ela que se baseiam puramente no senso comum. Portanto, um programa de alfabetização científica deve ter uma dupla finalidade: a primeira, a finalidade cultural de construir conhecimento científico, que valorize o processo de descoberta, construa hipóteses e que se adeque aos fatos da língua — nesse caso, um programa de alfabetização científica que leve ao conhecimento sistemático das características do português brasileiro — e a outra, a partir desse conhecimento

científico, a criticidade para desconstruir afirmações baseadas no senso comum. Torna-se, portanto, um conhecimento de importância não somente cultural, mas também social.

Como isso pode ser feito? Do ponto de vista pedagógico, sugerimos algumas orientações, mas é um trabalho ainda a ser feito. Do ponto de vista propriamente linguístico, há algumas sugestões para a sala de aula, que passamos a demonstrar.

3.2.1. Alfabetização científica em sala de aula

3.2.1.1. Erros distintos, variações iguais

Vamos buscar demonstrar, sem o rigor de uma sequência didática, como podemos explorar alguns fenômenos linguísticos em sala de aula. Focaremos mais nos fenômenos e suas explicações do que no passo a passo pedagógico, mas este pode ser feito de várias formas⁹. É interessante que o professor busque mesmo uma organização didática para a pesquisa e exploração dos fatos linguísticos, em razão da própria organização do aprendizado. Aqui, vamos focar no levantamento de alguns fenômenos comumente considerados erros nas áreas da sintaxe e da fonologia, mas a observação científica pode ser feita em qualquer área.

Um dos mais estigmatizados erros de português é a falta de concordância entre sujeito e verbo, principalmente em casos como “nóis vai”. No *Dicionário Informal*, na internet, encontramos a seguinte definição para a expressão: “O que é nós vai (sic!): jeito caipira de dizer nós vamos”¹⁰. Em outro site de assuntos relacionados à gramática normativa, uma matéria cujo título é “nóis vai ou nóis fica?” tem, em suas primeiras linhas: “É linguagem de troglodita? É. É linguagem de quem nunca frequentou uma escola? É.”¹¹ Interessantemente, no mesmo site sobre gramática normativa, há uma matéria sobre a confusão entre “mas” e “mais” — um “erro infantil e ridículo”. De volta ao *Dicionário Informal*, explorando sua base de dados, encontramos o seguinte: “Cêis: Abreviação mais informal de ‘vocês’, de acordo com a pronúncia. *Vou contar pro cêis a história...*”¹².

⁹ Um exemplo é encontrado em Bagno (2002).

¹⁰ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/n%F3s+vai/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://nossalingua.com.br/nois-vai-ou-nois-fica/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/c%C3%AAis/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

O primeiro item a se observar é a correção, única e exclusivamente, no “nóis”, do primeiro caso apontado. Outro ponto a se observar é a diferença de julgamento entre este último fato (“cêis”), definido em tom quase imparcial e objetivo, e os demais, em que temos “juízos pessoais e valores de quem observa”. São todos casos de desvio da norma padrão, mas, aparentemente, só os primeiros casos são alvos de julgamento. Vamos explorar esses dados.

Observemos que, no último caso, há uma particularidade: a “abreviação”¹³, “cêis”, está “de acordo com a pronúncia”. De fato, comumente na fala, realizamos o plural de “cê” não como “cês”, mas como “cêis”. Mas uma pergunta interessante impõe-se: isso só ocorre com essa palavra? Observemos o quadro com as palavras grafadas na norma padrão de um lado, e, do outro, sua pronúncia¹⁴.

Quadro 3 — Pronúncia de algumas palavras

Dez	Mês	Vocês	Repôs	Capuz
“Deiz”	“Mêis”	“Vocêis”	“Repois”	“Capuiz”

Fonte: Autor

De imediato, a resposta para nossa pergunta é “não”: todas essas palavras passaram a ter uma vogal a mais ao lado de uma que já havia lá, formando um ditongo. Mas há várias considerações sobre essas vogais: todas estão na sílaba forte, e não na fraca; a vogal que surge é sempre um “i”, e não um “u” ou qualquer outra. Temos, acima, exemplos com algumas vogais, mas faltam duas: exemplos com a vogal “a” e com o “o” aberto. Não seria o caso de “mas” e “mais”, “nós” e “nóis”?

Parece que estamos diante não de erros, mas de uma **variação**, e aqui temos uma de suas características: sua **regularidade**. O que estamos fazendo é estabelecer conexões entre vários fatos para caracterizarmos um único fenômeno. Exatamente: julgando todos esses dados como erros, a gramática tradicional se torna incapaz de relacioná-los e perceber que, em todos, ocorre o mesmo fenômeno — é o conhecimento fragmentário, que vimos ao tratar de senso comum.

Vamos fazer mais algumas observações. Apesar de algumas palavras acima serem grafadas com “z”, em fim de palavra, podemos perceber que seu som não é diferente do som de “s”, que aparece sempre. E isso também é importante de se notar:

¹³ O termo “abreviação” não é adequado, mas o ignoraremos aqui. O leitor pode procurar por “aférese”.

¹⁴ Evitamos utilizar a transcrição fonética nas pronúncias em proveito da facilitação da leitura.

todos os casos ocorrem, ou em monossílabas, ou em sílabas que estão no fim de palavra. Isso é uma hipótese, e precisamos testá-la¹⁵. Vamos pegar algumas palavras que tenham sílabas não finais terminadas com som de “s” e colocar um “i” antes dele:

Quadro 4 — Teste de hipóteses

Pasta	Teste	Testar	Desespero	Fósforo	Posto	Cuspe
*Paista	*Teiste	*Teistar	*Deseispero	*Fóisforo	*Poisto	*Cuispe

Fonte: Autor

A maioria das palavras acima tem a sílaba com som de “s” no início, com exceção de “desespero”, que tem esta sílaba no meio. Em um teste mais rigoroso, precisaríamos testar todas as vogais tanto no início quanto no meio de palavra. Mas, para esta análise, vamos nos bastar em perceber que todas as ocorrências acima, com asterisco, pareceram impossíveis, o que nos leva a crer que nossas hipóteses estejam certas. Mesmo em palavras em que a sílaba com som de “s” está no meio, parece, o ditongo não irá ocorrer, como em casos de “supostamente” > “*supoistamente”. Parece que temos uma regra: ele só ocorre em fim de palavra. Percebemos, então, um fenômeno, que podemos chamar de “ditongação”, e caracterizá-lo fazendo um quadro assim:

Quadro 5 — Caracterização da ditongação

Ditongação		
Fenômeno	Regularidade	Exemplo:
Transformação de uma vogal forte em ditongo.	Só ocorre em fim de palavra;	Nóis, Cêis, etc.
	A vogal que aparece é sempre “i”;	
	Só ocorre seguido de som de “s”.	

Fonte: Autor

Isso é o que conseguimos perceber em uma análise simples, que pode ser aprofundada¹⁶, mas científica, atenta aos dados. Já percebemos que, apesar de a gramática tradicional não mencionar, todos os “erros” recolhidos não eram erros, mas manifestações do mesmo fenômeno, a ditongação. O que causa a ditongação e suas

¹⁵ O autor usa o próprio dialeto como referência, mas o leitor pode fazer os mesmos testes com o seu.

¹⁶ Sugerimos a leitura de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019).

particularidades — como ocorrer sempre com a semivogal “i”, e não a “u”, por exemplo — é um interessante tema para pesquisa. É interessante também perceber que ocorre o oposto: algumas vogais “somem” em algumas palavras, como em: ouro > “ôro”; peixe > “pêxe”... Cabe à curiosidade do leitor levá-lo a investigar o que acontece nesse caso.

Mas então se em todos os fatos coletados ocorria o mesmo fenômeno, como explicar, na nossa breve recolha de dados, a diferença de julgamento entre “cêis” e “nóis”? A resposta é simples: quando observamos esse tipo de lista de “erros”, logo percebemos que alguns erros são considerados mais errados que outros. Isso ocorre porque, como dissemos, há “envolvimento das emoções e dos valores de quem observa”, ou melhor, de quem julga, neste caso. Assim, “nóis” em “nóis vai” é uma variedade estigmatizada, enquanto “cêis” é um pouco menos estigmatizada. Podemos dizer que ocupam “diferentes lugares” na pirâmide que vimos anteriormente, por isso são julgadas de maneira distinta.

3.2.1.2. Finalizando: possibilidades e mais

Acreditamos que utilizar dados comumente estigmatizados seja um meio interessante de começarmos a instigar os alunos à curiosidade e à pesquisa sobre língua. Mas devemos nos atentar para a questão de que a postura científica com a gramática, independentemente do viés adotado, deve se colocar diante de todo e qualquer dado, e não apenas os estigmatizados. O objetivo é transformar a disciplina em uma aula de ciência da linguagem, e desenvolver, por meio da formação científica, um aluno crítico, capaz de observar, criticar, formular hipóteses, fazer testes, enfim, cultivar constantemente a “curiosidade epistemológica”, como a chamava Paulo Freire, frente aos fenômenos do mundo. “A vontade de ficar intrigado com o mundo é algo muito valioso e deve ser cultivado, desde a infância até as pesquisas mais avançadas.” (CHOMSKY, 2018, p. 37).

Pegemos por exemplo, o caso do “cê”, já mencionado, de “cê fez a comida?”¹⁷. Comumente, diz-se que este “cê” está substituindo “você”. Mas em que grau está essa substituição? Será que essa afirmação é verdadeira? De fato, vemos que ela é verdadeira nos seguintes dados, todos aceitos em português brasileiro:

¹⁷ A argumentação baseia-se na análise de Miotto, Silva e Lopes (2016).

Quadro 6 — Uso do "cê" e você como sujeito em PB

vii) Cê fez comida?	Você fez comida?
viii) Minha mãe disse que cê fez comida.	Minha mãe disse que você fez comida.

Fonte: Autor

Mas, se melhorarmos nossa observação buscando mais dados, vamos ver que essa mesma afirmação tem limites:

Quadro 7 — Uso do cê e você como complemento em português brasileiro

ix) *Minha mãe viu cê.	Minha mãe viu você.
x) *Comprei isso pra cê.	Comprei isso pra você.
xi) *Minha mãe e cê se viram.	Minha mãe e você se viram.

Fonte: Autor

O que observamos nos dados? No **Quadro 6**, de fato temos duas possibilidades de dizer a mesma coisa: “cê” e “você”, na função de sujeito, são variantes. Mas, quando vemos as funções de complemento do verbo e complemento da preposição, percebemos que “cê” e “você” não ocorrem no mesmo ambiente. Um dado interessante está na sentença xi): “cê” e “você” ocorrem como sujeito coordenado (ou composto, na nomenclatura tradicional). A sentença com você é gramatical, mas a com “cê” não. Por quê? Porque só se pode coordenar constituintes da mesma categoria: nominais (banana e maçã), adjetivos (bonito e barato), preposicionais (para Pedro e para Maria), oracionais (que eu quis e que você também), etc. “Minha mãe” e “você”, em xi), parecem pertencer a uma mesma categoria, mas “cê” não: é alguma coisa diferente. Deixaremos o leitor pesquisar e formular sua hipótese. Mas, com este dado, percebemos que, nessas funções, quando “você” ocorre, “cê” não ocorre. Chamamos a isso de **distribuição complementar** — um fenômeno bastante rápido de se mostrar em sala de aula.

As possibilidades de fato são muitas, e podemos avançar até fenômenos mais complexos, a depender do desenvolvimento da turma. Peguemos um dado pouco usado em sala: sentenças ambíguas, como “aves que voam instintivamente nadam”¹⁸. Aqui, o motivo da ambiguidade parece ser que “instintivamente”, o advérbio, está perto tanto de “voam” quanto de “nadam”, por isso pode modificar ambos os verbos. Mas, caso desfaçamos a ambiguidade mudando o advérbio para o início da frase, por exemplo,

¹⁸ A frase é de Chomsky (2018) e a argumentação também.

teremos: “instintivamente, aves que voam nadam”. Ora, agora as aves *nadam* instintivamente, não voam. Como isso é possível, se “instintivamente” está mais próximo de “voam” do que de “nadam”? Parece que nossa hipótese anterior sobre o advérbio modificar o verbo mais próximo precisará ser revista, já que não parece se aplicar a nova sentença. Isso faz parte do processo científico: novas hipóteses precisam ser formuladas frente a novos dados. Isso também implica dizer que, aparentemente, as frases não se organizam de maneira linear, como talvez tenhamos achado por boa parte de nossa vida. Mas isso também faz parte do processo de aprendizagem científica: lembremos que o senso comum se baseia naquilo que *parece*, e, muitas vezes, as descobertas científicas vão nos mostrar que a natureza dos fenômenos é bem diferente do que parece ser.

A partir disso, várias questões podem ser levantadas — se as frases não são lineares, então como elas se organizam? Por que não são lineares? Por que são de outra forma? — e diversos outros fenômenos podem ser pesquisados. O que buscamos mostrar, ao professor de língua portuguesa, é a possibilidade — e, em certa medida, a necessidade — de se operar de maneira científica com a gramática, apresentando a gramática tradicional justamente como tradição e criando conhecimento científico a partir dela.

Assim, acreditamos cumprir com o propósito de criar um corpo de conhecimentos sobre o português brasileiro, bem como de levar o aluno a conhecer, de maneira científica, sua própria língua materna, um conhecimento de importância sociocultural. Abrimos, deste modo, mais uma porta de entrada para a ciência na escola, cuja importância vai muito, muito além das coisas úteis.

Conclusão

Neste artigo, buscamos apresentar uma possibilidade de aprendizagem da gramática em sala de aula. Para tanto, argumentamos sobre os perigos de uma perspectiva de ensino somente de coisas úteis e, em seguida, discorremos sobre o valor de conhecimentos que não têm aplicação prática à vida cotidiana (o que não quer dizer que não tenham sua devida importância). São conhecimentos socioculturais, reconhecidos como capital simbólico na sociedade. Em seguida, fundamentamos

teoricamente o que seria uma alfabetização científica no estudo de língua, uma perspectiva que busca, sumariamente, proporcionar a iniciação científica do estudante. Posteriormente, demonstramos de maneira prática como se pode realizar análises, em sala de aula, de fenômenos observáveis. Com isso, buscamos mostrar não só a possibilidade de, nas aulas de gramática, construir conhecimento científico sobre língua e linguagem, mas também meios de desconstruir, em sala de aula e com ciência, a base de seus inúmeros mitos: o senso comum sobre a língua.

Referências

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1993.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56a ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da educação e do desporto, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da educação, 2000.
- BRASIL. **PNLD 2018**: língua portuguesa: guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- CHOMSKY, N. **Que tipo de criaturas somos nós?**. São Paulo: Vozes, 2018.
- COSMO, C. C.; FERNANDES, S. A. S. Neoliberalismo e Educação: lógicas e contradições. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas: HISTEDBR, 2009. p. 1-23. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 15 jan. 2020.
- CUNHA, C. **Gramática moderna**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.
- FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola, 2014.

KENEDY, E.; OTHERO, G. A. Para conhecer Sintaxe. São Paulo: Contexto, 2018.

MIOTO, C.; SILVA, C. F.; LOPES, R. Novo Manual de Sintaxe. São Paulo: Contexto, 2016.

MONTEIRO, J. L. Para conhecer Sociolinguística. São Paulo: Vozes, 2000.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. São Paulo: Vozes, 2016.

RIBEIRO, D. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

SCIENTIFIC LITERACY AND TEACHING OF GRAMMAR

ABSTRACT

This research resumes the discussion present in the Brazilian linguistic education regarding the teaching of grammar, contributing with the perspective of what Perini (2016) called scientific literacy. It introduces a panorama of teaching grammar according to official documents. Then, it develops, according to Antunes (2014), the objectives of language teaching at school, in which grammar is inserted. After this, the bases of scientific literacy are developed, presenting grammar as tradition and its possibility of investigation as science. At the end, explorations of some phenomena are presented, as well as some discussion of what we have called common sense about language.

Keywords: *Scientific Literacy; Teaching; Grammar.*

Envio: janeiro/2020
Aceito para publicação: junho/2020