



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Bruna Maria Scalco

**Ensino científico de gramática a favor dos alunos na atividade de escrita**

Florianópolis  
2023

Bruna Maria Scalco

**Ensino científico de gramática a favor dos alunos na atividade de escrita**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Sandra Quarezemin, Dr<sup>a</sup>.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Scalco, Bruna Maria

Ensino científico de gramática a favor dos alunos na atividade de escrita / Bruna Maria Scalco ; orientadora, Sandra Quarezemin, 2024.

65 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Ensino científico da gramática. 3. Conhecimento implícito. 4. Conhecimento explícito. 5. Linguística como ciência. I. Quarezemin, Sandra. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Bruna Maria Scalco

**Ensino científico de gramática a favor dos alunos na atividade de escrita**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Sandra Quarezemin, Dra.

UFSC

Profa. Damaris Silveira, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ronald Taveira da Cruz, Dr.

Universidade Federal do Piauí

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Sandra Quarezemin, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2023.

Que este trabalho, dedicado a Deus e à minha família, seja uma expressão sincera da minha dedicação ao conhecimento e à evolução acadêmica.

“Onde um gramático vê um erro, um linguista vê uma diferença” (Possenti, 2016)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo mostrar que o ensino científico da gramática na escola pode construir um ambiente que propicie a autoconfiança do aluno no uso da escrita. Afinal, é sabido que os estudantes da educação básica necessitam de uma abordagem diferente da tradicional para que se sintam linguisticamente competentes ao utilizar a escrita na vida adulta. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico, contemplando os principais achados científicos a respeito do ensino da gramática enquanto ciência, partindo do conceito basilar da teoria gerativa (Chomsky, 1986). As definições de conhecimento implícito e explícito e a relação entre ambos foram elucidadas de acordo com Costa et al. (2011), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Basso e Oliveira (2012), assim como a forma de apresentação e de ensino da gramática tradicional foi abordada de acordo com Petter (2008), Perini (2010) e Oliveira et al. (2013). Como forma de ratificar essa possibilidade de ensino científico da língua, sugeriu-se uma proposta de atividade que permite a reflexão, por parte dos estudantes, a respeito das sentenças interrogativas, tópico relacionado à sintaxe comumente abordado a partir de exemplos fornecidos por obras literárias que não condizem com a realidade temporal e social dos estudantes. As discussões demonstraram que ensinar gramática na escola como um conhecimento científico pode ser tão enriquecedor como a experimentação de outras disciplinas em laboratório, que o professor precisa de menos recursos materiais e mais predisposição a desenvolver atividades que partam da reflexão e reverberam no uso, e que a autoconfiança na escrita surge a partir da liberdade de manipular a língua, em seus diferentes gêneros, sem a limitação imposta pelo certo e pelo errado em relação ao conhecimento linguístico que já possui.

Palavras-chave: Ensino científico da gramática. Conhecimento implícito. Conhecimento explícito. Linguística como ciência.

## ABSTRACT

This thesis aims to support the scientific instruction of grammar in schools as a means of fostering self-assurance in writing. It is well-known that basic education students require a different approach other than the traditional one to feel linguistically competent in using writing in adulthood. To achieve this, a bibliographic study was conducted, encompassing the main scientific findings regarding grammar teaching as a science, based on the fundamental concept of generative theory (Chomsky, 1986). Implicit and explicit knowledge's definitions and the relationship between those were elucidated according to COSTA et al. (2011), QUAREZEMIN (2017), and BASSO; OLIVEIRA (2012). The presentation and teaching of traditional grammar were addressed according to Petter (2008), Perini (2010), and OLIVEIRA et al. (2013). In order to reinforce this possibility of scientific language teaching, a proposed activity was suggested, allowing students to reflect on interrogative sentences, a topic related to syntax commonly addressed through examples from literary works that do not correspond to the temporal and social reality of students. The results demonstrated that teaching grammar in school as a scientific knowledge can be as enriching as experimenting with other disciplines in a laboratory, that the teacher requires fewer material resources and more willingness to develop activities that arise from reflection and resonate through usage, and that self-confidence in writing arises from the freedom to manipulate language in its different genres, without the limitation imposed by right and wrong regarding the linguistic knowledge already possessed.

Keywords: Scientific grammar teaching. Implicit knowledge. Explicit knowledge. Linguistics as science.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	11
1.2. REFLEXOS DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA VIDA ADULTA .....	12
1.3. PERGUNTA DE PESQUISA .....	13
1.4. JUSTIFICATIVA .....	13
1.5. OBJETIVOS DA PESQUISA .....	14
1.6. HIPÓTESE .....	15
1.7. ESTRUTURA .....	15
<b>2. LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA: UMA ABORDAGEM CADA VEZ MAIS NECESSÁRIA</b> .....	17
2.1. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E A TEORIA GERATIVA.....	17
2.2. RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO .....	21
2.3. A LÍNGUA QUE SE FALA E A LÍNGUA QUE SE ESCREVE .....	23
2.4. AFINAL, POR QUE ESTUDAR A LINGUÍSTICA COMO UMA CIÊNCIA? .....	26
2.5. A CONFIANÇA LINGUÍSTICA E SEUS IMPACTOS NA VIDA ADULTA.....	32
2.6. A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: POR QUE É NECESSÁRIO REVISITAR A BASE ESCOLAR? .....	37
<b>3. ENSINO DA GRAMÁTICA ENQUANTO CIÊNCIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS</b> .....	43
3.1. DESCONSTRUINDO O ENSINO TRADICIONAL DA GRAMÁTICA.....	43
3.2. SENTENÇAS INTERROGATIVAS: ONDE ESTÃO? SERÁ QUE FAZEM SENTIDO? 48	
3.3. O ATRITO ENTRE CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO NAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS .....	50
3.4. PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO DAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS A PARTIR DA ABORDAGEM CIENTÍFICA .....	53
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	62

## 1. INTRODUÇÃO

Com o propósito de iniciar a dissertação, a seção introdutória visa contextualizar a temática escolhida para investigação. Posteriormente, de forma concisa, serão discutidas as implicações do ensino da gramática na vida adulta, enfatizando os reflexos desse ensino. Serão delineados os objetivos, o enfoque linguístico da pesquisa, as questões que norteiam o estudo, as hipóteses formuladas e a justificativa. Por fim, será reservada uma seção para delinear a estrutura completa deste trabalho.

### 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensino da escrita consiste em um tema que demanda constante investigação e aprofundamento, especialmente no que diz respeito aos aspectos emocionais que desencadeiam na vida adulta, incluindo estudantes do ensino superior (AQUINO, 2010). Essa afirmação encontra fundamento nas origens do ensino da língua portuguesa no Brasil; afinal, embora as línguas passem por transformações ao longo do tempo (FARACO, 2005), é inegável que as gramáticas nem sempre acompanham a velocidade dessas mudanças. Talvez porque ainda seja pouco conhecida a noção de que existem duas gramáticas normalmente vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua vida: a que vem do seu ambiente, aprendida em casa e na convivência com outras pessoas, e aquela que se aprende a partir da educação básica (QUAREZEMIN, 2017). Essa afirmação pode parecer ameaçadora à norma culta das línguas vigentes, mas, de acordo com Basso e Oliveira (2012), a própria variação das línguas costuma ter certo padrão, não causando mudanças aleatórias.

Costa et. al. (2011) afirmam que a estrutura gramatical internalizada por uma criança ao longo de seu desenvolvimento cognitivo apresenta traços marcantes que caracterizam o sistema de regras de sua língua, ainda que esta não tenha sido aprendida formalmente. Trata-se, no entendimento dos autores, do conhecimento implícito. Pode-se encontrar suporte no exemplo de Quarezemin (2017, p. 71), quando ilustra que,

O aluno, quando chega à escola, já tem uma gramática da língua portuguesa adquirida ao longo da sua vivência. Todo aluno sabe, implicitamente, por exemplo, que na língua portuguesa o sintagma nominal é formado por um artigo antes do nome, como em [o carro], e não o contrário, como em [\*carro o]. Esse mesmo aluno também sabe que as frases da sua língua são construídas com a ordem básica sujeito-verbo-objeto, como em [A Maria comprou uma casa] e não SOV como em [A Maria uma casa comprou]. Indo mais longe, verificamos que qualquer criança brasileira com dois anos, juntando um verbo com um complemento, produz enunciados como [quer leite]

ao invés de [leite quer], enquanto uma criança japonesa produzirá exatamente o contrário [leite quer] e não [quer leite].

Entretanto, ao ingressar na alfabetização e, nos anos seguintes, se deparar com a disciplina de Língua Portuguesa, a criança passa a ter suas estruturas linguísticas, construídas organicamente, questionadas (COSTA et al., 2011). Afinal, o que se vê nas escolas - neste caso, adentrando o universo do Brasil -, é o ensino da gramática normativa e suas inúmeras páginas repletas de normas que não refletem a realidade praticada no cotidiano (FRANCHI, 2006). Ou seja, de acordo com Franchi (2006) a gramática da fala colide com a gramática da escrita, causando desafios de aprendizagem e desinteresse no conhecimento dos aspectos que formam a língua.

O dilema acima é, inclusive, uma das razões pelas quais os linguistas tendem a se opor à forma de ensino de Português em sala de aula. Para Franchi (2006), é como se houvesse uma espécie de tradição focada em repetir, de forma inconsciente, um apanhado de regras e fórmulas que afastam a possibilidade de reflexão a respeito do que, de fato, se faz com a gramática. A linguística ainda não adentra este espaço, perpetuando mais gerações de falantes - mas não escreventes - da língua portuguesa. Esta é uma realidade já comentada há quase vinte anos: Britto (2004) entende que o modo de conceber e de ensinar a língua portuguesa na escola encontra validação em um grupo de formadores de opinião, do qual fazem parte a mídia, os livros didáticos e os próprios vestibulares. De acordo com o autor, são organizações que “atuam no sentido de reforçar os valores de senso comum, estabelecendo uma exigência circular: a escola ensina assim porque a sociedade exige - e a sociedade exige porque a escola ensina assim” (BRITTO, 2004, p. 104).

## 1.2. REFLEXOS DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA VIDA ADULTA

A realidade acima referida evolui rápida e inevitavelmente para o que Basso e Oliveira (2012) nomeiam como “complexo de inferioridade”, em relação ao uso da Língua Portuguesa - especialmente a escrita -, na vida adulta. De acordo com os autores, o atrito entre a língua falada e a língua escrita, culturalmente arraigado, faz com que os brasileiros, inclusive os estudiosos da área de Letras, pensem que escrevem mal. As justificativas para tanto, de quem sente esse desconforto, são as de que o português é muito difícil. Ou seja, a língua falada, que deveria ser o alicerce para o aprendizado e o desenvolvimento da escrita, acaba sendo

minimizada, dando ainda mais ênfase ao abismo de falantes não-escreventes do português brasileiro. Em outras palavras, faz-se necessário encerrar o ciclo de exclusão promovido pela já instituída superioridade da norma culta, que, de acordo com Britto, não é aquela que se fala, mas “a que se quer que se fale” (BRITTO, 2004, p. 184).

Os reflexos dessa questão são cada vez mais evidentes no ambiente acadêmico. Alunos de todos os níveis do ensino superior, independentemente do curso escolhido, apresentam dificuldades em transformar pesquisas e ideias em textos (BASSO; OLIVEIRA, 2012). Logicamente, essa lacuna reverbera na leitura de obras teóricas, as quais constroem as bases para a formação escolhida. Ao final do curso, o estudante se vê diante da obrigatoriedade de redigir um texto cuja linguagem não lhe é familiar. Essa dinâmica faz com que, inclusive, a etapa de definição de problemas de pesquisa e levantamento de hipóteses seja ofuscada pelo desafio de compreender e produzir textos de acordo com o modelo apropriado, de acordo com o que vem sendo praticado em publicações acadêmico-científicas.

### 1.3. PERGUNTA DE PESQUISA

Partindo do pressuposto de que a gramática constitui praticamente a totalidade da formação da língua portuguesa na educação básica, entende-se que há questões ainda pouco exploradas na relação estudante-texto acadêmico e que merecem atenção. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2021), 1.327.188 milhões de pessoas concluíram a graduação no Brasil em 2021. O mercado de trabalho recebe estes estudantes, que, por não se sentirem confiantes para escrever um simples parágrafo em um corpo de e-mail, deixam de conquistar oportunidades profissionais e de se destacarem em suas áreas de atuação. Por esse motivo, o problema de pesquisa que se pretende verificar nesta dissertação é o seguinte: **É possível afirmar que o ensino da gramática como ciência na escola pode desenvolver a autoconfiança na escrita dos estudantes?**

### 1.4. JUSTIFICATIVA

A realização desta dissertação pode ser justificada por diferentes aspectos. Academicamente falando, pretende-se contribuir com o debate a respeito da forma como ainda se ensina a língua portuguesa nas escolas, como um conjunto de regras a serem decoradas e

requeridas ao longo da vida por manuais e normas nem sempre seguidas por quem as solicita, além de fomentar a visão da linguística como uma ciência (BASSO; OLIVEIRA, 2012; QUAREZEMIN, 2017).

Socialmente falando, pesquisar e levantar dados que reforcem o abismo entre o que se deveria aprender e o que se aprende na escola, do ponto de vista de constituição de sujeito usuário da língua, é uma das formas para reverter esse quadro de pouca familiaridade e de exclusão social a partir da norma culta. Além disso, se o adulto que ingressa na academia, independentemente do nível de ensino, sente-se apreensivo ao sair dela, em boa parte por causa de bloqueios de escrita acadêmica, infere-se que esse mesmo indivíduo reviverá esses bloqueios no ambiente profissional.

No que diz respeito ao caráter pedagógico, esta pesquisa se justifica como uma maneira de contribuir para a reflexão sobre uma forma de ensinar a língua portuguesa que considere o uso da competência linguística dos indivíduos, visto que esta desemboca no mercado de trabalho, nas relações interpessoais e na academia como uma forma de exclusão de falantes, mas não escreventes, da língua portuguesa. Os impactos do empilhamento de regras e normas gramaticais, cujo significado não é aprendido pelos estudantes, precisam ser conhecidos para que haja possibilidade de transformação desse cenário.

Pessoalmente falando, a pesquisa aqui a ser desenrolada significa uma forma de contribuir para a libertação de pessoas cujas ideias e conhecimentos merecem ser transformados em palavras e em instrumentos para tornar o mundo um lugar mais empático e menos restritivo. Afinal, o fato de alguém possuir bloqueios em relação a determinado tipo de conhecimento não torna essa pessoa menos capaz. Essa afirmação precisa ser repetida em diferentes formatos e lugares, para encorajar mais pessoas a vencerem suas limitações, independentemente de sua natureza. Do ponto de vista da escrita, entende-se ser uma questão de encontrar as origens desses bloqueios.

## 1.5. OBJETIVOS DA PESQUISA

Para que seja possível responder à questão de pesquisa delineada, pretende-se, como objetivo geral desta dissertação, **verificar o que se vem publicando a respeito do ensino da gramática como ciência na escola e um possível correlato com o desenvolvimento da**

**autoconfiança na escrita.** Os objetivos específicos que permitem alcançar esta meta são os descritos a seguir:

- A. verificar como se estabelece a relação entre conhecimento implícito e explícito nos estudantes em formação;
- B. analisar a forma de apresentação da gramática como conhecimento explícito ao longo da fase formativa do indivíduo;
- C. investigar quais são os principais achados científicos que corroboram o ensino de gramática enquanto ciência na como possibilidade de formar usuários competentes em sua própria língua, proporcionando segurança na escrita.
- D. trazer, a título de exemplo, uma possibilidade de experimentação didática que utilize um fenômeno linguístico como objeto de estudo em sala de aula, comparando sua aparição nas gramáticas tradicional e descritiva, assim como nos estudos linguísticos.

## 1.6. HIPÓTESE

A partir do problema de pesquisa e do objetivo definido, surge como hipótese a ser investigada se o ensino da norma culta na escola, que não valoriza a reflexão sobre a língua dos alunos, contribui para os bloqueios de escrita na vida adulta, fazendo com que o indivíduo se sinta incapaz de produzir textos. A verificação dessa hipótese e a resolução do problema de pesquisa serão realizadas a partir de uma pesquisa exploratória e bibliográfica (GIL, 2008).

## 1.7. ESTRUTURA

Esta dissertação está organizada, a partir deste capítulo introdutório até a etapa de considerações finais, da seguinte maneira: a primeira seção teórica aborda a linguística como ciência, com o intuito de fortalecer a necessidade de conceber a linguagem como um fenômeno digno de observação e experimentação ao invés de um objeto de reprodução e de exclusão. As diferentes concepções de gramática são elucidadas e a teoria gerativa serve como alicerce para corroborar a noção de que todo sujeito dispõe da capacidade inata de adquirir e utilizar a língua.

Essa capacidade integra o conhecimento implícito que esse sujeito carrega consigo ao ingressar em novos espaços sociais, como é o caso da escola, razão pela qual as relações entre conhecimento implícito e conhecimento explícito foram trazidas para este tópico. Da mesma forma, a diferença entre a língua falada e a língua escrita é contemplada, tendo em vista que essas duas aplicações da faculdade da linguagem costumam ser confundidas na escola. A confiança linguística, portanto, merece especial atenção, visto que a forma como o sujeito se relaciona com o uso da língua na etapa formativa produz impactos diretos no seu cotidiano enquanto adulto. Um desses impactos é a produção acadêmica, visto que, sendo uma oportunidade de crescimento profissional almejada, oferece como obstáculo o manejo de um gênero de escrita desconhecido e até temido por quem não se sente seguro ao utilizar sua própria língua.

Na sequência, o capítulo que traz a proposta de ensino da gramática enquanto ciência na escola adentra questões importantes como a desconstrução da forma de apresentar a gramática aos estudantes, a qual segue métodos que necessitam de revisão em prol da autoconfiança de que os estudantes precisam para utilizar a língua com mais intimidade. Optou-se por utilizar, como objeto de análise, as sentenças interrogativas, visto que não se apresentam como um tópico específico nas obras gramaticais - a exemplo das classes de palavras - e que são construções fundamentais para a produção de enunciados e a interação entre sujeitos. Foi realizada uma verificação desse tópico junto às gramáticas e, a partir dos exemplos encontrados e da discussão suscitada, elaborou-se uma proposta de atividade prática que contemple o ensino das interrogativas a partir da reflexão, usando uma construção que faz parte do conhecimento implícito trazido pelos estudantes para estimular a observação, a experimentação e a transformação natural das interrogativas em conhecimento explícito. Dessa forma, foi possível chegar aos resultados pretendidos nesta pesquisa e corroborar os estudos que vêm defendendo o ensino científico da gramática como forma de estimular a autoconfiança dos estudantes no uso da própria língua.

## 2. LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA: UMA ABORDAGEM CADA VEZ MAIS NECESSÁRIA

Quando se fala em gramática, especialmente entre adultos, a tendência é que a palavra remeta às regras e normas aprendidas em idade escolar, geralmente encontradas em grandes livros escritos por renomados gramáticos. Miotto et. al (2016, p. 13) reforçam essa ideia ao afirmar que “o termo gramática nos leva a pensar em um livro grosso e pouco confiável, cheio de regras que jamais conseguimos decorar e que, na melhor das hipóteses, tem uma conexão distante com a língua que falamos”. Entretanto, essa referência, embora fomentada desde a educação básica, pode ser considerada incompleta e, portanto, incompreendida, gerando muita confusão.

### 2.1. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E A TEORIA GERATIVA

De acordo com Oliveira et al (2013, p. 49), há, pelo menos, três concepções de gramática nos estudos linguísticos: “a gramática de uma língua, a gramática que um linguista constrói para explicar uma língua e a gramática enquanto normatividade, um compêndio do bem dizer”. Esta última é a convencionalmente conhecida e considerada como a mais adequada, especialmente em se tratando da escrita. Embora seja esta a percepção do senso comum, os autores afirmam que essa visão é uma maneira pouco científica de compreender, de fato, o que é gramática. Se, em um episódio de fala, um indivíduo utiliza o plural apenas no termo determinante, ainda pode ser tão compreendido quanto se o usasse em todos os termos (OLIVEIRA et al., 2013). Quem fala “elas tiraram os pães do forno” entrega a mesma mensagem que “elas tirou os pão do forno”, por exemplo.

A gramática de uma língua, também conhecida como gramática internalizada, é reconhecida pela capacidade inata dos seres humanos. Franchi (2006) define-a como o conhecimento linguístico que os falantes de uma língua desenvolvem dentro dos limites determinados pela sua própria herança genética.

Quanto à gramática que um linguista constrói, denominada gramática descritiva, são estabelecidas regras para explicar a estrutura e o funcionamento de uma língua específica. Produzida pelos linguistas que adotam uma abordagem mais científica da linguagem, essas regras visam mostrar e que buscam como tanto a variedade culta quanto a não culta são

utilizadas pelos falantes. Franchi (2006) destaca que a gramática descritiva considera o contexto das construções linguísticas, buscando compreender e explicar as variações nos fenômenos da língua e os motivos de sua existência e ocorrência.

Por fim, a gramática enquanto normatividade, segundo Cunha e Cintra (2013), refere-se a um conjunto de regras que estabelecem padrões de uso adequado da língua. Nesse viés prescritivo, a gramática é vista como um compêndio de normas e diretrizes que orientam o uso correto da língua.

Quem foi ensinado a considerar a gramática normativa como única possibilidade de uso da língua pode estranhar a construção acima, embora, certamente, saiba de sua existência. Isso porque é inviável realizar uma análise apenas naturalista: deve-se considerar questões ideológicas e sociais que desembocam em uma forma de falar e/ou de escrever que representem o nível de conhecimento apreendido no contexto em que as pessoas se inserem (OLIVEIRA et al., 2013). O linguista, enquanto cientista da língua, não encontra estranheza nessa forma de uso da língua. Perini (2010, p.21) corrobora essa afirmação ao dizer que, para um linguista, “certo” é “aquilo que ocorre na língua”.

É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere pronúncia de alguma região etc. Mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verificar que as pessoas dizem frases como *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*, precisa reconhecer essa construção como legítima na língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria *se você a vir, diga-lhe que me telefone*, e essa construção igualmente precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto; (...) o linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela deveria ser. (Perini, 2010, p. 21)

Infelizmente, essa noção de que a gramática normativa deve ser a única considerada como “correta” ainda é uma realidade em diversos países, especialmente naqueles em que há a preocupação em instituir uma língua padrão ou em manter as classes dominantes no poder (Petter, 2008). Ao basear sua análise na língua que se escreve, ainda de acordo com Petter (2008), a gramática tradicional deixa de reconhecer como viável, do ponto de vista comunicativo, a língua que se fala.

A diferença, portanto, entre a gramática prescritiva e a descritiva reside na abordagem em relação à noção de certo e errado. Enquanto a gramática prescritiva se preocupa exclusivamente com esses conceitos, a gramática descritiva se dedica a descrever a língua e

suas formas plurais de uso, independentemente de considerá-las adequadas ou inadequadas conforme critérios normativos (Petter, 2008). Enquanto a primeira estabelece regras rígidas e normas de correção linguística, a segunda busca compreender e documentar a diversidade linguística, reconhecendo que a língua está em constante evolução e que suas formas de expressão variam de acordo com o contexto social, histórico e cultural.

É importante notar que a gramática prescritiva muitas vezes reflete as normas e convenções de uma classe social dominante ou de instituições culturais específicas, resultando em uma visão elitista da linguagem. Por outro lado, a gramática descritiva promove uma abordagem mais inclusiva e democrática, valorizando todas as variedades linguísticas independentemente de sua origem social ou regional. Ao reconhecer e celebrar a riqueza da diversidade linguística, a gramática descritiva contribui para uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferentes formas de expressão linguística.

O conceito de gramática adotado baseia-se nos princípios naturalistas da teoria gerativa de Chomsky, o que implica aceitar a ideia de uma gramática internalizada. Isso pressupõe a existência de um conhecimento linguístico inato no cérebro humano, desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. A partir do final da década de 1950, a Teoria Gerativa, proposta por Noam Chomsky, concentrou-se na descrição e explicação de características específicas do conhecimento linguístico adquirido nos primeiros anos de vida de um ser humano, independente de instrução formal. Chomsky postula que os seres humanos possuem uma capacidade inata para a linguagem, ou seja, nascem predispostos a falar, graças à Faculdade da Linguagem. Essa capacidade permite que o indivíduo adquira uma língua perfeitamente, desde que seja exposto a um contexto linguístico, nos primeiros anos de vida.

Devido à posse dessa Faculdade da Linguagem, os indivíduos são dotados de um dispositivo chamado Gramática Universal (GU), objeto de estudo da Teoria Gerativa, que descreve e explica o desenvolvimento do conhecimento linguístico na formação do ser humano antes mesmo de ingressar na formação escolar, na qual a linguagem já é plenamente utilizada independentemente de qualquer tipo de instrução formal. É, portanto, fundamental compreender que toda criança, seja nascida no Brasil ou na China, é dotada da faculdade da linguagem, a qual evolui ao longo de sua infância e das interações realizadas com o meio em que vive (Negrão, Scher e Viotti, 2018).

A GU pode ser compreendida, portanto, como um conjunto de princípios linguísticos, os quais têm origem na genética e se dividem, basicamente, em duas modalidades: os princípios

rígidos são aqueles que nascem com a criança; ou seja, a predisposição para desenvolver a língua. Os princípios abertos, por sua vez, são parâmetros cujos valores somente são determinados durante o processo de aquisição, permeados pelo contexto em que essa criança se insere. Faz sentido, assim, conceber a noção de que os parâmetros da GU recebem, ao longo da aquisição da língua pelo ser humano, a atribuição dos valores fixados pela sociedade em que vive, pelas formas de uso, as quais despertam e expandem sua capacidade comunicativa (Negrão, Scher e Viotti, 2018).

Os parâmetros acima mencionados formam as gramáticas das línguas, a partir de seu uso e de alguns princípios de fixação. Miotto et al. (2016) exemplificam a diferença, no inglês e no português, da escolha por utilizar ou não determinadas construções a partir de dois parâmetros: o Princípio da Projeção Estendida (EPP) e o do Sujeito Nulo, os quais estão associados entre si. Na língua inglesa, o sujeito sempre precisa ser pronunciado: do contrário, o falante não compreende claramente de quem se está falando. A construção na língua portuguesa, entretanto, admite o Sujeito Nulo, sem que se perca a referência estendida.

Associado ao EPP existe o Parâmetro do Sujeito Nulo exemplificado com as sentenças de (8) [O Paulo disse que ele vai viajar] a (9) [O Paulo disse que vai viajar]. Para certas línguas como o inglês, este sujeito tem que ser pronunciado sempre; para outras como o português nem sempre o sujeito é pronunciado. O inglês apresenta o valor negativo; o português o valor positivo. No estágio inicial da GU, porém, nenhum dos dois valores do Parâmetro do Sujeito Nulo estava fixado. (MIOTTO et al., 2016, p. 22)

A partir da compreensão da Teoria Gerativa e dos parâmetros que constituem os princípios abertos da GU, passou-se a discutir as questões de desenvolvimento da linguagem, vinculando-a a inteligência da criança. Estudiosos bastante conhecidos no meio, como Piaget e Vygotsky, trouxeram contribuições importantes nas quais é possível verificar que a interação com outros indivíduos é crucial para que a habilidade comunicativa - e, conseqüentemente, o uso da linguagem em estruturas semelhantes - se estabeleça e permita a compreensão e o controle do ambiente (SCARPA, 2001). Ainda de acordo com Scarpa (2001), pesquisas apontam, inclusive, para o fato de que a criança responde, sobretudo, à fala dirigida a ela.

## 2.2. RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

Parece adequado, nesse sentido, conectar o conceito de conhecimento implícito ao de Aquisição da Linguagem ainda na fase pré-escolar. Afinal, de acordo com Aquino (2012), este é um tipo de conhecimento adquirido natural e inconscientemente. A autora ilustra esse mesmo conhecimento com o exemplo de andar de bicicleta, habilidade que se adquire, mas sobre a qual é mais difícil verbalizar o processo (AQUINO, 2012). A língua materna, de acordo com a autora, segue essa mesma linha, visto que a exposição e a consequente produção do conhecimento linguístico se inicia desde muito cedo, na interação com outros indivíduos (AQUINO, 2012). Em outro exemplo Quarezemin (2017) traz a ordem básica sujeito-verbo-objeto (A Maria comprou uma casa) como já sendo de conhecimento de uma criança de dois anos falante da língua portuguesa: o conhecimento implícito se apresenta no fato de ela saber se referir a objetos e narrar situações utilizando a estrutura padrão da língua, a ordem de palavras usualmente praticada na norma culta, sem precisar recorrer a nenhum conhecimento externo.

O conhecimento implícito pode ser um conceito adjacente ao que se entende por “ciência intuitiva” (CRUZ, 2008). O autor defende que a gramática internalizada não pressupõe a noção de erro, como o que se percebe no aprendizado tradicional da língua portuguesa em sala de aula. Para o autor, ensinar a língua na escola deveria ser focada no “desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar que tem como base a concepção heterogênea da língua inserida em um processo ininterrupto e contínuo que se inicia na infância e se institucionaliza na escola” (CRUZ, 2008, p. 4). Entretanto, a ausência da noção de erro não significa que o aluno não saiba distinguir, naturalmente, o que é agramatical: partindo do pressuposto de que este aluno é falante de sua língua, possui a capacidade de perceber o que destoa da composição tradicional de frases e orações. “Esse meio de investigar é também interessante porque todos os alunos sabem sua língua e não é preciso de laboratórios, grandes experimentos como em química, física ou biologia.” (CRUZ, 2008, p. 4).

Ao ingressar na fase escolar, a criança, de acordo com Scarpa (2001, p. 229), “já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem, inserindo-se na língua de sua comunidade”. Portanto, essa criança já é considerada perfeitamente fluente em sua língua materna, continuando a desenvolvê-la dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a escola passa a ser parte indivisível de sua formação linguística, visto que, de acordo com a autora, “vai lhe proporcionar o acesso a outras ‘gramáticas’ pertencentes a modalidades escritas”

(SCARPA, 2001, p. 229). Estão, portanto, aptos a utilizarem as regras sintáticas, os padrões morfológicos e o vasto vocabulário disponível em sua língua (AQUINO, 2012).

A realidade escolar, infelizmente, não reflete esse domínio linguístico. De acordo com Basso e Oliveira (2012), a variedade da língua portuguesa com a qual a criança, em processo de alfabetização formal, entra em contato é substancialmente diversa daquela com a qual aprendeu e conviveu livremente nos seus primeiros anos de vida. Nas exatas palavras dos autores, “o aluno que vai para a escola depara-se com uma variedade de português – aquela da gramática – que é tão diferente da sua que ele deve se sentir como se estivesse aprendendo uma língua estrangeira” (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 24). A afirmação das autoras se refere a construções pouquíssimo utilizadas (pelo menos neste século), como os exemplos a seguir:

- a) Eu já usara aquela roupa.
- b) Ele se lembrar-se-á da importância deste momento.
- c) Vós fazeis um trabalho excelente.

É relevante notar que, embora sejam gramaticalmente corretas, especificamente as construções *b* e *c*, mesóclise e segunda pessoa do plural, têm experimentado um notável desuso na linguagem contemporânea. Mesmo em contextos formais e literários, onde costumavam ser mais predominantes, hoje é uma ocorrência rara. Esse declínio pode ser atribuído à simplificação da linguagem e à busca por uma comunicação mais direta e acessível. Em situações informais e na linguagem cotidiana, o falante frequentemente prefere formas mais simples de construção, como a próclise (com o pronome antes do verbo) ou a ênclise (com o pronome depois do verbo); a utilização de formas como “você”; e a concordância simplificada apenas com o pretérito.

Quarezemin (2017) reforça a afirmação dos autores de que o problema não é o aluno ter acesso a uma outra variedade da sua língua. O agravante é o fato de o professor não perceber essa diferença e ensinar a variação da língua padrão como sendo a única e exclusiva modalidade aceita (BASSO; OLIVEIRA, 2012; QUAREZEMIN, 2017). Afinal, “por que o professor não pode trabalhar a gramática do português brasileiro e mostrar ao aluno que ela se diferencia do que está posto na gramática tradicional?” (QUAREZEMIN, 2017, p. 73) A proposta é, portanto, explorar o português em suas variedades, sem que isso signifique uma desidentificação daquela primeira variação adquirida pela criança em sua infância.

Para ilustrar o que significa o termo “conhecimento explícito”, é necessário que se compreenda a ideia de que este só pode existir a partir da noção de que há um conhecimento

implícito sobre a língua (COSTA et al., 2011). Isto é: de acordo com os autores, os alunos são tidos, automaticamente, como falantes fluentes, conhecedores de sua língua e com completo domínio de suas estruturas gramaticais que permitem a produção e a compreensão de enunciados. Do contrário, não seriam capazes de responder a estímulos simples, como um pedido para fechar as janelas ou fazer silêncio. Quarezemin (2017) salienta que a construção de significados expressos em uma frase simples se origina do conhecimento implícito, que possibilita acessar, de forma inconsciente e proficiente, os valores subjacentes às palavras, as quais são conhecidas desde a aquisição da linguagem. Por sua vez, o conhecimento explícito se contrapõe a essa lógica como sendo o “desenvolvimento da consciência linguística dos alunos” (QUAREZEMIN, 2017, p. 72).

Se o conhecimento explícito é a transformação da intuição linguística em organização gramatical com base nas estruturas padronizadas da língua portuguesa, é inevitável endossar a questão exposta por Quarezemin (2017, p. 72): “Como trabalhar o conhecimento explícito em sala de aula?” Ao efetuar essa pergunta, a autora menciona Possenti (2016), defendendo que os linguistas não focalizam o erro e o acerto ou as convenções morais ou estéticas da mesma forma que a gramática normativa procede. O autor, inclusive, faz uma crítica bastante explicativa no que diz respeito aos ajustes demandados à língua portuguesa - especialmente a escrita:

Quando há um problema com as plantas, chamam-se botânicos e engenheiros florestais. Quando há um problema ‘de zica’, chamam-se os médicos e os geneticistas. Mas quando há um problema com a escrita, não se chamam os linguistas: chamam-se jornalistas e donos de cursinhos. (POSSENTI, 2016, s/p)

### 2.3. A LÍNGUA QUE SE FALA E A LÍNGUA QUE SE ESCREVE

A língua escrita não é a língua materna, embora se baseie nela. Talvez seja essa a distinção que contribua para trazer a linguística com mais força para o ambiente escolar. Pode ter como objetivo ensinar a escrita como uma segunda língua; afinal, essa é uma necessidade crescente não apenas no cenário educacional do Brasil (BASSO; OLIVEIRA, 2012), mas também fora dele, na vida adulta de quem não aprendeu a escrita nesses moldes - quem sofreu o choque e dele não pôde se recuperar por completo.

Essa falta de clareza sobre a existência de duas gramáticas na língua portuguesa - a implícita e a explícita - reverbera na qualidade do uso de ambas em seus contextos apropriados. O choque entre língua falada e língua escrita decorre de uma visão de que o professor vai ensinar

português a quem já sabe português (considerando a proficiência dos alunos em sua língua materna, incluindo as variações culturais) (BASSO; OLIVEIRA, 2012). O que ocorre, frequentemente, é a correção dessa gramática implícita por parte do professor com base na gramática explícita, o que, de acordo com Possenti (1996), é uma incoerência e uma forma de gerar preconceitos.

Dentre uma infinidade de razões pelas quais o atrito entre a língua falada e a língua escrita acontece - e parece longe de terminar -, há um importante reforço que valida esse comportamento por parte dos docentes. De acordo com o Professor Ataliba de Castilho (2010), os livros didáticos desconsideram a oralidade, considerando a língua escrita como sendo a única versão - vista como formal. Tratam a língua falada como sendo a informalidade, fomentando essa mesma visão dicotômica junto aos docentes que utilizam esse material como referência em sala de aula. Desfazer esse entendimento é justamente o que, na visão de Quarezemin (2021), pretende a linguística enquanto ciência: fazer com que o aluno se sinta valorizado e reconheça sua língua como a origem para não apenas o aprendizado da gramática explícita, mas também como ponto de reflexão sobre suas formas de uso, semelhantes ou diferentes conforme o ambiente do qual veio.

Parece adequado, portanto, entender o estudo da gramática como um processo de construção de gramáticas (OLIVEIRA; BASSO; QUAREZEMIN, 2013; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; QUAREZEMIN, 2017, p. 70). Ao assumir a existência da gramática implícita e da explícita, o professor passa a ter a oportunidade de transformar sua sala de aula em um verdadeiro laboratório de experimentação, fortalecido por uma visão inclusiva das variações oriundas da gramática implícita trazida pelos diferentes perfis de estudantes daquele mesmo universo. Sendo todos falantes proficientes da mesma língua (QUAREZEMIN, 2017), os dados a serem trabalhados e verificados produzem resultados satisfatórios e aumentam o nível de intimidade dos alunos com ambas as gramáticas - habilidade que será crucial no futuro.

Apesar de ser ideal, o cenário acima ainda não é uma realidade recorrente. Ao contrário: o que se percebe como produto do atrito entre os conhecimentos implícito e explícito da gramática é a falta de clareza, por parte do estudante, a respeito do que é certo e do que é errado no uso de sua própria língua. De acordo com Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), há diversos aspectos que tornam essa situação um exemplo de fracasso escolar. As condições socioeconômicas vivenciadas no ambiente familiar, a necessidade de trabalho infantil e as próprias questões estruturais da escola interferem diretamente no interesse e na dedicação do estudante ao aprendizado de algo que parece com sua língua materna, mas não a representa. Os

autores reforçam, ainda, algumas questões internas decorrentes do próprio sistema cognitivo desse estudante, como as dificuldades de aprendizagem, os fatores emocionais e a qualidade dos relacionamentos em seu ambiente de origem.

Tendo em vista que o “certo” e o “errado”, em se tratando da língua portuguesa, são apresentados à criança durante a fase escolar, quando começa a ter contato com a gramática normativa, pode-se compreender a noção de fracasso escolar como um dos elementos que constituem o que Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) denominam como autoconceito. Afinal, ao ser confrontado pelos supostos erros gramaticais, o aluno passa a incorporar esse entendimento como uma falha cognitiva de sua parte, o que contribui para uma mudança no seu estado afetivo e comportamental. A recorrência de situações como essa indica, para o estudante, uma sucessão de fracassos, as quais reverberam em seu desempenho escolar, na motivação para realizar as tarefas e na sua autoestima. Passa a não querer mais frequentar a escola e, quando o faz, não demonstra interesse no conteúdo apresentado. Ao interagir com os adultos de referência, em especial os pais e os professores, acaba sendo, novamente, confrontado com seus fracassos escolares (CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, 2003). Parece, portanto, uma verdadeira espiral em direção às travas emocionais que tornarão seu autoconceito cada vez mais negativo.

Logicamente, há casos em que o conhecimento implícito colide com o explícito por razões alheias às acima referidas. Distúrbios de aprendizagem, condições neurológicas e psicopedagógicas (BARTHOLOMEU *et al.*, 2010) bem como as questões sociais são fatores determinantes que podem prejudicar, primeiramente, a aquisição da linguagem e, por consequência, o desenvolvimento da gramática interna do estudante, o que causará uma reação em cadeia durante a idade escolar e, inevitavelmente, na vida adulta. Embora esta pesquisa não pretenda aprofundar nesses fatores, entende-se ser necessário pontuá-los, visto que tendem a ser mais comuns do que se imagina, conforme é possível acompanhar durante a evolução dos estudos sobre o comportamento humano.

Como visto, há atritos significativos entre o conhecimento implícito e o explícito em se tratando da língua portuguesa. O aluno traz a língua materna de casa e sofre um verdadeiro choque ao se deparar com uma gramática que se parece com a que ele fala, mas que possui uma infinidade de regras a serem compreendidas, decoradas e só então percebidas no seu cotidiano. Entretanto, conforme discutido previamente, é inegável que esse aluno possui um conhecimento implícito e que este precisa estar a serviço do conhecimento explícito; afinal, não há como descrever aquilo que não se conhece. Costa et al. (2011) afirmam uma constatação lógica,

embora ainda pouco evidente aos docentes de língua portuguesa: só faz sentido falar em conhecimento explícito porque existe, antes dele, um conhecimento implícito. Portanto, ao trabalhar com o ensino da gramática, é fundamental considerar que o estudante já possui um conhecimento de sua própria língua, visto que faz uso dela cotidianamente. Essa perspectiva teórica ressalta a importância de levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos ao planejar estratégias de ensino, reconhecendo e valorizando a base implícita que eles já possuem antes de introduzir conceitos gramaticais explícitos. Ao empregar construções gramaticalmente corretas, mas pouco utilizadas na fala, costuma-se reagir com estranheza. É exemplo o questionamento de Costa et al. (2011, p. 7): “o que acontece quando ouvimos uma frase como ‘Podes fechar a janela?’”

Basso e Oliveira (2012) fazem uma importante observação a respeito do choque entre conhecimento implícito e explícito na educação básica: a língua portuguesa que se aprende na escola não é equivalente à língua materna que se traz do berço. Trata-se de uma segunda língua, a qual, baseada na primeira, não deve substituí-la, muito menos menosprezá-la. Nesse sentido, ao trabalhar o conhecimento explícito da língua, o professor deve levar em consideração os mesmos princípios que outras áreas do saber utilizam para introduzir conceitos que já são inerentes ao indivíduo, embora ainda não elaborados. A esse exemplo, Costa et al. (2011) mencionam que um profissional de educação física não pode ignorar que seus alunos já sabem se movimentar ao ensinar a forma mais adequada de fazê-lo em cada situação. O mesmo raciocínio se aplica à escrita: o estudante que conhece as palavras e sabe selecioná-las nos enunciados orais pode fazer o mesmo ao escrever. Deve-se, então, continuar investigando os motivos pelos quais ainda há tantas barreiras que tornam esse processo um desafio. É o que se propõe neste estudo.

#### 2.4. AFINAL, POR QUE ESTUDAR A LINGUÍSTICA COMO UMA CIÊNCIA?

Uma possível alternativa, para o ensino de gramática, seria o estudo da língua mais direcionado à linguística enquanto ciência, e não apenas da gramática como norma. Afinal, a linguística não se ocupa da distinção entre erro e acerto, muito menos com aspectos fundamentalmente orientados à forma. Quando Possenti (2016, s/p) diz que “onde um gramático vê um erro, um linguista vê uma diferença”, não está excluindo o mérito de haver, de fato, uma inconsistência. Entretanto, compreende que o “erro” nada mais é do que uma

acepção histórico-social, mutável com o passar do tempo. “O erro é da ordem do social, não da estrutura. Não é trivial saber fazer essa separação. As consequências do erro de julgamento são dramáticas” (POSSENTI, 2016, s/p).

Trabalhar a diferença, infelizmente, ainda é uma realidade pouco praticada no contexto da aprendizagem escolar. Em se tratando da língua portuguesa, o que se percebe na educação básica é justamente o contrário: a língua se transforma em uma forma de exclusão, contra a qual o professor de português seria a pessoa mais indicada para agir (QUAREZEMIN, 2021). Ao detectar o uso de palavras que não pertencem à norma culta, especialmente em exercícios de escrita, esse professor pode optar pela forma de trabalhar essa diferença como sendo, justamente, uma diferença, decorrente da mistura de gramáticas internas aprendidas pelos estudantes no estágio aquisitivo inicial. O que acontece na prática é um evento que remonta, de acordo com Ilari (2020), a década de 60, na qual os mestres atuantes nas faculdades consideravam uma gíria como algo gravíssimo, passível de exclusão do vocabulário daquele ambiente. A gíria era associada à marginalidade (ILARI, 2020), o que representa claramente a historicidade do processo de preconceito linguístico ainda praticado em pleno século XXI, sem qualquer movimento aparente de alteração desse quadro.

Forjado nas mesmas instituições que defendiam a gíria como uma anomalia linguística, ainda é comum encontrar professores, nas salas de aula na atualidade, perpetuando, por vezes inconscientemente, essa mesma forma de ver a língua portuguesa. Possui, como explica Quarezemin (2017, p. 73), uma “visão instrumental, fortalecendo, assim, a gramática normativa que concebe a língua como um objeto perfeito, intocável”. Ignora, por vezes, o conhecimento prévio advindo da gramática interna dos estudantes como um alicerce para o aprendizado que se pretende com a própria norma culta. Essa base pode ser a resposta para que a língua portuguesa seja tratada cientificamente, valorizando as variações dentro de si mesma e validando-a como a língua dos estudantes (QUAREZEMIN, 2021). Em outras palavras, se este estudante aprende partindo do conhecimento que já possui, torna-se proprietário de sua língua e passa a utilizá-la com mais naturalidade.

A esse respeito, Franchi (2006) traz uma visão enriquecedora:

[...] somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica com a língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos deslocados da vida. (FRANCHI, 2006, p. 75)

A partir de um conhecimento prévio tão profundo como a língua materna, há a oportunidade de construir (durante a alfabetização) ou de resgatar (nos anos subsequentes) o que Quarezemin (2017, p. 74) chama de “autoconfiança linguística” do aluno. O interesse no aperfeiçoamento de sua própria língua é um objetivo que merece ser perseguido pelos docentes que possuem a responsabilidade de formar os falantes e escreventes da língua portuguesa do futuro. Isso é possível com a inserção da linguística no contexto escolar, oferecendo ao estudante e ao professor a oportunidade de usar a língua com a naturalidade esperada por quem a utiliza sistematicamente (QUAREZEMIN, 2017).

Outro aspecto que, por vezes, passa despercebido nas aulas de gramática, especialmente no que diz respeito à escrita, é o fato de que a variação sofrida com o passar do tempo (ILARI, 2020) também deveria considerar os estilos de escrita utilizados em determinados formatos de texto, com suas respectivas intenções. Ao analisar a forma como são escritos documentos oficiais, textos diversos pela internet e cartas do tempo do império, percebe-se que questões gramaticais não são o primeiro ponto a observar. Nas palavras de Quarezemin (2021, p. 201-202), “a língua veicula afirmações que se pretendem verdadeiras nos textos da ciência e do jornalismo sério, mas também dá asas à fantasia, e muito mais”. Essa pluralidade não costuma ser valorizada no ensino da gramática puramente normativa, na qual a literalidade ainda é objeto prioritário de estudo.

Oliveira et al. (2013) destacam outra crença que permeia a ação dos docentes e de quem não admite desvios gramaticais: a de que, sem o aprendizado obrigatório da gramática normativa, a língua deixará de existir. As modificações oriundas do tempo, das modas e gírias e das transformações culturais pelas quais uma sociedade inevitavelmente passa causariam uma sobreposição da “língua padrão” e, no futuro, não haveria mais língua compreendida por todos. As autoras assemelham a gramática ao código civil, que compila as regras para o convívio em sociedade e pune aqueles que não as cumprem. O mesmo tem sido feito com a gramática: a punição, entretanto, é mais psicológica e restritiva, visto que o interesse de quem segue defendendo o uso da gramática normativa como única opção aceita para a manipulação da língua está, conscientemente ou não, perpetuando os interesses de quem deseja permanecer realizando distinções sociais.

A alteração desse quadro passa, inevitavelmente, pela formação dos professores incumbidos de alfabetizar e de conduzir os alunos no uso da língua de maneira menos traumática e mais interessante. Cruz (2008) defende que a linguística deve ser entendida como um todo por parte do professor, unindo pesquisador e professor (ILARI, 1997). Apesar de

parecer simples – pois mesmo assim haverá obstáculos –, formar um profissional que unifique essas duas funções e que a realize em sala de aula requer uma nova perspectiva, visto que o graduando na área da gramática precisaria apresentar um profundo interesse nas variedades e composições linguísticas, participando de pesquisas e trabalhando em prol da difusão da língua portuguesa como um idioma mais democrático (CRUZ, 2008). Parece, portanto, que a conscientização do próprio profissional de Letras deve partir de questões socioculturais que vão além da norma culta e das regras gramaticais, ainda que seu foco seja, justamente, o de ensinar gramática. É reconhecer que mesmo com uma formação mais abrangente haverá obstáculos, assim destaca-se a necessidade de apoio contínuo, recursos adequados e políticas educacionais que valorizem e incentivem a formação profissional dos educadores, visando proporcionar aos alunos uma experiência educacional mais enriquecedora e inclusiva.

Há quem se surpreenda com a informação de que a linguística consiste em uma ciência. Esta é uma discussão não apenas antiga, mas também controversa entre estudiosos da área no Brasil. Basso e Oliveira (2012) afirmam que esses estudiosos consideram a linguística como uma ciência, ao mesmo tempo, de ordem natural e social, visto que o ser humano é “naturalmente social” (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 18). De certa forma, essa constatação não-dicotômica ainda não foi plenamente difundida; afinal, se assim o fosse não haveria dúvidas sobre a caracterização da linguística como mais que um fenômeno, como se sabia à época de Saussure.

Se a linguística é uma ciência tanto natural, criativa, quanto social, parece lógico que ela se ocupe da construção de um conhecimento que parte dos processos internos do ser humano, como a aquisição da linguagem já o faz, levando-o adiante durante o desenvolvimento do sujeito falante e relacional. Essa é a intenção de diversos estudiosos que, há mais de duas décadas, sustentam a gramática como um conhecimento mais criativo do que normativo. Carlos Franchi (2006), no livro “Mas o que é mesmo gramática?”, traz justamente a proposta de trabalhar a gramática a partir do repertório adquirido pelo falante, somado à sua vivência, contexto e uso. Outros autores fortaleceram, ao longo dos últimos anos, o ensino da gramática como mais que apenas um sistema de regras: como o registro de uma língua que é aprendida desde antes mesmo da fala. Em comum, o que se tem discutido é o uso da língua falada como ponto de partida para a apresentação das possibilidades de construção de enunciados mais criativos e condizentes com as circunstâncias disponíveis aos estudantes, que farão um uso qualitativo da língua durante toda a sua vida.

Todos os autores privilegiam a língua falada como objeto de estudo a ser levado para as aulas de gramática, defendem um ensino mais criativo, motivador e completo, que possa levar os professores e os alunos ‘a ‘descobrir’ ou ‘reencontrar’ aspectos da linguagem que nosso ensino esqueceu por muito tempo’. (ILARI, 2004, p. 12)

Como em toda ciência que se ocupa de fenômenos naturais ao longo do tempo, pode-se dizer que a linguística encontra como principal laboratório a sala de aula, na qual há uma verdadeira mistura de fenômenos. Os sistemas de regras, concebidas com base em determinado momento histórico e desatualizado em uma nova era, precisam ser observados com mais flexibilidade. Não significa que a língua, em constante transformação, deva se tornar um sistema desprovido de regras (QUAREZEMIN, 2021). Em contrapartida, considerar as diversas variedades da língua, principalmente a falada, consiste em uma realidade urgente, da qual não apenas os linguistas, mas também os professores de linguística, precisam se ocupar. É dessa forma que se torna possível despertar o interesse dos falantes pela apropriação e pela investigação de sua língua, iniciativas que podem mudar os rumos de sua vida no futuro.

Na prática, não significa que a gramática tradicional deva ser extinta dos currículos escolares. Afinal, a sociedade demanda o conhecimento da língua de forma que a comunicação, especialmente a escrita, seja um meio viável de compreender o mundo. Em contrapartida, a forma como o português ainda vem sendo ensinado em sala de aula, como regras a serem decoradas, repetidas e utilizadas como meio de classificação, não contribui para o uso da língua quando ela realmente for necessária, para além das fronteiras escolares.

De acordo com Perini (2010), essa forma de ensino, ou alguma variação semelhante, ainda é amplamente utilizada no ensino de gramática.

Nas aulas de gramática somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados. A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e por quê que não constam do livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la tal como a encontrou na bibliografia. (PERINI, 2010, p. 34)

Nesse sentido, Vitral (2018) aponta que as principais dificuldades dos manuais tradicionais, do ponto de vista educacional, residem na falta de clareza para os usuários ao descrever os aspectos linguísticos que constituem a regra versus aqueles que são as exceções a tais normas.

As exceções constituem boa parte dos conteúdos desses manuais e, apresentadas de forma conjunta com os fenômenos regulares de maior extensão, produzem um efeito pernicioso que é favorecer a “decoreba”, isto é, a memorização de informações, acumuladas sem reflexão. Em outras palavras, a própria apresentação dos conteúdos pelos manuais tradicionais impede sua fixação, porque sabemos que quem decora algo termina por esquecê-lo. (VITRAL, 2018, p. 252)

Quarezemin (2016, p. 202) ilustra esse entendimento quando diz que é comum “ouvir estudantes dizerem que odeiam português, que as aulas de português são chatas demais”. Afinal, quando não se percebe o valor daquilo que está sendo aprendido, a tendência é, de fato, não haver aprendido. Não se pretende, entretanto, substituir a gramática tradicional pela linguística que se aprende na graduação em Letras. Deve-se considerar a ciência da linguagem para aquilo que foi desenvolvida: estudar os fenômenos linguísticos e apresentá-los como tal aos estudantes, a partir de exemplos e situações que permitam expandir a reflexão ao invés de incentivar a mera repetição (QUAREZEMIN, 2016).

Tendo em vista que o objetivo não é suprimir a gramática, mas dar novo sentido a ela, cada vez mais linguistas vêm realizando reflexões críticas sobre as gramáticas tradicionais que são utilizadas cotidianamente como referência única da norma culta da língua portuguesa. O resultado dessas análises, de acordo com Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2022), trazem questões abordadas de maneira incompleta ou negligenciadas em detrimento do conceito de “certo” e “errado” praticado historicamente na construção da gramática normativa. De acordo com os autores, algumas dessas questões, inclusive, não são de conhecimento dos gramáticos, visto que as variantes linguísticas diferentes daquela apresentada na norma culta são, ainda, consideradas inadequações, inaceitáveis (FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2022).

Ao contrário do que possa parecer a quem ainda desconhece a função científica da linguística, a proposta é, justamente, realizar uma espécie de fusão entre o que se ensina pela gramática tradicional e o que se precisa começar a detectar e analisar nas estruturas já existentes. Afinal, de acordo com Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2022), a gramática continuará sendo o alicerce do ensino da língua portuguesa por mais tempo, fato que não será problemático se a linguística puder finalmente contribuir para descrever novos pontos de vista a partir do conhecimento prévio dos estudantes, advindos de sua gramática interna. “A observação de fatos linguísticos, bem como o trabalho de sistematizar sua ocorrência por meio de regras e generalizações, é uma forma de trazer à tona o conhecimento implícito que temos.” (FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2022, p. 59).

Para que a gramática continue sendo a base para o ensino da língua portuguesa, considerando as variedades linguísticas trazidas pelos estudantes, é imprescindível que o professor de português busque atualização não apenas didática, mas também científica. É comum, nas graduações em Letras, estudar linguística, mas não aplicá-la ao ensino da gramática de maneira natural, o que contribui para a formação de mais professores repetidores da gramática e pouco familiarizados com as variações linguísticas e suas formas de condução. Nesse sentido, buscar novas fontes e atualizar sua visão a respeito da diversidade linguística existente no Brasil é uma forma de reiniciar conceitos sem, necessariamente, transformar o professor da educação básica em linguista (LOBATO, 2015). No entanto, é importante ressaltar que, mesmo com a formação adequada, muitas vezes a capacidade de implementar essas mudanças não depende apenas do professor, mas também de fatores como políticas educacionais, recursos disponíveis e apoio institucional.

## 2.5. A CONFIANÇA LINGUÍSTICA E SEUS IMPACTOS NA VIDA ADULTA

A gramática tradicional, em si, não constitui o entrave mais comum para o aprendizado da língua portuguesa na escola. Para Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2022), a questão está relacionada ao método segundo o qual se vem ensinando, historicamente, a gramática, desde o processo de alfabetização até o final da educação básica. Ao longo do tempo, a gramática que se utiliza em sala de aula, cujo caráter é majoritariamente prescritivista, foi assumida como o grande modelo a ser seguido, especialmente na escrita. Entretanto, ao utilizar como exemplos os “bons escritores”, definiu um padrão textual que ainda é o que se pratica na escola (FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2022).

A escrita, portanto, passou a ser o produto da modelagem do que se pratica nos exemplos gramaticais conservadores, cuja forma de explicação privilegia processos preocupados com a identificação e a classificação sintática de acordo com as classes de palavras e suas funções em uma oração (FOLTRAN; RODRIGUES; LUNGUINHO, 2022). Além disso, a disciplina de língua portuguesa passou a apresentar as regras e suas respectivas, mas constantes, exceções, mostrando que esses aspectos são tão importantes quanto consolidar o entendimento do *modus operandi* da língua em sentido amplo. Esse fator, conforme Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2022), aumenta a sensação de que o aluno não sabe usar a própria língua. Há razão para ser assim: a cultura escrita, historicamente, passou a ser tida como uma edificação de textos preciosos, escritos por autores renomados em linguagem rebuscada, perpetuando o uso de um

estilo, por vezes, difícil de reproduzir. Entretanto, de acordo com Omitto (2022), a transformação de narrativas orais em texto escrito, com a intenção de registrar e proteger fatos históricos, modificou substancialmente a forma de existência de várias sociedades.

A pouca familiaridade produzida pela língua que se escreve em relação à língua que se fala é crucial no desenvolvimento e na prática da escrita na educação básica. Por não encontrar sentido em memorizar regras e interpretar textos incompatíveis com a sua linguagem, o estudante, de acordo com Bartholomeu et al. (2010), não age de forma ativa em relação à aquisição desse conhecimento, deixando de compreendê-lo sob aspectos de interesse e de conexão emocional. Seu rendimento, conseqüentemente é afetado e sua prática de escrita é ofuscada pelo caráter obrigatório e aparentemente mecânico inerente à norma culta que lhe foi apresentada desde a alfabetização, em contraste com o seu conhecimento implícito. Os autores defendem que, nesse contexto, “a aprendizagem da escrita seria dependente de fatores atrelados à adaptação afetiva e à personalidade da criança” (BARTHOLOMEU et al., 2010, p. 22). Ou seja: a desidentificação com o real propósito da escrita e seus fatores intrínsecos, como a criatividade e a afetividade em relação ao ato de escrever, reverberam diretamente em sua falta de autoconfiança ao transferir ideias e conceitos para o papel.

Se na educação básica o estudante, em sua versão criança e adolescente, sente os efeitos de não ser proficiente no português - seja na fala ou na escrita -, o desafio é ainda maior na vida adulta. Afinal, é nessa fase que o indivíduo passa a integrar, oficialmente, a sociedade, como alguém que precisa pensar criticamente, comunicar-se claramente e escrever corretamente. Se, na fase escolar, a motivação para o aprendizado era apenas a aprovação ao final do ano, sem qualquer envolvimento afeto-motivacional que permeasse o seu interesse e nível de atividade em relação a conhecimentos fundamentais (BARTHOLOMEU et al., 2010), na vida adulta essas questões passam a ser decisivas em questão de sobrevivência e de mudança de nível socioeconômico.

Estas questões costumam ser um gargalo comum em diversos ambientes formais dos quais esse sujeito faz parte, mas parece se intensificar quando decide ingressar no ensino superior. Desde a aplicação nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que se percebe, de acordo com Vitória e Christofoli (2013) é o temor à página em branco, esperando ser preenchida.

As ideias não aparecem, as palavras não fluem, o conteúdo de que necessitamos para ‘dar corpo’ ao que pretendemos expressar parece se diluir num mar de abstrações que costumam resultar naquilo que costumamos chamar de ‘falta de inspiração’, falta de ‘jeito para escrever’. (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p. 47)

O que o indivíduo entende por falta de inspiração ou de jeito para escrever é considerado natural por Lopes (2012). Afinal, para escrever um texto original e inédito, independentemente da finalidade, é preciso partir de um ponto de referência sobre o objeto de análise para, então, construir um argumento sobre esse mesmo objeto, aprofundando o conhecimento a seu respeito e expressando-o de maneira clara e objetiva. Parece, no entanto, improvável que estudantes acostumados a suprimirem seus conhecimentos implícitos, especialmente aqueles relacionados à sua gramática interna enquanto única forma de expressão disponível, sintam-se capazes de produzir um texto original baseado, justamente, em conhecimentos implícitos que foram ensinados a suprimir. Sem essa capacidade, elaborar conexões, desenvolver entrelaçamentos e esquematizar informações que facilitem a clareza do que se pretende escrever (LOPES, 2012) passa a ser tarefa dolorosa ao adulto que, embora autônomo, não reconhece o processo inconsciente que o faz questionar a própria habilidade cognitiva - e, por conseguinte, a capacidade de escrever um texto.

Durante a graduação, a escrita tem sido pouco abordada nas disciplinas obrigatórias dos cursos oferecidos, especialmente os que não contemplam aspectos de comunicação e expressão. As diretrizes curriculares nacionais desses cursos vêm, também, incluindo disciplinas com essa finalidade no rol de optativas, o que torna esse exercício ainda menos efetivo. Por essa razão, entende-se ser cada vez mais raro o que Rigo (2018, p. 491) afirma quando diz que os acadêmicos “precisam aprender a gostar de seus escritos, antes de teorizar sobre a importância da escrita acadêmica”.

Devido à forma como foram introduzidos ao mundo da escrita na educação básica, os estudantes que buscam a graduação encontram dificuldades elementares em uma área pouco explorada em sua vivência: a escrita livre, sem preocupação imediata com a forma. Conforme Vitória e Christofoli (2013), a primeira escrita costuma provocar a descontinuidade do exercício, simplesmente por não ter nascido perfeita.

Ato contínuo evidenciado pelos alunos é que se a primeira escrita não estiver boa é porque o que estão tentando escrever não vale a pena, não tem importância, não será considerada como uma boa escrita. Lamentavelmente, a maioria dos estudantes não passa a uma etapa posterior, que seria aquela em que, depois de feito o primeiro registro, nos distanciamos do texto por um tempo, para voltar a ele com menos envolvimento emocional. (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p. 48)

Além da sensação de fracasso na primeira escrita, é comum que esses estudantes não se sintam confortáveis com a experimentação de palavras, ideias e estruturas. As autoras reforçam que, nessa hora, o fato de o texto não possuir os mesmos marcadores emocionais da fala demanda o uso das regras gramaticais para fazerem esse papel. Pontuação, coesão, coerência e repertório vocabular são essenciais para dar o sentido pretendido à escrita (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013). Portanto, essa seria a hora de valorizar o aprendizado gramatical sob o ponto de vista da linguística enquanto ciência que se ocupa dos fenômenos da língua.

A escrita livre necessita da criatividade e da autoconfiança para existir; afinal, transformar as ideias iniciais em palavra escritas, sem qualquer preocupação estética ou com a opinião alheia, é um dos primeiros passos para exercitar e evoluir a habilidade de escrita (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013). As autoras elucidam de maneira bastante certa uma das crenças que costumam perseguir quem não se considera um bom escritor - no sentido mais amplo e menos pomposo da palavra:

Se o que nos conduz é o conceito de inspiração, de dom para a escrita, provavelmente nos paralisemos na primeira tentativa de elaborar uma escrita: aqui prepondera a ideia de produto. Entretanto, se o que nos conduz é a crença de que escrever é uma habilidade aprimorável artesanalmente, com exercício constante e prática sistemática, provavelmente encontraremos no ato de escrever a possibilidade de criar e recriar constantemente formas e maneiras de melhor expressar o que temos a dizer: aqui prepondera a ideia de processo. E assim, entendida como processo, podemos dizer que todos podem aprender a escrever mais e melhor. (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p. 48)

Nem todos os estudantes do ensino superior, infelizmente, compreendem essa afirmação - ou sequer têm acesso a ela. Morais e Possamai (2021) relatam o desafio enfrentado por quem se sente incapaz de produzir um texto original, justamente, pelos fatores citados acima. Em frente à página em branco ou ao cursor do editor de texto piscando, o tempo costuma se arrastar e, ao mesmo tempo, voar. A procrastinação aparece justamente diante da dificuldade em transformar o conhecimento implícito (as ideias já aprendidas) em explícito (escrita nos moldes exigidos pelo nível de ensino em progresso). Segundo Aquino (2010), o emocional toma a frente nesse momento: ansiedade, tensão, trancamento ou cancelamento de curso e, em alguns casos, até mesmo atendimento médico são consequências do desequilíbrio emocional provocado por uma necessidade premente de escrever em um formato nunca antes visto, com qualidade nunca antes experimentada.

O que não é ensinado na escola, tampouco na faculdade, é que a escrita, como a vida, é uma sucessão de processos, aprimorados a partir da prática e do contato com outros indivíduos já proficientes nessa habilidade. Upegui (2011) salienta que a fluência ou os bloqueios de escrita estão diretamente relacionados à maneira como a própria escrita foi introduzida e sucessivamente tratada na escola - basicamente com função avaliativa e normativa, ao invés de uma ferramenta de organização de ideias e de expressão de conhecimentos implícitos. O contexto sócio-histórico-cultural, as questões emocionais e as razões que levam a criança ou o adolescente a usar as palavras por escrito são cruciais para que esse processo seja satisfatoriamente desenvolvido (UPEGUI, 2011), resultando em um adulto cujo conhecimento de mundo se torna mais que apenas uma ideia: há real possibilidade de contribuição com a sociedade e com o mundo em que vive.

No que diz respeito, especificamente, aos produtos mais comuns da escrita acadêmica, como as resenhas, os artigos e o temido trabalho de conclusão de curso, mesmo o estudante que possua certa familiaridade com o ato de escrever pode se deparar com os bloqueios de escrita. Para Morais e Possamai (2021), esses bloqueios não surgem instantaneamente no momento em que a tarefa é proposta pelo professor, embora se revele exatamente nessa situação. A origem dos bloqueios de escrita nessas circunstâncias é, claramente, emocional, visto que o estudante “mesmo quando consegue escrever, sente que está muito aquém do esperado” (MORAIS; POSSAMAI, 2021, p. 67). As autoras chamam de “espectro da bola de neve” a sucessão de elementos que causam nos estudantes do ensino superior sensações como “incapacidade, inconstância nas demais atividades, dificuldades de organização e para enxergar os possíveis rumos da escrita, insegurança diante do volume de teorias e produção crítica, altas expectativas e tendências perfeccionistas” (MORAIS; POSSAMAI, 2021, p. 67).

Confiar em si mesmo é tarefa desafiadora, especialmente a partir de experiências ao longo da vida que ensinam a caminhar no sentido oposto. O que se percebe, ao longo desta pesquisa, é que as teorias apontam sinais de que a escrita vem sendo negligenciada enquanto expressão fundamental de cada indivíduo no mundo. Assim como falamos e somos compreendidos, independentemente de construções gramaticais e inconsistências de origem sociocultural, o mesmo deveria acontecer na estrutura primária de um texto, que pode ser perfeitamente encaixado nos moldes gramaticais depois que for criado. Esse ato de criação, ao que parece, não vem sendo estimulado nas escolas - ao contrário: as redações são mais avaliativas do que essencialmente criativas.

## 2.6. A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: POR QUE É NECESSÁRIO REVISITAR A BASE ESCOLAR?

Os desafios encontrados pelos indivíduos no ensino superior são, em parte, um reflexo das experiências vivenciadas na sua etapa formativa. Esse mesmo pressuposto se aplica ao aprendizado e à manipulação da língua em suas diversas formas. A escrita, talvez, seja o maior entrave para muitos desses indivíduos, tendo em vista as reflexões propostas até o momento nesta pesquisa. Dentre as razões mais evidentes está a maneira como a educação básica apresenta a língua portuguesa, já conhecida e utilizada a partir do conhecimento implícito, como objeto de regramentos e construções pouco usuais, numa tentativa de construção de conhecimento explícito. Ao adentrar a graduação, ou mesmo a pós-graduação, é comum que o estudante, do qual se espera o que Oliveira e Basso (2012) chamam de “espírito crítico”, se utilize de construções gramaticais baseadas em textos antigos, em formatos pouco utilizados, mas ainda vistos como referências de uma escrita na norma culta. Como já visto, essa é uma situação que merece aprofundamento, visto que, no ensino superior, o estudante chega relativamente munido do conhecimento explícito, mas não se sente apto a utilizá-lo porque ele não condiz com a sua realidade.

Uma das razões que leva uma pessoa a buscar a educação superior é o desejo de crescer profissionalmente, conquistando melhores oportunidades no mercado de trabalho e elevando sua qualidade de vida (ABMES, 2018). A universidade, entretanto, é mais que apenas uma instituição que viabiliza meios para o alcance desse objetivo: é no ambiente acadêmico que se desenvolve o conhecimento científico sobre o mundo como ele é, dos pontos de vista natural e social (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). O primeiro contato com esse conhecimento, de acordo com as autoras, deve ocorrer na escola, cuja função primordial é formar cidadãos aptos a viverem e a interagirem no mundo social, atingindo, assim, os objetivos almejados. Ou seja: se a escola fizer esse papel a contento, o ensino superior dará continuidade a essa tarefa.

Embora não seja vista como uma das diversas formas de introdução ao pensamento científico, a gramática pode ser considerada uma das mais importantes - e, na visão de Ferrari-Neto (2015) -, uma das mais fascinantes. Assim como os fenômenos químicos, físicos ou naturais, a linguagem constitui objeto de investigação tão interessante quanto aqueles examinados em laboratórios. Os fenômenos linguísticos merecem observação e experimentação, e seu viés científico precisa ser apresentado na escola (Ferrari-Neto, 2015).

Ensinar gramática como uma ciência, portanto, é uma proposta digna de exploração, experimentação e defesa, principalmente por parte dos docentes de língua portuguesa. Afinal, conforme salienta Ferrari-Neto (2015), no contexto do Brasil, a comunidade científica necessita de novos membros e, conseqüentemente, da produção de novos conhecimentos. O interesse pela pesquisa científica pode ser crucial para o aumento dessa demanda, sendo necessário, para tanto, oferecer e trabalhar, desde a escola, a consciência científica. Infelizmente, a realidade ainda demonstra que esse conhecimento está disponível apenas na pós-graduação - e, ainda assim, de forma pouco atrativa (Ferrari-Neto, 2015). A língua, inclusive, raramente é objeto desse conhecimento, pois pode haver a impressão de que só estuda sobre linguagem, língua e competência linguística quem pretende se especializar nessa área. A esse respeito, é precisa a observação a seguir:

[...] não se trata de formar uma geração de linguistas, cientistas da linguagem ou mesmo de “gramáticos gerativos”, mas de uma geração de profissionais de ciências dos mais variados campos do saber, visto que a linguagem, nessa proposta, pela facilidade que se têm em manipulá-la, em se conseguir os dados sem a precisão de técnicas sofisticadas e laboratórios dispendiosos, se presta ao papel de funcionar como o motor dessa formação. (FERRARI-NETO, 2015, p. 42-43)

Apesar de ocupar um lugar de menos destaque nos currículos acadêmicos, a gramática recebeu, nas últimas décadas, influências fundamentais para a sua concepção enquanto disciplina científica. Larson (1996) destaca a inegável contribuição de Chomsky para esse processo, propondo o estudo da gramática utilizando-se do mesmo rigor científico aplicado a outras áreas que se dedicam a analisar fenômenos naturais. Portanto, ao ser elevada ao posto de ciência que investiga estrutura, propriedades e princípios de aquisição e construção, a gramática passou a se beneficiar do viés científico conquistado pela linguística - e a ser transformada por ela (Larson, 1996). Esta, inclusive, é a razão de ser deste capítulo e desta dissertação: investigar formas de divulgar o ensino de gramática enquanto ciência como sendo um potencial para a construção da confiança linguística na vida adulta.

Ao contrário do que possa parecer, e diferentemente dos experimentos necessários às investigações científicas físicas, o grande laboratório da linguagem não necessita de muitos recursos. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) afirmam que a reflexão sobre a linguagem requer apenas um professor interessado nesse objetivo, um quadro-negro e a intuição dos estudantes. Em contrapartida, a aparente simplicidade nesse processo não é garantia de sucesso se o professor não adotar uma postura científica, tampouco incentivar que os alunos façam o mesmo. Na prática, Foltran (2013) esclarece que essa postura nada mais é do que a promoção

do ensino de gramática a partir do qual seja suscitada a consciência da língua enquanto faculdade inata, construída enquanto conhecimento implícito e manipulada de maneira a se tornar conhecimento explícito. É reduzir a infinitude de combinações de palavras e sentenças à percepção de que as estruturas linguísticas existem em menor quantidade e que isso pode gerar mais segurança na criação de enunciados. De acordo com a autora, “levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico”. (Foltran, 2013, p. 174-175).

Ainda refletindo sobre a gramática como objeto viável de investigação científica, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) comparam a ação de um profissional que verifica duas amostras existentes e aceita-as como tal, sem a pretensão de classificá-las como bonitas ou feias, corretas ou erradas. Nas palavras das autoras, o botânico não faz essa distinção em relação a duas sementes diferentes; o biólogo não se ocupa em julgar dois sapos em termos de beleza; o físico não decide se a maçã deve ou não cair. Por que, então, os linguistas devem comparar os diferentes tipos de gramática, assim como as construções sintáticas realizadas pelos seus usuários, e definir o que é certo e o que é errado? “Quando alguém diz que certa fala (i.e., gramática) é errada, é um claro e triste sintoma de que ainda não temos uma imagem científica da língua, porque é uma visão preconceituosa” (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 45).

Enquanto a realidade acima não for alterada, o ensino da gramática em sala de aula continuará formando crianças em processo de desconexão com o conhecimento implícito da própria língua - e, em consequência, adultos com nível de confiança linguística cada vez mais deficitários. Afinal, se não se entende como a língua funciona, se ainda se pretende normatizá-la e padronizá-la independentemente do conhecimento prévio distinto em cada indivíduo, esse reflexo é inevitável não apenas no âmbito da leitura e da escrita, mas também na constituição da identidade desse indivíduo enquanto parte da sociedade. Oliveira e Quarezemin (2012) corroboram essa visão, evocando a necessidade de modificar a relação que se tem com o conhecimento da língua e concedendo à linguística o papel de despertar o interesse para a forma de manipulação das línguas naturais. O resultado dessa mudança será a restauração da dignidade que foi tolhida como efeito colateral do “complexo de inferioridade” em relação à própria língua (Basso e Oliveira, 2012, p. 36).

O adulto que se depara com a relativa inaptidão em utilizar a própria língua, especialmente na escrita, é, portanto, a criança que vivenciou o que Faraco (2008, p. 177) chama de “violência simbólica”: seja nos livros didáticos ou nas avaliações como o SAEB e o ENEM,

a língua que se espera ver dominada pelo estudante é muito diferente daquela que é falada fora do contexto escolar. Aliás, o atrito entre conhecimentos implícito e explícito fica cada vez mais evidente - e cada vez mais doloroso - à medida que a criança cresce e se percebe tendo que selecionar qual das línguas necessita usar nos espaços formais, os quais é obrigada a adentrar com mais frequência se pretende ser “bem sucedida” (grifo nosso). Diante da supressão praticamente compulsória da língua falada desde a infância, o indivíduo chega às portas do mundo profissional e da educação superior acreditando que não sabe falar, nem escrever sua própria língua materna, aquela da qual faz uso diariamente (Pires de Oliveira, 2016).

Logicamente, cada pessoa sente essa violência de formas diferentes de acordo com sua realidade social e sua construção enquanto sujeito na escola. Faraco (2008) destaca que a variação linguística inerente a esse contexto, especialmente no quesito material, é pouco abordada, justamente porque envolve preconceitos ainda pouco detectados no cotidiano escolar e nos materiais produzidos para a suposta manipulação da língua. O autor destaca que a ausência de uma pedagogia linguística faz com que se considere variação da língua apenas a diversidade regional, visto ser a mais óbvia a ser detectada - e, ainda assim, representada em livros didáticos como uma expressão pitoresca a ser observada apenas como “diferente”.

Conforme ainda apontado por Faraco (2008), o problema está na forma como se lida com a diversidade linguística em um Brasil tão plural nesse mesmo sentido, no qual a “elite letrada” ainda não aceita que o português não é e não precisa ser uniforme. Nesse sentido, ainda não se espera receptividade ao indivíduo que se permite carregar consigo o seu conhecimento implícito da língua, especialmente se o conhecimento explícito não estiver dentro dos padrões requeridos tanto pela universidade quanto pelo mercado de trabalho. Essa resistência aparece ainda antes, na escola, a partir do material didático utilizado em sala de aula para introduzir o estudo de situações comunicativas. Hochsprung e Quarezemin (2021) mencionam a falta de continuidade no trabalho contemplando a variação linguística: os livros comentam a existência, fazem uma pequena representação e, logo em seguida, retomam a abordagem formal, baseada em situações da língua que não aceitam a variação como pano de fundo.

O que se pretende, ao fomentar o trabalho a partir da variação linguística, não é apenas conceber sua existência e afirmá-la como uma simples premissa. Para além de assumir que a língua varia, é imprescindível investigar e demonstrar de que forma isso acontece. É justamente esse processo que Hochsprung e Quarezemin (2021) defendem, suscitando a diferença do trabalho de ensino da língua enquanto conhecimento científico e a valiosa contribuição da sociolinguística em prol da inserção da Linguística na escola. Na visão dos autores, ao se debruçar sobre a variação linguística sem trabalhar sua efetiva ocorrência na gramática, o

professor deixa de estimular a investigação e a reflexão sobre os fenômenos que podem acontecer a partir do uso da gramática interna - ou seja, do exercício da faculdade da linguagem e do conhecimento implícito trazido pelo estudante. A partir dessa experimentação, o que se sugere é a observação da língua como, de fato, é: um elemento natural, passível de análise, de formulação de hipóteses e de manipulação livre de rótulos, tornando-se parte do repertório do sujeito. Ou seja, ao tomar a linguística como modelo para a educação científica, “é bastante possível que outras coisas sejam desenvolvidas, tais como pensamento crítico, criatividade, prática científica, entre outros” (HOCHSPRUNG; QUAREZEMIN, 2021, p. 175).

Os padrões esperados pela sociedade consideram um formato da língua que se aprende, basicamente, na escola. Em entrevista a Oliveira et al. (2017), o pesquisador português João Costa salienta que a sala de aula é, em geral, o único ponto de contato entre o indivíduo e a pluralidade de registros (ou gêneros) de que fará uso na vida adulta. Dentre eles está o formal e o acadêmico, que, de acordo com o pesquisador, não são iguais. Para Costa (2011), dominar esses diferentes gêneros é fundamental não apenas como avaliação de conhecimentos escolares, mas também - e principalmente - para que esse sujeito possa desenvolver a consciência linguística que lhe proporcionará certa mobilidade social. Essa noção, embora tenha começado a surgir com mais força nos estudos linguísticos, especialmente aqueles que tratam sobre as competências gramaticais como primordiais, ainda precisa ser mais difundida. O ensino de nomenclaturas complexas e regras mais mecânicas do que dotadas de sentido precisa dar espaço para a descoberta e o aprofundamento do ensino da gramática enquanto estimuladora de habilidades cada vez mais necessárias na vida adulta dos dias atuais. Dentre elas estão a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de fazer perguntas e experimentos e de refletir sobre eles (OLIVEIRA et al., 2017).

O sucesso do estímulo das habilidades acima referidas está diretamente relacionado, não apenas, à forma como o professor de língua portuguesa se posiciona diante do conhecimento linguístico a ser ensinado, a qual define o modo de percepção desse conhecimento por parte dos estudantes. Xavier (2009) defende que essa postura deve ser observada desde cedo, proporcionando a reflexão e despertando a curiosidade sobre as formas de uso da língua que o estudante já conhece - ou seja, do seu conhecimento implícito. Descobrir, ao invés de decorar, é o melhor caminho, visto que o que se descobre é dificilmente esquecido (XAVIER, 2009). Ou seja: na preparação das atividades de estudo da língua, o professor precisa considerar não apenas o melhor cenário de apresentação, mas também refletir sobre suas próprias crenças a respeito dos conhecimentos implícito e explícito. Afinal, somente se ensina com propriedade aquilo que se aprende.

Como forma de ilustrar o que se pretende com esta pesquisa, o próximo capítulo apresenta um exemplo de atividade construída a partir da noção de que a linguística enquanto ciência é uma alternativa viável para o aprendizado da gramática na escola, proporcionando autoconfiança no uso da língua em seus diferentes contextos de inserção.

### 3. ENSINO DA GRAMÁTICA ENQUANTO CIÊNCIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS

Na desafiadora missão de educar, o professor desempenha um papel crucial que vai além de simplesmente transmitir conhecimento. Atua como um agente inspirador, não se restringindo apenas à entrega de informações, mas “de abrir janelas: revelar ao aluno aspectos do conhecimento que poderão interessá-lo” (Perini, 2010, p. 38). Dentro desse contexto, destaca-se a habilidade singular de instigar o interesse, incentivando os estudantes a explorarem aspectos que não apenas enriquecem suas mentes, mas também acendem a chama da curiosidade e da paixão pelo aprendizado. Esta é uma prerrogativa do ensino científico: a curiosidade é o princípio básico para a descoberta e para o aprendizado de maneira natural e significativa. Por essa razão, este capítulo aborda o ensino da gramática enquanto ciência na escola.

#### 3.1. DESCONSTRUINDO O ENSINO TRADICIONAL DA GRAMÁTICA

Ao invés de abolir o ensino da gramática nas escolas, o que resultaria no fechamento de uma importante fonte de conhecimento, é necessário, na visão de Perini (2010), redefini-la em termos de formação científica. Somente dessa forma essa disciplina, que constitui, para o autor, uma parte essencial do estudo da linguagem, poderá contribuir de maneira significativa para a alfabetização científica dos alunos. Tem-se, assim,

educação científica como um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa e do respeito aos fatos. A gramática pode ser exatamente isso, no seu campo especial de atuação que é a estrutura da língua; mas só se adotarmos a perspectiva adequada, vendo-a como mais uma das disciplinas científicas do currículo. (Perini, 2010, p. 41)

Conforme mencionado por Costa (2011), ensinar gramática não significa apresentar algo totalmente novo, mas sim fazer com que os alunos percebam um conhecimento que já possuem e aplicam, embora sem plena consciência disso. É crucial que os professores, órgãos relacionados à educação, administração escolar, sociedade de modo geral reconheçam a utilidade e as vantagens do trabalho sobre o conhecimento explícito da língua. Duarte (2008) classifica os benefícios de abordar esse conhecimento da língua de acordo com três principais objetivos: instrumentais, atitudinais e cognitivos gerais e específicos.

Os objetivos instrumentais envolvem a prioridade de conteúdos que podem ser aplicados em contextos práticos, ou seja, que serão necessariamente utilizados em situações reais. A aplicação em contextos práticos só é possível quando o conhecimento foi trabalhado anteriormente, evidenciando que a mobilização requer uma preparação prévia. Além disso, a utilização do conhecimento gramatical em situações práticas demanda uma abordagem integrada das competências, exigindo a planificação de sequências de aprendizagem que promovam a aplicação efetiva do conhecimento gramatical em situações do cotidiano.

Os objetivos atitudinais são o segundo apontamento da autora, em que se destaca, de maneira positiva, a abordagem com relação à consciência da linguagem para o desenvolvimento da autoconfiança linguística, assim como o fomento do respeito e da tolerância linguística. Segundo Duarte (2008),

O desenvolvimento da consciência linguística constitui um meio de aumentar a autoconfiança linguística das crianças, por tornar consciente que a sua variedade linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito como a variedade padrão usada na escola. (Duarte, 2008, p. 15)

Por último, em relação aos objetivos cognitivos gerais e específicos, Duarte (2008) aponta ser essencial que as crianças compreendam que a língua de ensino, tanto na forma oral quanto escrita, constitui um objeto de estudo em si. Isso pode ser analisado com a mesma perspectiva crítica usada para observar fenômenos astronômicos, por exemplo, realizar experimentos de mudança do estado físico de corpos, ou documentar o crescimento de uma planta a partir de uma semente, observar com “olhos de cientistas” (Duarte, 2008, p.16). Essa perspectiva reforça a ideia de não fazer sentido persistir no ensino baseado em fatos que não correspondem à realidade da língua. A autora salienta que é necessário começar com uma descrição precisa, apropriada e realista da língua, permitindo aos alunos observar os dados à sua disposição. Para Duarte (2008),

Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar (aspectos do) nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado. (Duarte, 2008, p. 16)

O enriquecimento intelectual de que fala Duarte está, inevitavelmente, relacionado ao conhecimento explícito da língua. Dele se originam a proficiência em leitura e escrita, que serão solicitados ao indivíduo com mais frequência (e mais consequências caso esse nível de proficiência seja considerado insuficiente) na vida adulta. Infelizmente, ainda é desafio

compreender que o desenvolvimento das competências linguísticas que permitem a leitura mais ágil e a escrita mais desembaraçada depende da maneira como esse indivíduo foi exposto a essas necessidades - especialmente no quesito avaliativo. Ivo (2010) destaca que os métodos de avaliação do conhecimento explícito da língua portuguesa, assim como de outras áreas, são descolados do método de aprendizagem; afinal, aprende-se lendo e põe-se o conhecimento em teste escrevendo. Embora seja esse o padrão, são processos distintos e que nem sempre se retroalimentam com naturalidade (Ivo, 2010).

Como exemplos do desafio acima mencionado, Ivo (2010) menciona duas situações que demonstram o nível de dificuldade em expressar o conhecimento a respeito das estruturas da língua: o primeiro é a flexão do verbo “intervir”, comumente associado ao verbo “ver”. A consciência de que este verbo deriva do verbo “vir” facilitaria a flexão adequada de acordo com o repertório da língua portuguesa; entretanto, somente atingiria o nível de expressão natural se fosse apresentado em forma de investigação, ao invés de mera reprodução. Da mesma forma, a consciência de como realizar pausas durante uma leitura ou de uma exposição oral são aspectos prosódicos que fazem a diferença na maneira como determinada informação é recebida por quem a ouve, habilidade útil na vida adulta. Espera-se que o estudante saia da escola munido de todas essas competências, adquiridas ou aprimoradas a partir de sua exposição ao conhecimento explícito. Ainda assim, se o papel de expandir o conhecimento intuitivo da língua, proporcionar o aprendizado da leitura e da escrita e o desenvolvimento da consciência linguística é de responsabilidade da escola (Ivo, 2010), parece urgente que haja a preocupação com as questões que ainda impedem que essa expectativa se cumpra e reverbere na formação de pessoas mais seguras ao utilizarem sua própria língua.

Na prática, essa perspectiva de trabalhar o português utilizado pelos alunos como gramaticalmente aceitável é defendida por Hochsprung e Quarezemin (2021) quando analisam exemplos como “o celular acabou a bateria”. A produção falada dessa frase não costuma causar estranheza; já a análise sintática, como geralmente é ensinada na escola, encontra incoerências na posição dos termos e, portanto, considera-a “incorreta”. Este é um exemplo clássico de atrito entre conhecimento implícito e explícito: se o estudante ouve, em casa, que “o celular acabou a bateria”, como a escola pode dizer que o correto deveria ser “acabou a bateria do celular” se as duas formas chegam ao mesmo objetivo semântico?

A verdade é que os dois formatos acima exemplificados podem - ou deveriam ser - considerados gramaticais. Hochsprung e Quarezemin (2021) afirmam que, independentemente de estarem de acordo com a prescrição da gramática tradicional, ambas as construções são naturalmente produzidas por um falante do português brasileiro, o que basta para fazerem parte

do repertório da língua. A compreensão dessa verdade e a prática laboratorial da linguagem em sala de aula tornariam esse modelo cada vez mais difundido. Ao contrário do que se imagina ao usar a palavra laboratório, essa experimentação não demanda “muita coisa além de papel, caneta e pessoas com vontade de descobrir o enorme universo por trás das línguas naturais” (Hochsprung e Quarezemin, 2021, p. 184).

Se os requisitos são mínimos e se a matéria prima já existe e é trazida de casa pelos estudantes, por que razão a escola continua reproduzindo a gramática tradicional ao invés de experimentar o português natural? Este questionamento deve ser o ponto central da reflexão docente - desde que seja trazida à consciência de quem está à frente das disciplinas de língua portuguesa. Em seu fazer cotidiano, é o professor que precisa perceber as possibilidades e as limitações que suas atividades oferecem aos estudantes, e isso é feito de acordo com a forma como aprendeu a manipular e a estimular a manipulação da língua portuguesa. Nesse sentido, Hochsprung e Quarezemin (2021, p. 187) pontuam:

[...] É preciso que o professor esteja atualizado sobre as discussões sobre sujeito que se fazem presentes na academia. Sendo assim, levantamos a necessidade de investir em uma formação qualificada. A Linguística deve estar na escola, mas, antes disso, deve estar nas universidades, na formação dos professores e nas discussões acadêmico-científicas. Ela já se faz presente nesses últimos contextos, mas às vezes é assumida uma ideia de que ela não cabe no ambiente escolar. É preciso que o professor desenvolva uma boa consciência sintática sobre o PB para que seja apto a descrever e analisar a sintaxe da língua a fim de trazer discussões mais pluralizadas, reflexivas e científicas para a escola.

A exposição ao conhecimento explícito gramatical a partir do ensino de linguística em um formato científico, portanto, depende diretamente da maneira como o professor desenvolve o seu fazer enquanto facilitador desse processo. Para Perini (2010), o professor assume o papel de um construtor, erguendo não apenas fundamentos sólidos de informação, mas também criando aberturas que conduzem os estudantes por uma jornada de descoberta e de autoconhecimento.

Nesse sentido, Duarte defende que a atividade prática de laboratório gramatical precisa cumprir quatro etapas: a planificação, a observação/descrição dos dados, o treino e a avaliação. Tendo em vista que este modelo foi tomado como base para a construção da proposta de que trata esta pesquisa, as quatro etapas são descritas a seguir:

1 - Planificação: o professor prepara a atividade, tendo como pressupostos a escolha de dados e exemplos que privilegiam a simplicidade, a organização lógica e a conexão com a realidade dos estudantes. Essa etapa é considerada essencial para o sucesso da atividade por

meio da investigação e da descoberta (Costa, 2011). Para tanto, de acordo com Ivo (2010), é necessário que o professor responda às seguintes perguntas:

- a) Qual é o tipo de atividade que se pretende resolver? (algumas opções fornecidas pelo autor são: construir conhecimento, treinar, avaliar, mobilizar conhecimentos gramaticais para outras competências).
- b) Qual o objetivo da atividade proposta? Deve-se, de acordo com Ivo (2010), ter como meta descrever o desempenho que se espera dos estudantes a partir da proposição de desafios de aprendizagem, em que estes são envolvidos.
- c) Identificar claramente quais conhecimentos implícitos ou explícitos se espera que os estudantes possuem para dar conta da atividade. Se necessário, o professor pode fornecer opções para que esses conhecimentos sejam recuperados ou revisados.
- d) Escolher a fonte dos dados que serão analisados - se advêm de produção própria dos estudantes, de texto oral ou escrito etc.

2 - Observação/Descrição dos dados: Esta etapa consiste em suscitar no aluno o interesse nos dados apresentados, estimulando-o a observar, tirar conclusões preliminares, formular e testar hipóteses e refinar esse processo, validando suas conclusões a partir da inserção gradual de novos dados.

3 - Treino: O elemento crucial nesta etapa, de acordo com Costa (2011) e Ivo (2010), é o fator tempo, para que os estudantes tenham a oportunidade de treinar os conhecimentos que estão sendo adquiridos. Os autores sinalizam que esse elemento pode ser o responsável pelas lacunas de aprendizagem do conhecimento explícito, visto que o estudante mal aprende e já passa a ser avaliado por aquele conhecimento com o qual teve pouco contato - fator chave para que a insegurança se manifeste.

4 - Avaliação: Realiza-se, nesta etapa, a verificação dos conhecimentos adquiridos a partir das fases anteriores, possibilitando que os próprios estudantes observem se os objetivos da atividade foram atingidos (Costa, 2011).

As etapas acima descritas parecem uma forma não apenas didática, mas também intuitiva de construir uma atividade baseada no ensino científico da gramática, processo ainda considerado inovador pela literatura a respeito do tema. Para contribuir com a normalização dessa iniciativa, pretende-se desenvolver, na próxima seção, uma proposta que, atendendo aos passos sugeridos por Duarte (2008) e utilizados por Ivo (2010) e Costa (2011), introduza a

estudantes da educação básica o conhecimento explícito sobre as estruturas interrogativas que não são ensinadas nas gramáticas normativas tradicionais.

A escolha do tema se deve ao reconhecimento da importância da habilidade de questionar e interpretar respostas, não apenas em ambientes acadêmicos, mas também no desenvolvimento cognitivo e na solução de problemas cotidianos. A habilidade de formular perguntas eficazes não apenas impulsiona o pensamento crítico e científico, mas também facilita a compreensão mais profunda dos conceitos e promove a comunicação clara e eficaz. Nesse sentido, a inclusão das interrogativas como parte da atividade proposta visa não apenas fortalecer as habilidades linguísticas dos alunos, mas também desenvolver sua capacidade de análise e argumentação. Além disso, é preciso considerar que as estruturas interrogativas nem sempre são abordadas de forma clara nas gramáticas normativas. Segundo Pereira (2015), esse assunto está distribuído em vários capítulos, ou seja, não há um capítulo dedicado exclusivamente às interrogativas, sendo comum encontrá-las intercaladas com outros tópicos.

### 3.2. SENTENÇAS INTERROGATIVAS: ONDE ESTÃO? SERÁ QUE FAZEM SENTIDO?

Interrogativas são sentenças cujo objetivo é formular perguntas e obter respostas. Esta é uma forma simples de explicar o conceito que, geralmente, é fornecido por estudiosos das funções sintáticas de maneiras mais complexas e descoladas da prática cotidiana dos estudantes - ou seja, do conhecimento implícito construído a partir do uso. Pereira (2015, p. 4) ratifica esse entendimento, esclarecendo que a gramática tradicional, baseada em textos da norma culta e produzidos por “escritores-modelo”, cujo estilo contrasta com a realidade presente na maior parte do Brasil, é repleta de exemplos extraídos da literatura tradicional, perpetuando a metodologia de ensino em que imitar a forma de escrever machadiana, por exemplo, é a considerada eficiente. Nessa metodologia, embora pareça que há a validação de hipóteses e o esclarecimento de exceções às regras, o que acontece é o treino de modelagem de uma estrutura desconhecida e a memorização de nomenclaturas, ao invés da análise e da apropriação de estruturas efetivamente passíveis de uso (Pereira, 2015).

[...] alguns interessados pela língua portuguesa, talvez por falta de aviso, acabam por ignorar algumas sinalizações existentes nos textos introdutórios destas gramáticas e aterrissam no texto gramatical e seus exemplos com informações insuficientes, ficando sujeitos a turbulências e arremetidas. Treinados pela escola para encontrar o ponto gramatical pelo índice, os desavisados miram no item desejado e ficam muitas vezes sem respostas para suas dúvidas. (Pereira, 2015, p. 4)

Em uma das obras dedicadas ao estudo da gramática normativa, a explanação de Cunha e Cintra (2013, p. 366) a respeito das interrogativas é feita da seguinte maneira: “chamam-se interrogativos os pronomes *que, quem, qual e quanto* empregados para formular uma pergunta direta ou indireta”. Esse conceito se encontra dentro da classe de pronomes, na qual as interrogativas aparecem vinculadas aos pronomes relativos, embora não seja o único local em que são abordadas. Advérbios, estruturas de sintaxe e de frase, oração e período são outras seções gramaticais nas quais as interrogativas são tratadas, sempre com exemplos prontos advindos de obras consagradas, majoritariamente literárias. Portanto, se o professor deseja introduzir, na sala de aula do século XXI, a construção de enunciados utilizando as estruturas interrogativas, precisa buscar exemplos mais recentes - de preferência aqueles que correspondam ao contexto dos estudantes. A gramática tradicional, nesse sentido, deve funcionar como um manual de consulta ao invés de um guia didático.

Em se tratando da análise das estruturas interrogativas a partir da visão normativa, Cunha e Cintra (2013) propõem a divisão em dois grupos: os que iniciam por pronome ou advérbio interrogativo e os que não iniciam por eles. Ou seja: as sentenças interrogativas que iniciam por onde, por que, o que, como etc. e as que, mesmo não trazendo esses vocábulos, trazem o mesmo objetivo de formular um enunciado interrogativo. Como os pronomes e advérbios possuem seções inteiras dedicadas especialmente a seu estudo, as interrogativas, inevitavelmente, estão espalhadas pelas obras gramaticais, sem contarem com a análise aprofundada que poderia aproximá-las das situações reais de uso (Pereira, 2015). Talvez isso não aconteça porque a literatura tradicional, na qual os exemplos gramaticais encontram farto repertório, não utilizem as sentenças interrogativas da mesma forma que se usa no cotidiano.

Como alternativa para a compreensão das sentenças interrogativas, buscou-se, para a construção desta proposta de ensino, suporte na gramática descritiva, a qual “possui objetivos diferentes das gramáticas usuais” (Perini, 2010, p. 17). A inclusão da língua falada, o estudo dos fenômenos linguísticos da forma como ocorrem e a clareza sobre não ser possível realizar uma descrição completa de todas as possibilidades de uso da língua, visto que ela é tão viva quanto os seres que a utilizam, são elementos promissores que fortalecem a disseminação do ensino científico da gramática do português brasileiro. Esse é o desejo expresso por Perini (2010), que, de acordo com Pereira (2015, p. 9), dedica sua obra a quem esteja interessado em “estudar cientificamente a língua, posicionando-se frontalmente contra a mera reprodução de modelos, sem questionamentos”.

A gramática descritiva de Perini (2010) apresenta as estruturas interrogativas em um capítulo, no qual aborda, ainda, as negativas. Na visão de Pereira (2015), é evidente o avanço na forma de organizar e encadear essas duas estruturas como merecedoras de atenção em detrimento do modelo declarativo-afirmativo comumente ensinado. O que chama atenção é, entretanto, a análise inicial que abre o estudo e que aprofunda a frase inicial desta seção: interrogativas são sentenças cujo objetivo é formular perguntas e obter respostas - mas não são apenas perguntas que suscitam respostas. Aliás, nem sempre uma pergunta pressupõe uma resposta - às vezes, a estrutura interrogativa funciona como uma voz de comando: “Você já guardou as camisas na gaveta? (pergunta) / Você não consegue ficar calado não? (ordem)”. É justamente sobre esse tipo de reflexão que a proposta de atividade pretende suscitar.

### 3.3. O ATRITO ENTRE CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO NAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS

Embora a habilidade de formular perguntas seja tão inata quanto a faculdade da linguagem, o aprendizado a respeito das diferentes formas de uso dessa capacidade é - ou pelo menos deveria ser - explorada ao longo da etapa formativa do sujeito; ou seja, na educação básica. Embora a teoria suscite essa lógica, na prática, ela ainda não ocorre com a devida fluência. Em pesquisa junto a estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, Varela (2021) testou o conhecimento das estruturas interrogativas em uma determinada situação comunicativa simulada e verificou limitações importantes. Os estudantes, embora soubessem elaborar perguntas escritas, não se sentiam aptos a utilizá-las naturalmente, lançando mão sempre da mesma estrutura, na mesma posição sintática: o advérbio causal por que (Varela, 2021). Uma das razões para tanto pode ser o medo de utilizar incorretamente a regra popularmente conhecida por “uso dos porquês”: o simples reposicionamento demanda conhecer não apenas a forma de grafia (junto, separado, com acento, sem acento), mas também a melhor forma de produzir sentido fora da ordem mais comumente utilizada. Esta última costuma ser dificultada pela própria análise sintática, a qual indica a separação das palavras em caixas de análise, assim como se faz em laboratório, com espécies que são observadas e dissecadas separadamente, fora do seu contexto de uso.

Os resultados encontrados por Varela (2021) evidenciaram não apenas a dificuldade dos estudantes em construir perguntas para além do óbvio: expuseram a fragilidade na condução de uma proposta de ensino que privilegie o conhecimento implícito na construção de sentenças que fazem - e continuarão fazendo - parte da vida do sujeito. Essa é uma realidade que precisa

se fazer presente nos currículos escolares e no planejamento das atividades por parte do professor. Se isso ainda não ocorre na prática é porque os documentos que normatizam a educação, ainda que orientem o alicerce no conhecimento prévio do estudante, não oferece exemplos claros de propostas pedagógicas que favoreçam o uso dessas competências (Varela, 2021). Ou seja: se o óbvio precisa ser dito para os estudantes, o mesmo vale para os professores.

Nesse sentido, a indicação dos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil define há tempos que as classes gramaticais devem ser introduzidas e exercitadas desde os anos iniciais do ensino fundamental, a partir da realidade do estudante e contando com sua criatividade, intuição e capacidade de análise crítica, tornando-o apto a testar hipóteses e a selecionar adequadamente as estruturas em suas respectivas situações de uso (BRASIL, 1998). Esta era a instrução recebida pelos docentes que consultavam os Parâmetros Curriculares Nacionais desde o final do século passado, a qual foi repetida na Base Nacional Comum Curricular. A habilidade de elaborar perguntas é, de acordo com a BNCC, aprendida na escola, nas séries iniciais, a partir do estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico; nas séries finais, espera-se que essa capacidade seja trabalhada a partir da análise crítica de determinadas fontes, selecionando adequadamente as estruturas em suas respectivas situações de uso (BRASIL, 2017). Ou seja, a orientação oficial é a mesma há mais de três décadas: deve-se começar desde a alfabetização a estimular o estudante ao pensamento criativo e crítico a partir do seu conhecimento implícito para construir, de forma mais natural, o conhecimento explícito.

É interessante observar, conforme elucidado por Vicente e Pilati (2012), que os próprios PCNs oportunizam a aplicação de conceitos sabidamente gerativistas, como competência, criatividade e a própria faculdade da linguagem, ainda que estes termos não sejam claramente utilizados. Ao valorizar o conhecimento implícito (que o documento chama de conhecimento prévio), enfatiza-se o desejo de priorizar o “como se aprende”, ao invés do “como se ensina” (Vicente e Pilati, 2012, p. 4). No entanto, é importante perceber que o que os PCNs entendem por “conhecimento prévio” pode não corresponder ao que a linguística defende como “conhecimento implícito” - e essa distinção faz toda a diferença na orientação ao professor no que diz respeito ao enfoque de sua construção didática:

Para as muitas mãos que pensaram e redigiram os PCNs, “conhecimento prévio” parece corresponder a conteúdos previamente aprendidos na escola, e que vão sendo revisitados e aprofundados ano após ano. Para nós, contudo, “conhecimento prévio” vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática,

antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola (Vicente e Pilati, 2012, p. 4).

A partir da informação acima, fica ainda mais evidente que a escolha da gramática utilizada como base teórica formativa dos docentes necessita de revisão. Afinal, como se pretende suscitar a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes do século XXI utilizando exemplos do século XIX? Corroborando esse entendimento, Varela (2021) afirma que, apesar de a BNCC defender o desenvolvimento de atividades como a de elaborar sentenças interrogativas, ainda não há um tratamento adequado destas enquanto práticas de ensino; menos ainda, os materiais escolares trabalhados em sala de aula conduzem a essa aprendizagem. Essa capacidade linguística acaba, assim, ficando “à margem do processo” (Varela, 2021, p. 10-11). Por isso, é fundamental repensar a função de estudar a interrogação, por exemplo, como objeto de ensino prático, não apenas como mera repetição de porquês e de outras construções complexas demais para serem reproduzidas no cotidiano. Se se pretende que o estudante construa novos conhecimentos de maneira crítica e autônoma (Varela, 2021), é imperativo fornecer bases sólidas que o façam sentir capazes de reconhecer, criar e utilizar com confiança suas próprias sentenças. Essa base é o conhecimento implícito, quando trabalhado cientificamente.

Em geral, o estudo de sentenças interrogativas acontece desde os anos iniciais do ensino fundamental, sendo aperfeiçoados ao longo da formação básica - na qual se acrescentam regras mais complexas - conforme se espera que o sujeito tenha aprendido a reconhecer e a utilizar as regras gramaticais na atividade de escrita. Entretanto, o que se percebe é o estudo dessas estruturas de maneira isolada: exemplos extraídos de textos e dispostos na seção estudada sem que haja uma inserção prévia de contexto e de necessidade de uso. Veja-se o exemplo a seguir, extraído de Pereira (2015):

- (1) *Onde é a casa?*
- (2) *Castigar por quê?*
- (3) *Não tem medo de almas de outro mundo?*
- (4) *Como assim?*
- (5) *Criança?*
- (6) *Sabe o que a gente vai colher?*
- (7) *Só aqui na cidade ou em toda a Baixada?*
- (8) *Que lixo será que eles queimam?*

É possível identificar, em todas as frases acima, a diversidade de estruturas interrogativas que podem ser encontradas em textos, conforme proposto por Pereira (2015). A presença das partículas interrogativas onde (1), por quê (2), como (4), o que (6) e que (8) evidenciam a característica interrogativa pretendida em cada sentença. O uso destas partículas em diferentes posições demonstra a pluralidade de formatos aceitos por construções interrogativas; entretanto, nem todos os exemplos fornecem uma compreensão clara a respeito de sua aplicabilidade. É o que se percebe em *Criança?* (5) e, até mesmo, em *Só aqui na cidade ou em toda a Baixada?* (7), nos quais é necessário contar com uma explanação adicional a respeito do sentido desejado por quem enuncia.

O que aconteceria, entretanto, se o professor escolhesse utilizar uma sentença que não está de acordo com a gramática normativa para introduzir conceitos presentes na gramática? Como seria se os estudantes se reconhecessem na sentença proposta? Talvez até estranhem o fato de o professor não usar as palavras “certo” e “errado” para classificar os exemplos que seriam provenientes dessa sentença, mas definitivamente teriam uma oportunidade ímpar de conectar o que realmente já trazem de casa ao que se pretende que aprendam nos bancos escolares. É esta a proposta que se apresenta a seguir.

#### 3.4. PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO DAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS A PARTIR DA ABORDAGEM CIENTÍFICA

A construção desta proposta leva em consideração diversos pressupostos alicerçados no ensino da língua que tenha como finalidade a produção e a compreensão de textos, mas que tenha como ponto de partida a reflexão a respeito do que o estudante já conhece a respeito de sua própria língua (Vicente e Pilati, 2012). Evoca-se, portanto, a organização do conteúdo proposto contemplando as intuições/suspeitas que o estudante já possui e que respeite a precedência da reflexão ao uso. Ao refletir e, só então, utilizar, o professor traz à consciência do estudante um conhecimento que ele já possui, colocando-o a serviço de novos conhecimentos e da conseqüente confiança na manipulação destes.

A atividade foi pensada contemplando estudantes do 5º ano, partindo do pressuposto de que já foram alfabetizados, conhecem as principais construções frasais (ainda que as tenham memorizado ou assimilado nos termos da gramática tradicional) e trazem em sua bagagem um conhecimento cultural condizente com o estágio da pré-adolescência, o que possibilita a interação em torno da temática proposta. Afinal, por mais que não se tenha clareza de que o

conhecimento prévio mencionado pelos PCNs seja sinônimo do conhecimento implícito que se preconiza no ensino da língua enquanto ciência (Vicente e Pilati, 2012), é essa a premissa com que esta pesquisa vem trabalhando.

A Tabela a seguir apresenta o plano de aula, de acordo com o modelo de atividade prática de laboratório gramatical sugerido por Duarte (2008). Optou-se por exibir, na tabela, os conceitos originais, para facilitar a correlação entre o que é orientado pela autora e a etapa desenvolvida:

ETAPA	CONCEITO	PRÁTICA
PLANIFICAÇÃO	<p>Qual é o tipo de atividade que se pretende resolver? (algumas opções fornecidas pelo autor são: construir conhecimento, treinar, avaliar, mobilizar conhecimentos gramaticais para outras competências). Qual o objetivo da atividade proposta? Deve-se, de acordo com Ivo (2010), ter como meta descrever o desempenho que se espera dos estudantes a partir da proposição de desafios de aprendizagem, em que estes são envolvidos. Identificar claramente quais conhecimentos implícitos ou explícitos se espera que os estudantes possuem para dar conta da atividade. Se necessário, o professor pode fornecer opções para que esses conhecimentos sejam recuperados ou revisados. Escolher a fonte dos dados que serão analisados - se advêm de produção própria dos estudantes, de texto oral ou escrito etc.</p>	<p><b>Atividade proposta:</b> reflexão sobre o uso das sentenças interrogativas em situações de fala/escrita do cotidiano.</p> <p><b>Objetivo da atividade:</b> Suscitar nos estudantes a observação e a manipulação de sentenças interrogativas.</p> <p><b>Conhecimentos implícitos/explicitos a mobilizar:</b> Habilidade de elaborar perguntas, capacidade de interpretar a ação mais adequada diante de cada pergunta, análise do contexto juntamente com as palavras utilizadas.</p> <p><b>Fonte dos dados analisados:</b> situação cotidiana como cenário para a experimentação. Frase sugerida a partir de um contexto conhecido da maioria dos estudantes dessa faixa etária.</p>
OBSERVAÇÃO/ DESCRIÇÃO DOS DADOS	Esta etapa consiste em suscitar no aluno o interesse nos dados apresentados,	Enredo (oral, feito pelo professor em tom de suspense):

	<p>estimulando-o a observar, tirar conclusões preliminares, formular e testar hipóteses e refinar esse processo, validando suas conclusões a partir da inserção gradual de novos dados.</p>	<p>Imagine a cena: você chega da escola, encontra sua mãe parada na porta do quarto. Mãos nos quadris. Testa franzida. Fumacinha saindo pela cabeça. Você claramente sabe que está encrencado(a).</p> <p>Ela te olha e diz (professor escreve no quadro):</p> <p><b>“como que esse tênis imundo foi parar embaixo da cama?”</b></p> <p>Leve para o seu contexto de casa e interprete:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Conhecendo sua mãe, o que ela espera que você diga/faça?</li> <li>Será que isso foi uma pergunta? Por que sim? Ou por que não?</li> <li>Converse com os colegas: as respostas de vocês são idênticas? O que aparece de diferente?</li> <li>Se sua mãe deixasse um bilhete com esta frase escrita, ela usaria exatamente essas mesmas palavras? Será que teria o mesmo efeito em você?</li> </ol>
<p>TREINO</p>	<p>O elemento crucial nesta etapa, de acordo com Costa (2011) e Ivo (2010), é o fator tempo, para que os estudantes tenham a oportunidade de treinar os conhecimentos que estão sendo adquiridos. Os autores sinalizam que esse elemento</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Que outras perguntas, assim como a do exemplo acima, deixam no ar a dúvida sobre se é para responder, ficar quieto, pedir desculpa ou fingir-se de desentendido?</li> </ol>

	pode ser o responsável pelas lacunas de aprendizagem do conhecimento explícito, visto que o estudante mal aprende e já passa a ser avaliado por aquele conhecimento com o qual teve pouco contato - fator chave para que a insegurança se manifeste.	b) De que outra maneira poderíamos dizer/escrever esta frase? Crie com os colegas e sinalize as possibilidades!
AVALIAÇÃO	Realiza-se, nesta etapa, a verificação dos conhecimentos adquiridos a partir das fases anteriores, possibilitando que os próprios estudantes observem se os objetivos da atividade foram atingidos (Costa, 2011).	Nesta etapa, espera-se que os estudantes compreendam que: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nem sempre uma pergunta pressupõe uma resposta</li> <li>b) Nem sempre uma pergunta vai ter um ponto de interrogação</li> <li>c) Nem sempre o que se diz no dia a dia está incorreto. Apenas não se aplica à forma escrita.</li> </ul>

Tabela 1: autoria própria.

A atividade proposta pretendeu suscitar nos estudantes a construção de sentenças interrogativas partindo de uma situação que, provavelmente, faça parte de seu cotidiano e do de seus colegas. Parte-se do pressuposto de que o professor conheça, ainda que minimamente, o perfil dos pré-adolescentes com os quais convive em sala de aula, a ponto de realizar a proposta sabendo que haverá interação - preferencialmente entre os estudantes, que, a partir da reflexão sobre a forma de falar de suas mães (ou quem quer que realize essa função no ambiente familiar) e sobre os enunciados contidos no que foi dito e no que se quis dizer.

Percebe-se, portanto, que a sentença interrogativa apresentada como ponto de partida contou com: a) um cenário prévio, no qual o professor descreve uma tela mental e os estudantes fazem o mesmo, de acordo com suas realidades; b) uma sentença interrogativa construída de uma forma compreensível pelos estudantes, embora não apareça nas gramáticas normativas; c) espaço para discussão e elaboração livre de frases semelhantes; e d) verificação dos conhecimentos construídos a partir dessa prática. Essa sequência corrobora a sugestão de Vicente e Pilati (2012): reflexão antecede o uso, trazendo o que o estudante já sabe sobre sua

língua - preferencialmente em um contexto que o deixe confortável em experimentar e testar novas construções - para, só então, introduzir ou combinar os novos conhecimentos gramaticais.

Apesar de esta atividade ser perfeitamente exequível apenas com o uso do quadro (Quarezemin, 2017), visto que requer um professor inclinado ao ensino da linguística enquanto conhecimento científico e estudantes provocados a refletir livremente sobre sua própria língua, é inegável que o uso de elementos atrativos possa tornar a proposta mais interessante. Uma forma de enriquecer essa atividade é o uso de memes, tirinhas ou vídeos que abordem o enredo proposto ao invés do conhecimento gramatical que se pretende introduzir.

A partir do conhecimento implícito trazido pelos estudantes, os quais estarão imersos no contexto proposto, o professor pode observar as experiências e os testes realizados pela turma e aferir o conhecimento explícito que pretende apresentar a partir da reflexão, individual e coletiva, que o grupo oferecer. Os resultados mencionados na etapa de avaliação provavelmente sejam apenas preliminares: se o docente mergulhar na proposta, planejar os detalhes e viabilizar o ambiente de testes e de formulação de hipóteses, encontrará resultados inimagináveis, especialmente no que diz respeito à construção da autoconfiança desses estudantes. Afinal, ao serem encorajados a manipular sua própria língua sem a censura do certo e do errado, do adequado e do inadequado; ao serem apresentados ao leque de opções que a língua realmente representa, tem-se a oportunidade de formar sujeitos falantes, escreventes e confiantes na expressão de si mesmos e de suas capacidades utilizando a língua portuguesa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o uso da língua não deveria ser prerrogativa apenas dos estudiosos da linguística. Afinal, quem se expressa diariamente utilizando uma competência inata, ainda que inconsciente, possui condições de observar as formas de se expressar e de escolher as melhores opções a seu dispor, de acordo com os contextos sociais em que está inserido. Tal capacidade, entretanto, acaba por ser ofuscada pelas noções de certo e errado aprendidas desde a infância, aperfeiçoadas na etapa formativa e reverberadas em diversas áreas da vida adulta, fazendo com que o mesmo sujeito que possui a gramática internalizada não se sinta apto a utilizá-la. Esta pode não ser uma realidade tão aparente quanto as diversas mazelas sociais que o Brasil enfrenta, mas é igualmente prejudicial: o indivíduo que não tem coragem de escrever porque “não aprendeu português na escola” provavelmente não se sentirá em condições de buscar uma oportunidade profissional na qual escrever seja uma atividade cotidiana.

A escola, sendo uma etapa obrigatória no processo de formação do sujeito, precisa continuar se questionando e se modificando a respeito da forma de apresentar conhecimentos que serão salutareos na construção de cidadãos críticos, que não apenas reproduzam conceitos, mas sejam capazes de refletir sobre eles, desenvolver novas ideias e testar hipóteses sem o receio de serem rotulados. Essa reinvenção do ambiente escolar vem sendo demandada há mais tempo do que parece: os PCNs e a BNCC demonstram o desejo, ao menos teórico, de trazer para a sala de aula um formato de ensino que privilegie a criatividade, a experimentação e a reflexão sobre as formas de utilizar o conhecimento implícito que toda criança traz em sua bagagem. Se isso ainda não acontece, se ainda é necessário realizar pesquisas para investigar o que vem sendo transformado em produção científica a respeito do ensino científico da gramática, é porque essa realidade ainda não alcança a velocidade e a intensidade necessárias.

O que se percebeu durante a pesquisa para a construção desta dissertação revela uma mudança de postura, especialmente junto aos professores de língua portuguesa, que precisa continuar ganhando força: o ensino de português na escola não pode mais ser focado na apresentação de conceitos, na exemplificação descontextualizada e no exercício de fixação baseado em um conhecimento explícito recente e incompatível com a realidade do aluno. É preciso reestruturar a forma como se apresenta ao estudante algo que, em tese, ele já é capaz de produzir, desde que seja encorajado a fazê-lo e acolhido ao não reproduzir aquilo que se esperava nos objetivos da atividade. Do contrário, como esperar que alguém se sinta apto a utilizar uma determinada estrutura se, a todo momento, esse alguém é obrigado a se espremer na caixa do certo ou na do errado?

Partindo da reflexão acima, entende-se que o objetivo principal desta pesquisa foi atendido, à medida que se realizou um estudo a respeito do que vem sendo publicado em prol do ensino da gramática como um conhecimento tão científico quanto a biologia, a física ou a química, e tão passível de análise quanto os elementos contidos nos laboratórios práticos escolares. Encontrou-se, nas falas dos diversos autores estudados, amparo teórico e procedimental para ratificar a resposta à pergunta de pesquisa proposta: Sim, é possível afirmar que o ensino da gramática como ciência na escola pode desenvolver a autoconfiança na escrita dos estudantes. Sim, essa forma de apresentar a língua na escola pode formar adultos mais confiantes em expressar suas ideias, em experimentar construções ainda desconhecidas, a observar, escolher e utilizar uma sentença interrogativa para dar uma orientação implícita ao invés de apenas requerer uma resposta. É essa habilidade, a de conhecer e reconhecer tão naturalmente a sua própria língua a ponto de utilizá-la em sua infinitude de possibilidades, que a escola precisa se dedicar a explorar. É assim que mais adultos terão coragem de ir ao ensino superior e escreverem uma dissertação de mestrado sem temer as repreensões que provavelmente recebeu na escola.

No que diz respeito aos objetivos específicos, considera-se que foram igualmente atendidos. A relação entre conhecimento implícito e explícito foi abordada a partir da teoria gerativa chomskyana e analisada de acordo com as produções de Cruz (2008) e Costa (2011), ficando evidente a necessidade de fomentar mais estudos que ampliem o debate sobre formas de utilizar essa relação de maneira a favorecer o sujeito na formação escolar. Se a língua constitui uma capacidade inata e recebe inputs desde o momento em que uma criança nasce, observa e começa a interagir com os demais indivíduos ao seu redor, não cabe à escola cancelar a qualidade dessa aquisição, tampouco as formas de interação que ocorrem livremente. Recepcionar este conhecimento implícito e usá-lo a favor da construção do conhecimento explícito é uma das funções mais salutares da educação básica, razão pela qual os principais documentos norteadores da atualidade expressam esse conceito, por vezes utilizando nomenclaturas distintas.

A forma de apresentar a gramática como conhecimento explícito ao longo das etapas de alfabetização e de estudo da língua foi abordada neste estudo sob um viés crítico, no sentido de demonstrar o que diversos autores pensam e produzem em prol de uma abordagem mais descritiva do que normativa. Possenti (2016), Oliveira et al (2017) e Perini (2010) foram importantes fontes de reflexão e de inspiração para desenvolver uma forma de pensar a desconstrução do ensino de gramática na escola sem destituí-la de seu posto de importância, mas desmistificando-a de sua tradicional imposição como sendo a única possibilidade de um

sujeito ser entendido e navegar nas palavras que compõem o seu repertório. Ao contrário do que se imagina na vida adulta, saber escrever ou manejar a língua portuguesa em outras oportunidades comunicativas não requer o domínio completo das regras gramaticais ou do português machadiano estudado nos exemplos das gramáticas tradicionais. Essa constatação não deveria ser feita apenas na vida adulta, e é essa uma das intenções ao fortalecer, por meio desta pesquisa, a defesa à revisão da forma de apresentar a gramática aos alunos da educação básica.

No que diz respeito aos achados científicos que corroboram o ensino de gramática enquanto ciência na escola, foram importantes as contribuições de Ferrari-Neto (2015), Franchi (2006) e Quarezemin (2021). A proposta de ensino científico da gramática, a exemplo do que já é realizado com outras disciplinas, parece natural e necessária, além de não requerer mais do que: a capacidade linguística já trazida pelo estudante, a iniciativa do professor em partir da reflexão - e não do uso descontextualizado da língua - e a interação em sala de aula partindo de um tema que provoque a experimentação ao invés de estimular a repetição. Nesse sentido, reforça-se a fundamental predisposição do professor em elaborar atividades que privilegiem esse formato, ao invés de se render ao tradicional modelo didático que parte de uma noção de “uso da língua” que não corresponde à realidade encontrada em sua sala de aula.

A escolha das interrogativas como objeto de experimentação na proposta de atividade realizada não foi aleatória, tampouco desconectada de intenção. Afinal, a capacidade de fazer perguntas e de interpretar respostas é fundamental ao pensamento científico que se demanda no ensino superior e na produção da escrita de textos acadêmicos. É, também, valiosa na comunicação da escrita cotidiana, visto que a interação entre sujeitos utilizando sentenças interrogativas nem sempre funciona apenas ao redor dos exemplos básicos, como os “comos” e os “por quês”. A habilidade de manipular a língua em sua variedade de enunciados e gêneros proporciona acesso a espaços específicos e ainda restritos a quem desenvolveu essa competência. Ampliar esse acesso é função da escola, que precisa estar aberta a novas formas de oferecer o conhecimento explícito a partir da transformação e do aperfeiçoamento do conhecimento implícito dos estudantes.

Um dos desafios encontrados para a elaboração desta dissertação foi o fato de que a pesquisadora veio de um ambiente escolar no qual, a exemplo do que ainda ocorre nos dias atuais, valoriza-se demasiadamente a memorização da quantidade de classes gramaticais existentes, da fixação de pronomes a partir de listas a serem decoradas e da necessidade de analisar sintaticamente uma sentença que não faz parte de seu repertório, colocando cada elemento em uma caixinha, rotulada com o nome da classe de palavras a que pertence. Durante

o processo de escrita deste texto, em um formato pouco exercitado na graduação e na pós-graduação, não foram poucas as vezes em que houve dificuldade em acolher a insegurança de estar desconstruindo a forma como se aprende gramática como se isso fosse inadequado. Esta, inclusive, é uma oportunidade de estudos para o futuro: aprofundar a face emocional de quem descobre que pode usar o conhecimento explícito de forma diferente daquela que aprendeu na escola. Dependendo da constituição do sujeito, essa descoberta pode significar uma libertação ou o medo de deixar a conhecida prisão.

O que se propõe a partir das inúmeras reflexões suscitadas nesta pesquisa é que a escola promova mais espaços de experimentação da língua portuguesa, livre do rótulo do certo e do errado. Que o professor seja um incentivador dos diferentes usos da língua ao invés de um defensor da letra fria da regra. Que os gramáticos não se ocupem de transformar as interrogativas em mais uma classe gramatical ou de descrever como os fenômenos devem ser, mas que se interessem em analisá-los e demonstrá-los em sua beleza e em suas especificidades. Finalmente, que os sujeitos saiam da etapa formativa exercitando, com autoconfiança e liberdade, a capacidade de formular perguntas de forma mais articulada e persuasiva, prática que, no futuro, construirá um sujeito mais crítico e confiante na expressão de seus próprios pensamentos.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, I de S. **Como escrever artigos científicos: sem “arrodeio” e sem medo da ABNT.** São Paulo: Saraiva, 2010.

AQUINO, C. de. Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? **Letrônica**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 125-141, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/12039/8836>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHOLOMEU, D. *et al.* Aprendizagem na escrita e ansiedade acadêmica: focos relacionais das dificuldades. **Revista de educação**, Jundiaí, v. 3, n. 3, p. 22-40, jul./dez.2010.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. **Matraga: revista do programa de pós-graduação em letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13-40, jan./jun. 2012. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22619/16162](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22619/16162). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados.** Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/ SEF, 2017.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 427-434,

2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/jhW79bWtxvjdkK69Yw5NYrL/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

COSTA, J. *et al.* **Guião de implementação dos programas de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CRUZ, R. T. O ensino da gramática: o programa de Chomsky na escola. **Revista Querubim**, Niterói, v. 6, p. 191-197, 2008. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/Ronald\\_da\\_Cruz.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Ronald_da_Cruz.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

DUARTE, Inês. **Lisboa: Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: o conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

FARACO, C. A. **A linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

FERRARI-NETO, J. **A gramática gerativa e o ensino de língua portuguesa**. Revista Prolíngua, v. 10, n. 2, 2015. p. 37-44.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLTRAN, M. J.; RODRIGUES, P.; LUNGUINHO, M. V. **Os estudos linguísticos e a formação do professor da educação básica: uma proposta concreta**. [S.l.: s.n.], 2022.

FOLTRAN, M. J. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org). **Gramática e Ensino**. Natal: EdUFRN, 2013.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FERREIRA, E. L. M.; VICENTE, H. D. S. G.. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 425-455, 2019.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOCHSPRUNG, V.; QUAREZEMIN, S. **Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito**. ReVEL, v. 19, n. 37, 2021.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, R. **Gramática, escola e formação de professor**. Florianópolis, 1 jun. 2020. Entrevista concedida a Sandra Quarezemin. Vídeo em meio eletrônico (32min53s), son., color. Disponível em: <https://destarte.paginas.ufsc.br/sandra-quarezemin-mario-perini-ataliba-de-castilho-sirio-possenti-e-rodolfo-ilari-gramatica-escola-e-formacao-de-professor/>. Acesso em 15 fev. 2023.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

IVO, Maria José Mendes Duarte. **Os Novos Programas de Português: Da Gramática ao Conhecimento Explícito da Língua: Análise de um Novo Paradigma Linguístico**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade da Beira Interior (Portugal).

LARSON, R. K. Grammar as a Laboratory Science. In: American Association for the Advancement of Science (AAAS) Meetings, Special Session “From Curiosity to Science Through Linguistic Inquiry”, 1996, Baltimore, MD.

LOBATO, L. O que todo professor da Educação Básica deve saber de linguística. In: LOBATO, L. (Org.). **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: EDUnB, 2015. p. 14-30.

LOPES, A. P. B. **Escrita eficiente sem plágio**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: [https://construindo\\_umaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/escrita-eficiente-sem-plagio-ana-lobes.pdf](https://construindo_umaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/escrita-eficiente-sem-plagio-ana-lobes.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V. L. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, B. P. de; POSSAMAI, L. Escrita acadêmica. **Revista carioca de ciência, tecnologia e educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 64-75, 2021.

NEGRÃO, E.; SCHER, A. & VIOTTI, E. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, R. P. de; BASSO, R.; QUAREZEMIN, S. Unidade D. In: \_\_\_\_\_. **Construindo gramáticas na escola**. Florianópolis: LLV/UFSC, 2013

OLIVEIRA, Roberta Pires de et al. gramática & escola, uma entrevista com João Costa. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 10-15, 2017.

OMITTO, M. B. Por que escrevo? os desafios da escrita acadêmica no Ensino Superior. **Linha Mestra**, [S.l.], v. 16, n. 46, p. 393-401, jan./abr. 2022.

PERINI, Mario A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; MEZARI, M. P. (Org.). Linguística, um laboratório a céu aberto. Reflexões sobre o ensino. In: GUESSER, S. (Org.). **Linguística: pesquisa e ensino**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 155-172.

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

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2018.

POSSENTI, S. Linguistas na escola. **Ciência hoje, coluna palavreado**, [S.l.], 2016. Disponível em: [http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3088/n/linguistas\\_na\\_escola](http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3088/n/linguistas_na_escola). Acesso em: 11 mar. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

QUAREZEMIN, S. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. **Workingpapers em linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 69-92, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p69/35832>. Acesso em: 13 março. 23

QUAREZEMIN, S.; ILARI, R. “A linguística que aprendi, a linguística que ensinei, a linguística que levaria para a escola”: um diálogo com Rodolfo Ilari. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 194-205, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/42816>. Acesso em: 13 jan. 23.

QUAREZEMIN, S. Notas sobre adjunção: em defesa da iniciação científica nas escolas. *In*: Guessier, S. (Org.). **Linguística: pesquisa e ensino**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 197-214.

RIGO, R. M. *et al.* Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 489-499, 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In*: MUSSALIM, B. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UPEGUI, A. A. S. **Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos**. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.

VARELA, F. L. P.O lugar das construções interrogativas de perguntas no ensino de língua portuguesa. **Revista Gatilho**, v. 20, n. 01, 2021.

VICENTE, Helena da Silva Guerra. PILATI, Eloisa. Teoria Gerativa e 'Ensino' de Gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **VERBUM - Cadernos de Pós-graduação**, v. 2, 2012. p. 4-14.

VITÓRIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, 2013.

VITRAL, L. Ensino de Gramática na Contemporaneidade. **Working Papers em Linguística**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 239-257, 13 jan. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

XAVIER, L. G. (2009). Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo. **EXEDRA Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra**, 1, p. 167-176, 2009.