

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta;

QUAREZEMIN, Sandra

Gramáticas na escola

Petrópolis: Vozes, 2016, p.184p.

Aquiles Tescari Neto

Priscila Marques Toneli

UNICAMP

Em artigo de 1957, Mattoso Câmara Junior já sugeria que “erros” encontrados na escrita de alunos de escola da zona sul do Rio de Janeiro eram, na verdade, um correlato das mudanças pelas quais estava passando o português do Rio. Segundo o autor, não se tratavam de “deficiências”, mas de “diferenças” – para resgatar o termo utilizado anos depois por Labov (1972[2008]). Na esteira de Mattoso, muitos linguistas brasileiros, das mais diversas áreas, têm oferecido contribuições ao ensino de língua materna. Especificamente na área de ensino da gramática, os anos 80 viram pulular um conjunto de publicações que refletiam sobre o lugar da análise gramatical na escola (cf. Geraldi, 1984; Possenti, 1996; Kato, 1986; Ilari & Possenti, 1989; Castilho, 1990; dentre outros). A importância desses trabalhos foi tamanha que as propostas pedagógicas dos documentos oficiais da segunda metade dos anos 90 e seguintes foram, em certa medida, iluminadas pelas reflexões feitas por esses linguistas. Diferentemente, no entanto, da proposta desses trabalhos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deslocaram o foco do ensino de gramática a partir do texto para um foco no funcionamento discursivo do texto, praticamente silenciando as vozes de propostas teóricas que reconhecem a importância da contribuição de teorias gramaticais ao ensino de língua materna.

O livro de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin se soma a essas contribuições da Linguística brasileira ao ensino de língua(s) e traz para pauta uma discussão necessária e importante acerca do lugar que teorias gramaticais devem ocupar não só nas aulas de língua portuguesa como também na formação dos professores. Para concretizar seus objetivos, as autoras apostam na metodologia da Linguística Formal, sobretudo no método *negativo chomskyano* – que consiste no julgamento de gramaticalidade de sentenças (capítulo 3) –, para, com isso, sugerirem um plano de trabalho em sala de aula, cujo objetivo primeiro é despertar a curiosidade do aluno pela investigação científica, tomando, como objeto de estudo, a gramática – aqui entendida no sentido de Chomsky (1986), i.e., como “conhecimento internalizado” (p.43) – de sua língua materna e a de outras línguas à disposição no espaço escolar. A obra questiona (i) o silenciamento dos documentos oficiais em relação à contribuição que teorias formais teriam ao ensino de língua como também (ii) problematiza os resultados, infelizmente ainda negativos, das avaliações a que se submetem os alunos da educação básica, como o teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes(PISA),¹ apesar de terem se passado, conforme apontam as autoras, vinte anos desde a publicação dos PCNs.

A obra é prefaciada por Ataliba de Castilho, que destaca o alvorecer, entre nós, de publicações de gramáticas descritivas (oito volumes da *Gramática do Português Falado*, além das gramáticas de Mário Perini, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos Azeredo, Ataliba de Castilho e Marcos Bagno). Castilho destaca duas “estratégias” dessas gramáticas descritivas: focar no fazer científico e descrever cuidadosamente os dados do português brasileiro (doravante PB). Segundo o autor, o livro de Pires de Oliveira e Quarezemin optou pela primeira estratégia, ao propor que o leitor raciocine sobre a própria língua. Acreditamos que a obra se vale, na verdade, de ambas as estratégias: a acuidade metodológica típica do enfoque científico sugerido (detalhado no capítulo 3) é acompanhada de uma ampla descrição de fenômenos da gramática do PB ao longo de todos os capítulos, sobretudo no capítulo 4.

¹ Sobre o teste do Pisa, cf. <http://portal.inep.gov.br/pisa>

Do capítulo 1, é possível depreender cinco objetivos principais da obra: (i) auxiliar na formação dos estudantes de Letras e na formação continuada dos professores, ao colocar em reflexão o tratamento metodológico que deve receber, em sala de aula, o estudo da gramática da(s) língua(s); (ii) sugerir um tratamento científico para o estudo da língua, vista, sob esse prisma, como um “fenômeno natural” (p. 26); (iii) propor que os professores de língua portuguesa e seus alunos, conjuntamente, construam gramáticas ou fragmentos de gramáticas, fazendo das aulas “laboratórios científicos a céu aberto” (p.39); (iv) afirmar que há um lugar, nas escolas, para o linguista (p.39) e (v) refletir sobre a natureza da linguagem e das línguas naturais (a perspectiva *naturalista* (p.23, 39)). No capítulo 5, outro objetivo, já detalhado ao longo dos quatro primeiros capítulos, é retomado: despertar, no alunado, a curiosidade pelo estudo das línguas. O ingrediente metodológico sugerido pelas autoras é o chomskyano: explora-se a gramática da língua mediante a própria intuição do falante sobre os fatos. As autoras pretendem com isso que o aluno seja o próprio autor do conhecimento.

Ao longo dos quatro primeiros capítulos, as autoras oferecem todo um ferramental teórico que possibilita, nas suas próprias palavras, “não apenas a entrada de outras línguas na escola, mas principalmente (...) ensinar os alunos a construir gramáticas, para assim ensiná-los a metodologia científica e torná-los conscientes das diferentes línguas e de sua própria maneira de falar.” (p. 166). Para nós, os objetivos das autoras são satisfatoriamente cumpridos, uma vez que, ao assumirem pressupostos teóricos da Linguística Formal, apresentam uma metodologia a ser desenvolvida na educação básica – metodologia essa que será útil à elaboração de projetos de investigação – e reivindicam um lugar para a Linguística Formal nas aulas de língua portuguesa, lugar esse “silenciado” pelos documentos oficiais.

Como sugerido em diversas passagens do livro, é possível estabelecer um diálogo interdisciplinar com outras disciplinas (como a Filosofia e Matemática), por exemplo ao tratar de fenômenos relacionados à interpretação de sentenças em língua natural. Nesse sentido, ainda que critiquem os PCNs, no capítulo 1 – por tais documentos não vislumbrarem

a possibilidade de a linguagem ser abordada, em sala de aula, em seus aspectos *naturalistas* ou biologizantes (crítica essa que, a nosso ver, faz todo o sentido) –, as autoras acabam por abraçar um dos pontos de insistência dos documentos oficiais: a interdisciplinaridade. Se usado por professores compromissados com a interdisciplinaridade, o livro poderá representar o começo de uma revolução nos rumos do ensino de língua materna em nosso país e um instrumento primordial para que os resultados negativos em relação à avaliação do ensino brasileiro no tocante à leitura, à interpretação e à produção textual passem a ser estatísticas históricas.

Se considerarmos o conjunto de publicações de linguistas que abordam uma reflexão sobre o lugar das práticas de análise gramatical na escola (tal como já indicado no início resenha), a obra de Pires de Oliveira e Quarezemin tem, de inovador, justamente a compreensão do que deva ser o objetivo das aulas de língua portuguesa na educação básica: despertar o prazer pela descoberta e pela curiosidade, típico da atividade investigativa, que coloca o aluno na posição de protagonista (ao refletir conteúdos gramaticais a partir da sua “própria gramática”). Essa proposta de colocar o estudante como pivô da pesquisa soma-se, então, ao que tem sido proposto em outros trabalhos dedicados ao ensino de gramática (cf., p.ex., CASTILHO, 2000).

O capítulo 1 — *Gramáticas: Rota alternativa para as aulas de português* —, já na seção 1.1, elenca o objetivo primeiro do livro, mencionado acima: propor uma metodologia que coloca o aluno como protagonista da prática de investigação sobre a sua própria língua. O corolário dessa opção por uma *démarche* naturalista, típica da Gramática Gerativa, é desmistificar preconceitos sobre o “certo” e o “errado” em matéria de língua: ninguém “fala” uma gramática errada; simplesmente usa uma gramática de regras diferentes. A proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin poderá modificar o currículo educacional, ao abrir espaço para a reflexão sobre as línguas e teorização sobre as suas gramáticas. Para isso, é preciso, contudo, um professor curioso, aberto e engajado, que tenha tempo de desenvolver projetos voltados a práticas investigativas sobre a gramática das línguas.

No capítulo 2 — *Gramáticas e a Faculdade da Linguagem* —, Pires de Oliveira e Quarezemin apresentam as bases teóricas do gerativismo, abordagem que guia não só as teorizações das autoras relativamente à natureza da linguagem humana como também ilumina a proposta de intervenção metodológica pelo professor de língua materna. Aqui temos um contributo interessante dos estudos linguísticos ao ensino de língua: a epistemologia da gramática gerativa pode (e deve!), com as adaptações didáticas necessárias, guiar o trabalho do professor de língua portuguesa. O sucesso da revolução chomskyana nos estudos linguísticos deporia a favor da perspectiva advogada pelas autoras. Ressalte-se também a importância de que, na formação docente, sejam exploradas teorias gramaticais não só de base formalista (como a Gerativista), como também a de outros paradigmas teóricos. Tais teorias indubitavelmente auxiliarão o docente no desenvolvimento de projetos de pesquisa, como proposto no livro. Nesse caso, a obra é material essencial aos cursos de graduação.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, não há gramática melhor ou mais complexa: há, antes, gramáticas que cumprem sua função comunicativa. Sendo a língua um espaço de poder, é natural que as produções linguísticas serão alvo de julgamento social. As autoras citam, como exemplo disso, a avaliação da concordância de número no português. Assim, é corriqueiramente estigmatizado o falante que diz “Os meninos saiu”, mas não o falante que concorda o verbo com o sujeito (“Os meninos saíram”). Como um botânico que, sem dizer ou taxar o que é certo ou errado, observa e cataloga cada planta que estuda, o linguista não emite juízos de valor sobre nenhuma variante linguística, apenas observa e descreve os fatos linguísticos para depois interpretá-los. E é esse tipo de visão que deveria ser trabalhado na sala de aula ao se ensinar língua portuguesa.

Das propriedades específicas da linguagem humana — que a distinguem dos outros sistemas semióticos —, as autoras mencionam a recursividade e a hierarquia. Trata-se, segundo elas, de propriedades recorrentes em todos os níveis de linguagem, não só na sintaxe. Pires de Oliveira e Quarezemin propõem uma “atividade” interdisciplinar (gramática e matemática), recorrendo à “teoria dos conjuntos” (p. 40-41):

é possível, então, trabalhar com semântica formal na escola, “acoplando-a”, no dizer das autoras, à matemática e aproveitando o conhecimento prévio do aluno sobre outra disciplina; desse modo, será feito o uso da interdisciplinaridade para ensinar língua materna, como já propunham os PCNs.

Há, ao longo de todo o livro, uma preocupação incessante, pelas autoras, de inserirem, após cada reflexão teórica em determinada seção, uma “atividade” que o professor poderá desenvolver junto a seus alunos. Muito longe de se limitarem a uma mera “sequência didática” – que não faria o menor sentido no contexto do livro, haja vista o fato de uma atenta leitura revelar todo o respeito das autoras pelo professor (enquanto pesquisador de sua própria prática) –, essas atividades são contributos didáticos bastante válidos à atividade do professor-pesquisador. Percebe-se que a ideia das autoras é dar os gatilhos aos professores curiosos. Com isso, terão as ferramentas básicas para inovarem suas aulas, fugindo da tradicionalidade do ensino de gramática normativa, mas mantendo a reflexão sobre a gramática das línguas, dessa vez em perspectiva “científica”. Um professor que almeja, por exemplo, cursar um “mestrado profissional”, em alguma de nossas instituições de ensino superior que oferecem esse programa, terá aí sugestões de bons projetos de pesquisa a desenvolver junto a suas turmas, que oferecerão, sem dúvida nenhuma, interessantes dados empíricos e *feedbacks* importantes às propostas de intervenção de Pires de Oliveira e Quarezemin.

Ao cabo das reflexões do capítulo 2, as autoras recapitulam as propriedades das línguas naturais, discutidas ao longo do capítulo: são sistemas recursivos, composicionais, hierárquicos e de inferência. O que há de interessante nisso tudo é que experimentação feita com crianças sugere que tais propriedades seriam dificilmente explicadas via indução, o que refuta a ideia, amplamente defendida por behavioristas, de que a capacidade geral de aprendizagem esteja envolvida na aquisição de língua materna. Há algo específico à linguagem humana.

Com a epígrafe “O que observamos não é a natureza em si mesma, mas a natureza que se expõe ao nosso método de perguntar.” (Werner

Heisenberg, tradução das autoras), o capítulo 3 — *Construindo gramáticas: o método científico na escola* — faz, logo ao início, uma provocação à instituição escolar: pensar sobre língua/linguagem é interessante; se a escola não consegue mostrar isso, então a escola é que tem que mudar. Essa mudança se dará, segundo as autoras, à medida que o aluno for colocado em posição de ator principal da pesquisa, deixando a posição passiva de espectador e passando a ocupar o papel de “detetive”.

A ideia das autoras de trazer, para o contexto da aula de língua portuguesa, uma metodologia utilizada nos estudos linguísticos — no caso específico da obra, a metodologia da Linguística Gerativa — tem sido avançada em vários trabalhos de linguistas brasileiros que lidam com teorias gramaticais, independentemente da afiliação teórica. Funcionalistas das mais variadas escolas (cf. os trabalhos de Maria Helena de Moura Neves (p.ex., Neves, 1990), Ataliba de Castilho (Castilho, 2000), dentre tantos outros), formalistas (Kato, 2005; Basso & Pires de Oliveira, 2012; Pilati, 2017), assim como estudiosos da Sociolinguística Laboviana (que lidam diretamente com fenômenos gramaticais — cf., por exemplo, Górski & Coelho, 2006 e referências lá citadas) têm proposto uma revisão da forma como a prática de análise gramatical seja trabalhada na escola. A sugestão desses pesquisadores é justamente trazer para a aula de língua portuguesa a metodologia de suas respectivas áreas. Conforme amplamente questionado pelas autoras, os PCNs silencia(ra)m a voz de teorias gramaticais ao limitarem a pouquíssimas páginas as reflexões sobre as práticas de análise linguística. A obra aqui resenhada se soma às desses colegas do “núcleo duro”, justamente por reivindicar não só um lugar para a reflexão gramatical na aula de língua materna como também um espaço para as metodologias das mais diferentes escolas teóricas da Linguística contemporânea, que muito têm a contribuir com o trabalho do professor.

É digno de nota o “compromisso social”, tal qual mencionado pelas autoras, de um trabalho científico voltado à análise linguística nas escolas: uma vez constatado o preconceito que uma parte dos alunos brasileiros sofrem em relação à própria língua, analisar cientificamente as variedades desprestigiadas do português seria uma forma de desfazer preconceitos (p.86). Da forma como posto por Pires de Oliveira e Quarezemin, mesmo

teorias científicas aparentemente *a priori* não necessariamente desenvolvidas para resolver problemas da sociedade têm, sim, muito a contribuir com a vida dos usuários de língua natural. Uma leitura atenta do capítulo 3 faz cair tantas críticas infundadas que têm sido dirigidas a linguistas de paradigmas naturalistas (por se limitarem, na visão de seus “críticos”, à explanação/descrição de fenômenos gramaticais). A obra das autoras é uma resposta interessante a essas críticas: investigações básicas – como as feitas por formalistas – têm sim a contribuir com a sociedade, na medida em que seus desdobramentos podem questionar, por exemplo, mitos sobre as línguas, mitos esses que se solidificam em preconceitos como os que afirmam que variedades desprestigiadas não possuem regras gramaticais. Vê-se, então, que, a partir da proposta das autoras, não há espaço a preconceitos de nenhuma sorte durante o processo de ensino.

A seção 3.2. versa sobre o empreendimento científico, deixando claro que não se trata de uma observação do objeto real em si, mas de uma observação feita com base em pressupostos de uma teoria (o que justifica a epígrafe colocada ao início do capítulo (e retomada acima)). A seção 3.3 — *Indução, dedução e abdução* — explica o que seriam esses três métodos científicos, recorrendo a exemplos da lógica e da semântica formal. Na página 100, p.ex., ao tratarem das implicaturas pragmáticas, as autoras estabelecem uma distinção entre a pragmática – que “lida com os raciocínios razoáveis, as implicaturas” (p.100) – e a semântica – que, por sua vez, “lida com aqueles que são acarretamentos, raciocínios logicamente válidos” (p.100). Para os propósitos do capítulo, os exemplos oferecidos sugerem que “saber uma língua é também saber raciocinar, e essa capacidade de inferir não pode ser explicada apenas indutivamente” (p.100). Para a Gramática Gerativa, a criança já vem ‘equipada’ “para construir relações de hierarquia de um certo tipo” (p.100). Não basta apenas indução. Parte do conhecimento linguístico é já herdado de nascença.

Outros tópicos importantes são discutidos ainda no capítulo 3, como o *método negativo*, que, segundo as autoras, deve integrar o fazer das aulas de língua materna. Deixamos ao leitor o “deleite” da seção 3.5 — *(Des)construindo hipóteses linguísticas* —, com sua interessante discussão

sobre classe de palavras e possível metodologia de aplicação na aula de português.

Intitulado *A gramática do português brasileiro (PB)*, o capítulo 4 coloca, logo no início, a seguinte pergunta: o PB e o português europeu (PE) seriam duas línguas distintas? As autoras reconhecem ser complicado, em termos conceituais, definir o que seja uma língua, uma variedade, um dialeto. Em vista disso, o referido capítulo propicia ao professor e ao estudante de Letras/Linguística um mergulho em aspectos da sintaxe e da semântica do PB, e até mesmo da fonologia (ao mencionarem a análise prosódica de sentenças (p.34, 146)), com vistas a compreender melhor a estrutura dessa língua, capturando, assim, as diferenças entre essa variedade e a variedade europeia. Para ilustrar as diferenças entre o PB e o PE, as autoras, já na seção 4.2, elegem um dos tópicos de investigação mais efervescentes sobre o PB: a marcação relativamente ao *parâmetro do sujeito nulo*. Assim, na página 126, há uma atividade interessante (e bastante prática) que sugere que os alunos escutem músicas em PB e verifiquem como é realizada a morfologia verbal. As autoras explicam que a morfologia verbal do PB está cada vez mais empobrecida, como a do francês falado e a do inglês, que contam com menos distinções no paradigma flexional verbal.

Uma série de outros fenômenos resultaram do enfraquecimento do paradigma flexional verbal do PB: a posição de sujeito passa a ser preenchida cada vez mais em PB, considerado pelos sintaticistas, atualmente, uma língua “parcialmente *pro-drop*”. As diferenças no tocante à realização do objeto em PB e PE é o tópico da seção 4.3. Embora as autoras não mencionem o gênero textual utilizado na investigação por Sônia Cyrino, em trabalho de 2001, retomada na tabela 1 (p.139), o preenchimento do constituinte em posição de objeto em PE é bem maior do que em PB. O objeto nulo foi detectado em 76% das ocorrências do PB. No PE, o percentual de objeto nulo no *corpus* de Cyrino foi de 3%. Há então claramente duas gramáticas distintas. O sistema pronominal do PB atual se caracteriza, como apontam as autoras, por um enfraquecimento do sistema de clíticos, de modo que os falantes de PB “estão substituindo

os clíticos por pronomes tônicos – como em João viu ele e João viu ela (em vez de João o/a viu)” (p.139).

Citando Beatriz Decat, as autoras dizem que o PB está se tornando uma língua de ordem mais rígida, justamente por estar passando pelo enfraquecimento do sistema de clíticos, relatado no parágrafo anterior. A título de conclusão, relativamente à posição de objeto do PB, as autoras escrevem: “(...) o PB está deixando de ser uma língua de ordem livre e se tornando uma língua de ordem fixa. No PB atual, a posição de objeto é preferencialmente nula (...). Os clíticos são aprendidos mais tarde, quando nós vamos para a escola para aprendermos uma outra língua!” (p.142). O papel da escola, portanto, é justamente se aperceber das mudanças pelas quais o PB vem passando; notá-las significa dar um passo importante na luta contra o preconceito linguístico, que poderá ser vencido a partir de uma tomada de consciência, pelos alunos, de que variedades desprestigiadas se caracterizam por propriedades estruturais sistemáticas que, do ponto de vista da teoria da gramática, em nada colocam essas variedades em posição de desprestígio.

Na seção 4.4 (p.142 e seguintes), as autoras discutem propriedades sintáticas que permitem classificar o PB como “língua orientada para o discurso”, o que explicaria por que determinadas construções – impossíveis em PE (como “O relógio quebrou os ponteiros”) – são gramaticais em PB. É feita uma interessante discussão sobre propriedades interpretativas da sentença, codificadas, na estrutura sintática, em posições dedicadas a constituintes “pragmáticos” como o Tópico discursivo, discussão que mostra também a importância dos sistemas de interface (p.ex., a fonologia) para interpretação de sequências que são pronunciadas com foco prosódico (p.146). A importância, para o ensino de língua materna, dos resultados de anos de pesquisas sobre as propriedades do PB é sugerida, na página 148, por meio de uma “atividade”: Pires de Oliveira e Quarezemin chamam a atenção a um fato corriqueiro nas produções textuais, na escola, quando o professor de português se depara com construções em que temos um constituinte, à esquerda, normalmente identificado como o “sujeito da sentença”, separado do “resto da frase” (i.e., do predicado) por meio de uma vírgula.

O professor que tem conhecimento sobre o modo como a sintaxe codifica propriedades discursivas que se atualizam, na prosódia, em diferentes sintagmas fonológicos e frases entoacionais — e, mais do que isso, sobre a forma como a escrita captura tais propriedades — é capaz de orientar o aluno quanto ao uso dos sinais de pontuação em consonância com as regras da norma.

O capítulo 4 faz ainda um mergulho na sintaxe das interrogativas em PB (seção 4.5), estabelecendo diferenças com a variedade europeia, a nível tipológico-descritivo, salientando a possibilidade de o PB, mas não o PE, ter o que os gerativistas chamam de “complementador duplamente preenchido” (p. ex. em “*Quemque* comprou o livro”, em que se tem o pronome interrogativo, no especificador, e o *que* no núcleo, configurando o que, antigamente, se denominava “complementador duplamente preenchido”). A ideia geral do capítulo 4, em suma, é explorar dados do PB para a construção das gramáticas, atividade essa a ser desenvolvida pelos alunos-protagonistas.

Por fim, o capítulo 5 — *Falando no concreto: Gramáticas na sala de aula* — oferece alguns caminhos que o professor de língua portuguesa pode optar por seguir na execução de projetos em suas aulas de língua materna. Sumariamente, as autoras sugerem que, na prática, o professor poderia seguir os seguintes ingredientes (para a implementação da proposta avançada ao longo do livro): primeiramente, colocar o aluno na posição de cientista de Marte que acaba de chegar à Terra. Como agir? Como se comunicar? Como construir a gramática da língua? Seria possível estabelecer um trabalho interdisciplinar, nesse sentido, com os professores de Biologia, História e Sociologia e trazer, à cena, um estudo do Guarani para exemplificar a situação. A segunda sugestão feita é a gravação da fala dos próprios alunos (sobretudo a de uma conversa informal), seguida de uma reflexão sobre os dados coletados. Um terceiro ingrediente metodológico sugerido é a exploração de testes de julgamento de gramaticalidade, testes esses que acompanharão todo o percurso de reflexão e verificação das hipóteses levantadas sobre as gramáticas das línguas investigadas.

A ideia da elaboração e do desenvolvimento de projetos, que constitui o cerne das sugestões metodológicas avançadas no capítulo 5, aparece, naturalmente com uma roupagem teórica diferente, também em Castilho (2000). A interdisciplinaridade, na forma de projetos, deixa evidente o tratamento multidisciplinar que pode ser oferecido à linguagem humana, dada a premissa fundadora dos estudos linguísticos na Modernidade: “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p.15). Assim, com o professor de biologia, é possível um diálogo sobre os fundamentos naturalistas da linguagem humana e, com o professor de história, sobre a evolução da língua no eixo diacrônico.

Em síntese, não temos dúvidas da importância das ideias avançadas em *Gramáticas na Escola*, tendo em vista (ainda lamentáveis) resultados amargados pelo Brasil em avaliações (teste do Pisa). Algo novo precisa ser feito na escola. A obra de Pires de Oliveira e Quarezemin traz interessantes caminhos para se alcançar esse novo. Temos de reconhecer a importância que as ideias apresentadas no livro poderão ter nos cursos de graduação e de formação continuada de professores para que uma “revolução” no ensino de língua materna se inicie na educação básica. Se os professores abraçarem a metodologia sugerida pelas autoras, a disciplina de língua portuguesa deixará de ser vista como 'vilã' e o sentimento de que não sabemos a gramática de nossa própria língua será desfeito. O livro mostra com bastante êxito que há muito o que investigar sobre a gramática das línguas. Não temos dúvidas de que estamos aqui diante do livro que faltava nas prateleiras de nossas livrarias e bibliotecas e, mais do que isso, na bibliografia básica não só de disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado como também nas referências de disciplinas básicas como sintaxe descritiva. *Gramáticas na Escola* cumpre, então, a nosso ver, satisfatoriamente com o seu papel.

Referências

BASSO, Renato; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*19, 2012, p.13-40. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22619>>. Acesso em: 3 de janeiro de 2018.

CASTILHO, Ataliba. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, 25, 1990, p.103-136.

_____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. NY: Praeger, 1986.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-70.

GÖRSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). *Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

ILARI, Rodolfo; POSSENTI, Sirio. Português e ensino de gramática. *Projeto Ipê – Língua Portuguesa II*. São Paulo: SEE/CENP. São Paulo (Estado), 1989.

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008[1972].

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M.A. et al. (Org.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005, p.131-145.

MATTOSO CÂMARA JR, J. Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. *Romanistisches Jahrburg*, 8, 1957, p.279-86.

NEVES, Maria H. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

PILATI, Eloísa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017.

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

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.